

„Az elfogadó iskola koncepcionális kereteinek kidolgozása”

Elemi projekt száma: 6.6.2.

AZ ADAPTÍV ISKOLA
Nemzetközi megközelítések és értelmezések

(elemző tanulmány)

Készítette:

Mészáros György - Gaskó Krisztina - Kálmán Orsolya – Rapos Nóra

„Az elfogadó iskola koncepcionális kereteinek kidolgozása”	1
BEVEZETÉS.....	3
1. KÖRNYEZET: VÁLTOZÁSI FOLYAMATOK AZ ISKOLA KÖRÜL	5
1.1. Társadalmi-kulturális változások.....	5
1.1.1. Az iskola modernitáshoz kapcsolható eredetéről és annak következményeiről.....	5
1.1.2. Az iskola története: értelmezéseinek és funkcióinak változása.....	7
1.1.3. Jelenkori társadalmi és kulturális kihívások az iskola előtt és a lehetséges válaszok.....	13
1.2. Fejlődést támogató elemek az iskolát körülvevő környezetben	18
1.2.1. A változás mint rendszerelem	18
1.2.2. A változást támogató tényezők	21
2. SZEMLÉLETMÓDOK ÉS ÉRTÉKEK MENTÉN.....	27
2.1. Az értékek fontossága	27
2.2. Az adaptivitás értékei	27
2.3. A szociális konstruktivizmus és a kritikai pedagógia értékei	29
2.4. A gyermekkép	31
2.5. A (kulturális) identitás kritikai megközelítése	32
2.6. Az iskolai normák és szabályok.....	35
3. KIINDULÓPONTUNK A TANULÁS	36
3.1. Személyre szabott tanulás.....	37
3.1.1. A személyre szabott tanulás koncepciójának mondanivalója a tanulás szempontjából.....	37
3.1.2. A személyre szabott tanulás koncepciójának mondanivalója az adaptív, elfogadó iskola koncepciójához.....	45
3.2. A szociális konstruktivista tanuláselméletek	48
3.2.2. A szociális konstruktivizmus mondanivalója az adaptív, elfogadó iskola koncepciójához	54
4. KAPCSOLATI HÁLÓ, KÖRNYEZET ÉS KÖZÖSSÉG.....	58
ÖSSZEGZÉS	59
1. Környezet: változási folyamatok az iskola körül.....	59
2. Szemléletmódok és értékek mentén	61
3. Kiindulópontunk a tanulás.....	63

BEVEZETÉS

Elemző tanulmányunk célja, hogy építve a nemzetközi helyzetet feltáró háttértanulmányunkra, de egyben el is mélyítve azt:

- feltérképezzen a hazai pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban kevésbé ismert nemzetközi irányokat, melyek új szempontokat vehetnek fel a hazai adaptív, elfogadó iskola modelljéhez;
- kapcsolatokat és összefüggéseket keressünk a nemzetközi megközelítések között annak érdekében, hogy az elfogadó iskola koncepciója egyrészt minél jobban beágyazódjon a pedagógia sokféle elméleti és gyakorlati hagyományába; másrészt hogy reflektáljunk az egyes iskolakoncepciók születésének történeti, társadalmi, kulturális kontextusára, s ezáltal adaptálási, alkalmazási lehetőségeire is.

Választásunk szerint e projektben a fejlesztés elsősorban az iskola (intézményi) szintjét érinti, arra fókuszálunk: mert egyrészt a nemzetközi szakirodalom alapján az oktatási fejlesztések, változások elsődleges helyszíne és kulcstényezője az iskola, másrészt mert a szakirodalom-elemzésben az iskola szintjének szűrőjén keresztül lehet a legteljesebb képet kapni az elfogadó iskola modelljéhez. Mindez tehát azt is jelenti, hogy az iskola szűrőjén keresztül az elemzésben érintésre kerül az iskolán belüli és azon kívüli világ is. Az iskola tehát egy olyan élő, változó, tanuló szervezet, mely közösségként dolgozik a helyi szituációban, s a tanulás, fejlődés, innováció érdekében együttműködik más intézményekkel is hálózatok formájában.

Miközben fontosnak tartjuk mind a tanárookra, módszertani kultúrára irányuló, mind a rendszerre vonatkozó fejlesztéseket, ezek elégtelenségét látjuk, ha az iskolai szinten nem indulnak el a közösen véghezvitt változások: „...az iskolafejlesztés megvalósítói a pedagógusok, az ő szakmaiságuk jelentős hatást gyakorol annak eredményességére. A fejlesztés egysége azonban az iskola.” (Szabó, 2008, 5.o.)

Munkánk szempontjából szűkebben úgy határozhatjuk meg a kulcskérdést, hogy miképpen lehet eredményessé tenni az oktatási intézményeket a tanulók, a tanulás támogatásának érdekében. Ennek egyik útját e munkacsoport az adaptív módon működő iskolák támogatásában látja. E célmegfogalmazásból is egyértelmű, hogy az elemzés során az adaptív iskolákra fókuszálunk. E tekintetben munkánk hordozza azt az ellentmondást, hogy részben ezen tanulmány és e projekt célja, hogy az adaptív iskolák sok tekintetben szerteágazó meghatározásait pontosítsa és a szakmai közösség számára egy közös tartalommal töltsen meg. Ugyanakkor az is tagadhatatlan, hogy magunk is rendelkezünk egyfajta képpel az adaptív iskolákról, melynek alapján a következő munkadefiníciót fogadtuk el:

„Az adaptív iskola olyan intézmény, amelyre a sokféle és változó szükségletek és célok elfogadása, felszínre hozása, értékékként kezelése, a tanulásközpontúság és az innovatív gondolkodás és cselekvés jellemző. Az iskola figyel a szélesebb és közelebbi (társadalmi, helyi) környezetére, annak elvárásaira, új kihívásaira és annak változásaira, és folyamatosan megfelelő válaszokat akar erre adni; a tervezés és megvalósítás folyamatát pedig mint egy tanuló szervezet és közösség éli meg, előmozdítva a folyamatos belső párbeszédet, biztosítja a különféle szereplők aktív (demokratikus) bevonódását (a pedagógusoktól a szülőkön át a diákokig stb.), és segíti a folyamatokért felelős személyek megújulását, folyamatos fejlődését.” (Mészáros - Gaskó - Kálmán – Rapos, 2009., 17.o.)

E le nem zárt, ideiglenes meghatározásra kétségtelenül támaszkodunk elemzésünk során, de semmiképpen nem erre építettük alapvetően e szélesebb és mélyebb nemzetközi kitekintést nyújtó tanulmányunkat.

Elemzésünk során a következő alapelveket igyekeztünk a szemünk előtt tartani:

- Az elfogadó, adaptív iskola koncepciójával érintkező legfontosabb koncepciókra, pontosabban pedagógiai elméletekre, oktatáspolitikai stratégiákra és néhány gyakorlati megvalósulásra fókuszáltunk.
- A bemutatott koncepciók esetében figyeltünk a koncepció megszületésének körülményeire, történeti, társadalmi, kulturális kontextusára.
- Az egyes koncepciók közti összefüggéseket, ellentmondásokat; harmóniákat és diszharmóniákat igyekeztünk felszínre hozni.
- Az adaptív, elfogadó iskola modelljéhez felhasználható megközelítéseket, szempontokat, tényezőket nemcsak összegyűjteni szándékoztunk, hanem reflektálni azok felhasználhatóságára, esetleges gyenge pontjaira, illetve – ahol szükségesnek tartottuk – jelezni az adott koncepció értékelésének nyitottságát, beépítésének kérdéseit.

Céljainknak megfelelően és elemzési alapelveinket figyelembe véve az elemző tanulmány főbb tematikai csomópontjai a következőképpen alakultak:

- 1. KÖRNYEZET: VÁLTOZÁSI FOLYAMATOK AZ ISKOLA KÖRÜL;**
- 2. SZEMLÉLETMÓDOK ÉS ÉRTÉKEK MENTÉN;**
- 3. KIINDULÓPONTUNK A TANULÁS;**
- 4. KAPCSOLATI HÁLÓ, KÖRNYEZET ÉS KÖZÖSSÉG (vázlatosan)**

1. KÖRNYEZET: VÁLTOZÁSI FOLYAMATOK AZ ISKOLA KÖRÜL

1.1. Társadalmi-kulturális változások

1.1.1. Az iskola modernításhoz kapcsolható eredetéről és annak következményeiről

Az iskoláztatás elterjedése, és így a mai iskola képe alapvetően összefüggésbe hozható – számos értelmezés szerint – a felvilágosodással és az ehhez kapcsolható modernítással, mint gondolati áramlattal valamint a modernizációval, mint társadalmi-politikai folyamattal. A fejlődésbe és a tudás fontosságába vetett hit meghatározó az iskola modern koncepciója szempontjából, amelynek így társadalmi feladata, hogy tanult emberek képzésével járuljon hozzá a társadalom fejlődéséhez. Az iskolát ilyenfajta tudásközvetítő, társadalomépítő intézményként látni – a számos kritika ellenére – mai napig élő narratíva. Az iskola a felvilágosodás és modernitás gyermekeként a műveltségbe mint alapvető értékbe vetett hitet jeleníti meg. A társadalom dolgos, megfelelő tudással rendelkező tagjaivá kell „képeznie” a „még nem kész” gyermekeket. A munka, a racionalitás, a tudás, az építő állampolgári lét a modernitás kiemelkedő értékeiként alapvetően meghatározták az iskola arculatát, és a múltban megfelelő identitást adtak az intézménynek, melyre az egyes intézmények identitása is világosan épülhetett.

Az adaptív iskola koncepciójával kapcsolatban fontos az iskola ilyen eredetét felismernünk, s a saját értelmezésünket e történeti gyökerekre, narratívára alapozva (akár azok megkérdőjelezésével) felépítenünk. Egy adaptív iskolakoncepció ugyanis képes arra, hogy szakítson az iskolát körülvevő mítoszokkal, annak naiv, történetetlen képével, amely úgy tekint rá, mintha valamiféle megkérdőjelezhetetlen, mindig is létező, és a jövőben is – a kontextustól függetlenül – biztosan fontos szerepet betöltő intézmény lenne. Ez a koncepció bátran rákérdez eredetére, funkcióira, (történeti) szerepére, változásaira, az iskolát érő kihívásokra. Az egyik meghatározó kihívás pontosan az, amely ma az iskola előtt áll: úgy kell választ adnia az identitására vonatkozó kérdésekre, hogy a jelenkori kontextus nagyban eltér az eredetéhez kapcsolódó környezettől. A modernitás egyik meghatározó intézményének meg kell találni új helyét, szerepét egy immár poszt- vagy legalábbis késő-modern kontextusban. Az erre vonatkozó reflexió kikerülhetetlen, ha az iskola megújulásáról van szó. (vö. Aronowitz – Giroux, 1991)

A modernítéséhez hasonló retorika figyelhető meg – kiegészülve a XXI. századi tudástársadalom narratívájával – a különféle kortárs oktatással foglalkozó dokumentumokban, például az Európai Unióban vagy az OECD országok kapcsolódó dokumentumaiban, amikor a szükséges kulcskompetenciákról beszélnek, és a magasan kvalifikált, kompetens állampolgárok jelentőségét emelik ki (The Definition and Selection of Key Competences¹; RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning²)

Egy saját identitását kereső, kialakító adaptív iskola és iskolakoncepció egyrészt természetesen figyel az ilyen nemzetközi tendenciákra, de bátran kialakítja a saját értelmezését, felteszi a saját kérdéseit.

¹ URL: www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.htm

² URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

Részben ehhez a modern szemlélethez, filozófiához, s részben a szintén modernitás részének tekinthető reformpedagógiai megközelítésekhez köthető a pedagógia, vagyis a gyermek tudatos fejlesztését lehetővé tévő neveléstudomány mint önálló diszciplína kialakulása is. Az iskola tudásközvetítő szerepe köré egy egyre erőteljesebb szakmai háttér épült ki. Rengeteg értékes hozzájárulást adott az iskolának az utóbbi évszázad gazdag tudományos-szakmai tevékenysége, és a mai iskola azért is találja magát új helyzetben, mert nem csak hogy erre a felhalmozott tudásra építhet, hanem elvárás is lett, hogy átalakuljon e tudás(ok) fényében. Az iskola elégtelensége, a változás, a reformok és az átalakulás szükségessége többek között épp a szakmai reflexió által került a figyelem középpontjába, és erre épülnek a mai „evidence based” (bizonyítékokra alapozott) és „research based” (kutatásokra alapozott) reformok. Az iskolák neveléstudományi szakmaisághoz való viszonya azonban nem egyértelműen befogadó. Sőt, vannak olyanok, akik egyfajta hamis, antidemokratikus elitizmusként értékelik, hogy a oktatás közügyből egy szakmai csoport által befolyásolt társadalmi ügygé, tereppé vált (Sáska, 2004); más kutatók pedig azért kritizálják szakmai reformokat, mert azok sokszor ideológiai alapon felépített koncepciókat, újításokat erőltetnek rá az iskolákra, reflektálatlan (nyugati, moderintásbeli!) hitekre és mítoszokra építenek (Popkewitz, 2000).

Számos mai reform olvasható az oktatás megújulását előmozdító kezdeményezésként, de értelmezhető egyoldalú ideológiai elnyomásként is. E kettős értelmezés tipikus példája a Bush elnöksége alatt érvénybe lépett *Egy gyerek se maradjon le (No Child Left Behind)* törvényre adott reakciók az Egyesült Államokban. A törvény minden gyerek számára biztosítani akarja az olvasás, a matematika és a természettudomány magas színvonalú tanítását, s jutalmazó–büntető, folyamatos elszámoltatásra építő rendelkezéseivel az iskolák folyamatos fejlődését is garantálni szándékozik. Az NCLB sokak szerint kiváló reform, mely a tudományosságra és elszámoltathatóságra épít. Nagyon erős kritikákat fogalmazott azonban meg az amerikai kutatók és tanárok egy része az általuk konzervatívnak és centralizáitnak tartott reformmal kapcsolatban. Ahogy a program átdolgozását terveiben megjelenítő Barack Obama is jelzi³: a nehezebb környezetben, helyzetben dolgozó iskolák megbüntetésének, erőteljesebb marginalizációjának eszköze lett a program. Ezen túl sokak szerint magával a koncepcióval van a baj, mert a tudományosság egy teljesen reduktív szemléletét képviseli, nem számol a strandok, tesztek és általában a pedagógia kulturális szituáltságával és a hatalmi dimenziókkal (Denzin – Lincoln, 2005; McLaren, 2005).

Az adaptív iskolakoncepció szempontjából úgy véljük, egyfajta kettős magatartás kialakítására van szükség. Egyrészt az iskola identitáskeresésében nem szakadhat el gyökereitől és attól a szakmai alapozástól, amit a neveléstudomány a maga sokszínűségében adhat megújulásához. Mint adaptív intézmény nem függetlenítheti magát az aktuális tendenciáktól és reformintézkedésektől sem. Másrészt azonban az aktív identitáskeresés és adaptivitás azt is jelenti, hogy kritikus és rákérdező hozzáállással fogadja az iskola mind a modernitás hagyományos (mitikus) iskolaképét, mind a szakmai reformok narratíváit. Alapvetően egy olyan kritikus, reflektív magatartásról van szó, amely képes észrevenni a nézetek, iskolaképek, régi és aktuális ideológiák társadalmi konstruáltságát, s ezzel együtt önkritikát is tud gyakorolni a saját köreiben megjelenő megközelítésekkel kapcsolatban is, hiszen ez megújulásának egyik záloga. Ehhez kiváló alapot jelent a később e tanulmányban kifejtett szociális konstrukcionizmus és konstruktivizmus, amely koncepciónk egyik sarokköve (ld. 2.3. és 3.2. fejezet).

³ Ld. <http://www.barackobama.com/issues/education/>

1.1.2. Az iskola története: értelmezéseinek és funkcióinak változása

Egy ilyen elemző tanulmány természetesen nem vállalkozhat arra, hogy áttekintse az iskola intézményrendszerének egész nyugati történetét. Csupán néhány olyan elemet emelünk ki ebben a fejezetben, amelyet lényegesnek tartunk az adaptív iskola koncepciójának szempontjából. Az első fontos szempont, melyet figyelembe kell venni egy ilyen elemzésben, hogy az iskola a meghirdetett oktatási és társadalomépítő funkcióján kívül számos egyéb nyílt és még inkább rejtett, kimondatlan funkcióval rendelkezik és rendelkezik. Ilyen sokszor nem kimondott funkciók lehetnek:

- a helyi társadalom presztízsintézménye („nekünk van iskolánk!”),
- a gyerekek megőrzése, amíg a munkaerőpiac be tudja fogadni őket,
- munkalehetőség teremtése tanároknak,
- a társadalmi szelekció: a társadalmi elit előmenetelének biztosítása,
- a társadalom struktúrájának reprodukálása (a struktúra megőrzése),
- egy adott kultúra egyeduralmának megőrzése (középosztálybeli kultúra)

stb.

Jól látszik, hogy a fenti felsorolás mögött ott rejlenek bizonyos iskolaértelmezési koncepciók és iskolakritikák. Ezek nagyon jók arra, hogy azt a fent már említett „iskolamítoszt” kikezdjék, s az identitás-alakításban gyümölcsöző szembesülést előmozdítsák. A fenti felsorolás arra is rámutat, hogy az iskolára többféleképpen lehet rátekinteni, és történetileg is változott: hogyan értelmezték identitását, szerepét. Történetileg – az adaptív iskolakoncepció szempontjából – három fő fordulópontot emelünk ki az iskolára vonatkozó változások, változó értelmezések közül:

- a tömeges oktatás megjelenését
- a reformpedagógiák (és alternatív pedagógiák) iskolakoncepcióját
- a komprehenzív iskolakoncepciót

Az oktatás tömegesedése (s az ezzel járó heterogeneitás) különösen a kötelező oktatással elkezdődött folyamat, mely az iskolát a társadalmi elit képzőintézményéből „mindenki iskolájává” tette, vagy tette volna, hiszen kérdés, mennyire tudott valóban a tömegek intézményévé válni az iskola. Természetesen részben mindenképpen végbement ez a változás, az (hivatalos) iskolaértelmezésben pedig feltétlenül megfigyelhető az eltolódás. A tömegesedés azonban egy máig tartó, nem lezárult, alakuló folyamat. A tankötelezettség kitolódása, az egyre több érettségiző és felsőoktatásba bekerülő fiatal ennek a folyamatnak az emblematikus jelei a jelenkor európai társadalmakban. Egyre élesebben vetődik fel tehát a sokféle, eltérő gyermek együttes oktatásának a problémája. Kezdetben a teljesen eltérő háttérű családok, különböző előzetes tudással rendelkező gyermekei között nem tettek különbséget, hiszen a tanulóknak ugyanazon célokért, ugyanolyan tartalom feldolgozásával, azonos időtartalomban és gyakran azonos ütemben kell/kellett részt venniük a tanulás folyamatában. A hagyományos tanítás-tanulási folyamat ugyanis jellemzően a frontális osztálymunkára szűkült le, melynek a lényege, hogy a különböző tanulók hasonlóságának az illúziójára épít. Következésképpen csak azon diákok számára eredményes, akik tényleg azon a szinten állnak, amit a pedagógus az egész osztályról feltételez. Ebben az alaphelyzetben a differenciálás csak az átlagból kilógó, a tervezett haladási ütemtől eltérő diákokra szűkül. Fokozottan foglalkozni fognak a tanárok tehát a gyorsabb tempóban haladó, klasszikus értelemben „tehetségesnek” mondott tanulókkal és az állandó időhátrányt előidéző „problémás” diákokkal. A csak a pedagógus fejében élő, elképzelt átlagszinttől felül

eltérőket tehetséggondozó foglalkozások keretében, míg a lemaradókat „felzárkóztató” korrepetálásokkal próbálják segíteni. Egy ilyen folyamatban az értékelés szerepe leginkább a külső előírásokhoz viszonyított minősítésre és a szelekcióra korlátozódik. Jól látható, hogy ez a múltba helyezett pedagógiai modell mai napig él az iskolákban.

Az adaptív iskola egyik feladata, hogy szembesüljön azzal a kihívással, amit ez a változás, a tömegesedés jelent, és megfelelően válaszoljon erre. Ez azt jelenti koncepciónkban, hogy az iskolának nem egyszerűen a mindenféle gyereket kényszerűen befogadó intézménynek kellene lennie, amelyben emiatt a színvonalcsökkenés kurrens narratívái burjánzanak sokszor, hanem olyan iskolának, amely tudatosan és felvállaltan a mindenkinek megfelelő pedagógiai, tanulási környezet megteremtésére törekszik, felismerve az iskola tömegintézmény jellegében adott lehetőségeket. A számtalan szempontból eltérő (családi háttér, életkor, tapasztalat, előismeret, iskolához való viszony) gyerekekből összeálló osztályokban azt kellene az iskolának értenie és elfogadnia, hogy minden tanuló másban jó és másban szorul támogatásra. A csoport heterogén összetétele tehát nemhogy nem hátrány, hanem igazi előny, hisz a tanulás során az egyéni különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembe vétele gazdagítja a közösséget. Ráadásul ha a közösség tagjainak sokféleségét hangsúlyozzuk, akkor valóban láthatóvá válik, hogy az egymástól való tanulásnak, az együttműködő tanulásnak milyen lényegi szerepe lehet a tanulók fejlődésében. Így nem az egyforma tananyagban, az azonos tempóban, az egyféle tanulási út biztosításában, hanem az egyes tanulók optimális fejlődésének elősegítésében rejlik a mindenki együttes oktatásának, és az ehhez kapcsolható esélyteremtésnek a lehetősége.

*A gazdaság, a társadalom és az oktatás tömegesedésére adható jelenkori válaszként jelenik meg a **személyre szabott szolgáltatás** és ezen belül az oktatás világában a személyre szabott tanulás koncepciója is – melyet később részletesebben tárgyalunk a tanulás értelmezésénél. Itt csupán arra érdemes felhívni a figyelmet, hogy az oktatás tömegesedésének problémáit, az egységes oktatás eredménytelenségeit e koncepció úgy látja kiküszöbölhetőnek, ha az egységes szolgáltatásokon, oktatáson belül személyre szóló megoldásokat keres, melyek mindig az egyén sajátosságaihoz, igényeihez és szükségleteihez igazodnak. Az eltömegesedett és egységes oktatási rendszereken belül ez az oktatáspolitikai koncepció a személyre szabottságtól várja az eredményesség megteremtését, melybe egyaránt beleérti az oktatás kiválóságát és méltányosságát is. Mivel a személyre szabott megközelítés nemcsak az oktatási rendszerek szintjén működtethető elképzelés, ezért az adaptív iskola koncepciójában is fontos tényezőnek tartjuk. Többek közt azért is, mert jól harmonizál a következő szempontunkkal, a gyermek szükségleteire válaszoló oktatással, ugyanakkor ki is egészíti ezt azzal, hogy nem annyira általánosan a gyermek szükségleteit hangsúlyozza, hanem a mindenkori egyén sajátosságait és eltérő tanulási útját. (Részletesebben ld. a 3. fejezetben)*

A másik fontos fordulat az iskola értelmezésében az elmozdulás az iskola mint tudásátadó kontroll-intézmény koncepciótól **az iskola mint a gyermek szükségleteire válaszoló, a tanulást középpontba állító intézmény** képe felé. Ez esetben sem arról van szó, hogy általánosságban végbe ment volna ez a változás, de a reform- és alternatív pedagógiák kihívása nem hagyta érintetlenül az iskolákat, és a szakmai indíttatású innovációknak és reformoknak ez a felfogás (annak sokféle változatában) az egyik alapja. A fentiekben felvázolt kettős , (reflektív, befogadó és kritikus) „adaptív hozzáállás” természetesen számot vet ezekkel a kihívásokkal, és feltétlenül

értéknek tekinti e változás alapelvét: a *gyermek szükségleteire figyelést*; miközben tudatában van annak is, hogy ez szintén egy következő iskolamítosszá, kiüresedett szlogenideológiává válhat, és egyoldalú „megoldást” nyújthat, ha nem figyelünk arra, hogy továbbra is megválaszolandó kérdések maradnak: mi a jó gyereknek (mi is az ő szüksége)? mi a jó a társadalomnak emellett? milyen emberkép van a szükségletekre alapozás mögött? az egyéni szükségletekre figyelés nem nyomja-e el a társadalmi és közösségi szempontokat?

Gyümölcsöző lehet ezen a ponton meglátni, hogy a reformpedagógiai iskolakritika ugyanúgy a modernitáshoz kapcsolható, hiszen alapvetően hisz a reformok útján történő változtatásban, a modern gyermek autonómiájában, fejlődésében és módszeres fejlesztésében/fejlesztettségében, az átfogó társadalmi és iskolai átalakulásban. Az alternativitás viszont elbeszélhető a posztmodern kihívásokra adott válaszként. Az első egy pszichológiai és pszichológizáló gyermekképre épít, a másik egyszerűen lehetőséget ad arra, hogy különféle koncepciók érvényesülhessenek az oktatásban.

Az alternativitás a posztmodern pluralitás, egymásmellettség, széttöredezettség tükrö az iskolai nevelésben. Ugyanígy megjelenik a választás szabadságának, és ezért a sokféleség biztosításának a posztmodern gondolata az alternativitás bizonyos térhódításában. Egyik kiemelkedő reform-oktatáspolitikai altendenciává is vált az alternativitás, a szabad választás támogatása az utóbbi évtizedekben (Bentley, 2008).

Az alternatívák mellett azonban megemlítené az a tény is, hogy a magukat „másként” meghatározó intézményeknek a szakirodalom szerint számos közös tulajdonsága van. Ez azért lehetséges, mert a másság a mainstream iskoláztatástól való eltérést jelez, amely részben – értelmezésünk szerint – még mindig modernitáshoz kapcsolódó gyökereihez ragaszkodik, részben pedig mint rendszer nehezen enged a változás követelményének és a széttöredezettséget hordozó alternativitásnak. Az alternatív iskolák közös jellemzőit az OECD CERI programjához készült tanulmánykötetben Benavides – Dumon – Istance (2008), valamint Sliwka (2008) foglalja össze:

- a tanuló más felfogása: aktív résztvevő, szükségleteinek figyelembe vétele, nagyobb szabadsága;
- a tanulási környezet sajátosságai: eltérés a hagyományos osztályteremre fókuszáló környezettől, a közösség és az együttműködés kiemelkedő szerepe, nagyon figyelem a környezet esztétikumára;
- a tanár szerepe: a tanuló-központúságból fakadó facilitáló és mentor szerep prevalenciája;
- a tanterv és a tanulás tartalma: tantárgyi koncentráció, nagyobb szabadság;
- az értékelés kultúrája és funkciója: a szummatív helyett a formatív, a normatív helyett a kritériumorientált értékelés dominanciája, az egyéni sajátosságok figyelembe vétele, a tanuló reflektív bevonása az értékelés folyamatába.

Raywid (1983) más megközelítésben: a helyi iskoláktól való különbözőség szerint ragadja meg az alternatív iskolák jellegzetességeit, de a fentiekhez hasonló sajátosságokat határoz meg ő is, kiegészítve még azzal, hogy szerinte az alternatív iskolák erősebben alakítanak ki odatartozás-érzést a belső interperszonális kapcsolatok erősítésével, és nagyobb szabadságot hagynak általában is, nem csak a tartalmak terén (kevesebb szabály, demokratikusabb működés) a tanulóknak.

Az alternativitás rendkívül adaptív és egyben innovatív válasznak tűnik, mely valóban szembesül a nevelés lehetőségének és legitimitációjának kérdésével. Az erőteljes sokféleség azonban számos problémát is jelent. A tanulók esélyegyenlőtlenségének a növekedéséhez vezethet, és kiszolgáltatathatja az iskolát a

piaci szereplőknek (vö. pl.: Kim – Taylor, 2008), valamint az alternativitás fent felvázolt koncepciója egyfajta elitizmusnak is teret adhat: a „mi különbek vagyunk” retorikájának, amely elszakítja az iskolarendszertől az alternatív intézményeket. Ez hátrányos lehet az intézmények, és így az oda járó gyermekek számára is, és ily módon a többi intézmény sem tanulhat az alternatív iskoláktól.

Az adaptív iskola semmiképpen nem szeretne egy újabb alternatív lehetőséggé válni. Inkább olyan keretet akar adni, amelynek segítségével a „hagyományos” és alternatív intézmények is meg tudnak újulni a gyermekek fejlesztésének érdekében. Másrészt azonban számos ponton merít mind a gyermek szükségleteit középpontba helyező reformpedagógiai, mind a nevelés-oktatás terén rugalmasan új utakat (alternatívákat) kínáló, bátran változtató alternatív iskolák hagyományából, figyelembe véve a fent megfogalmazott kételyeket és problémákat.

Ezen a ponton válik fontossá a harmadik fordulat az iskola értelmezésére vonatkozóan: **az elmozdulás a szelektivitástól a komprehenzivitás irányába**. Nyilván összekapcsolható ez az első pontban emlegetett tömegesedés kérdésével. Itt azonban alapvetően arról a váltásról van szó, hogy az iskolát már a társadalmi mobilitás és egyenlőség előmozdításának intézményeként látjuk. A XX. század 60-as éveitől kezdve egyre nagyobb figyelmet fordítanak a tömegoktatásban megjelenő egyenlőtlenség problémájára. Felmerül az esélyegyenlőség biztosításának a kérdése. A reformpedagógiák korábbi pedagógiai jellegű kritikái mellett megjelenik egy másfajta iskolakritika is. Erőteltjes kritika éri az iskolát abból a szempontból, hogy alapvetően az egyenlőtlenségek reprodukálásnak, a status quo fenntartásának a helye, többek között egy kispolgári hegemon kultúra közvetítésével (vö.: Bourdieu, 1974). Bourdieu az „azonos módon programozott személyek sorozatgyártása” (68.) helyének minősíti az iskolát, ahol a dolgozó aszkézis kispolgári ideológiája érvényesül: az érdemre hivatkozó etikai igazolás. Az apparátus pedig a valójában: nagypolgárságot kiszolgáló középpolgárság. Ebben a folyamatban azt is felmutatja, mennyire álságos az iskola semlegességre való hivatkozása. A reprodukció pedig – ahogyan Bourdieu kimutatja – együtt jár a marginalizációval.

Erre a kritikára igyekszik válaszolni a komprehenzív iskola. Ez a szelektívvel állítható szembe, és alapvető tulajdonsága, hogy mindenkit befogad, nem válogat a tanulók között. A komprehenzivitás igazából rendszerbeli sajátosságként működik jól, nem akkor ha szporadikusan egy-egy ilyen iskolát létrehozunk, hiszen célja pontosan az egyenlőség, egyenlő hozzáférés biztosítása, amelyet nem tesz lehetővé az alapképzés után sokszor szelektív rendszer. A 60-as évektől kezdve jelentek meg a komprehenzív iskolareformok a világ számos országában, több helyen már korábbi gyökerekhez visszanyúlva.

Az Egyesült Államok tekinthető a komprehenzív iskola szülőhazájának, s ebből jól látszik, hogy a későbbi egyenlőségi törekvéseket megelőzően ez a sokféleségre adott egyfajta válasz volt, az egységesség, egy nemzetnév olvadás filozófiájának fényében. Később több hullámvölgy és –hegy jellemezte a komprehenzivitás amerikai történetét (vö.: Wraga, 1998). A 60-as években a legkeményebb hidegháborús időszak elmúltával, amikor az elitnevelés került középpontba, az egyenlőtlenségek kérdése az USA-ban is előhívta újra az egységes iskola hagyományát. Ezt aztán több konzervatív támadás, és leépítés érte az elmúlt évtizedek során.

A brit „common school” 1965-től kezdve a munkáspárti kormányok erőfeszítése nyomán az egész országban elterjedt iskolaforma lett. Ahogyan azonban Haydon (2008) megjegyzi, kezdettől fogva számos akadálya volt az „igazi”

komprehenzivitásnak, és a szelektivitás erősen fennmaradt a komprehenzívnek tekintett brit rendszerben. Az utóbbi években pedig egyenesen a common school haláláról beszélnek (Haydn, 2004, Franklin – McCulloch, 2007). Ennek okait keresve (az angol és a wales-i iskolarendszerben) Haydn (2004) több lehetséges indokot megad, többek között a fent jelzett nehézséget, hogy sohasem volt igazán komprehenzív a rendszer, számos megoldatlan nehézséggel kellett szembenéznie, a középosztály (és az elit) és a középosztályhoz (illetve elithez) tartozó pártpolitikusok pedig továbbra is a privát oktatást választották, s döntéseikben is ez tükröződött egy idő után. A komprehenzív ideál itt elhalni látszik, miközben több országban továbbra is virágzik. A 70-es évekbeli finn reform sikere, Haydn szerint, annak is köszönhető, hogy egy sokkal közösségibb és homogénebb társadalomban vezetődött be a komprehenzív modell.

Felvetődik általában is a komprehenzív iskolarendszer alkonyának (elhalásának) kérdése, de ahogyan Lee, G. – Lee, H. – Openshaw (2008) felhívják rá a figyelmet nem annyira a komprehenzív iskolával van baj, hanem az a helyzet, hogy még nem tudnak a társadalmak és az oktatási rendszerek mit kezdeni a középfokú oktatási expanziójával, amely az utóbbi 60 évben végbement, pontosabban az ehhez kapcsolódóan fölmerülő problémákkal.

A komprehenzív rendszer tekintetében kiemelkednek a skandináv országok, ahol valóban az egész oktatási rendszert áthatja a komprehenzivitás, és ahol a tanulók eredményei is jók a nemzetközi vizsgálatokon. A siker Wiborg (2007) szerint annak köszönhető, hogy régi hagyományban gyökerezik a rendszer, és hogy sok éven át szociáldemokrata kormányok uralkodtak ezekben az országokban, amelyek következetesen kitartottak a befogadó rendszer mellett.

A fenti ismertetésből első látásra úgy tűnhet, hogy a komprehenzivitás egységes, jól körülhatárolt fogalom, és alapvetően praktikus meghatározható a jelentése: a mindenkit befogadás szelekció nélkül. Ez a kép azonban némi módosításra szorul. Egyrészt a megvalósítási formák nagyon különbözőek lehetnek, és a teljes 12 évfolyamos komprehenzivitás (amely valójában kiküszöbölhetné a szelekciót), a 12 évfolyamos, belül differenciáló, közösségi iskola modellje nagyon ritka, s nem vált seholy rendszerre. Másrészt jól látszik, hogy a mindenki befogadása koncepció mögött ugyanúgy lehet egy egységesítő, normatív (konzervatívnak is tekinthető) törekvés is, mint egy a különbségeket egyszerűen elfogadó (liberális), és végül a társadalmi egyenlőséget előmozdító (baloldali) gondolat is. A komprehenzív hagyomány alapvetően ez utóbbihoz köthető, de sem a komprehenzivitás filozófiája sem a mögöttes pedagógia nem volt a reformok során mindig alaposan tisztázva, és az utóbbi évtizedekben pontosan ennek a tisztázási folyamatnak a sürgetése érzékelhető többfelé, mely nélkül nem tud fennmaradni a komprehenzív oktatás. Több helyen (pl. McLesky–Waldron, 2006) ma már nem a rendszerek komprehenzív reformjáról beszélnek, hanem az iskolák, helyi iskolahálózatok komprehenzív fejlesztéséről, innovációjáról, amely az egész iskola befogadóvá alakításáról szól, s nem felülről lefelé építkező reform.

Itt érdemes végül kitérni arra, hogy míg Magyarországon nem tudott (szinte még szporadikus, alternatív kezdeményezésként sem) megtelepedni a komprehenzív iskola, addig Loránd Ferenc (1997) meghatározó tanulmánya, mely a nagyban épít a német Integrierte Gesamtschule hagyományára egy nagyon végiggondolt pedagógiai koncepciót vázol fel egységes iskola néven, melynek kulcsszavai: a strukturális egységesség, a belső differenciálás, a demokratikusság, az értékelés átalakítása (Loránd, 1998). Érvényesnek tűnik továbbá mindezzel kapcsolatban Mihály Ottó (1999) esélyegyenlőségről szóló tanulmányának meglátása, mely szerint a komprehenzivitás első és második hullámán továbblépve a „mindenkinek

különböző útra van szüksége" elvét mutatja be: azt, hogy az egyenlőséghez az egyenlőtlenségen keresztül vezet az út. A komprehenzív iskola akkor tudja betölteni feladatát, ha valóban mindenki iskolájává tud válni.

Nem véletlen tanulmányunkban a komprehenzív hagyomány részletesebb bemutatása. Úgy véljük ugyanis, hogy az adaptív iskolakoncepcióhoz nagyon közel álló modell ez. Különösen Loránd Ferenc által nálunk is ismertté tett komprehenzív iskola. Az adaptív és a komprehenzív koncepció közötti kapcsolódások és különbségek még a folyamat során részletesebben is kidolgozandó rendszeréhez három előzetes szempontot adhatunk meg most ebben az elemző tanulmányban:

- *Egyrészt az általunk kidolgozandó koncepció merít a komprehenzivitás hagyományából, de ezzel egy időben tovább is gondolja azt, az adaptivitással mintegy kidolgozottabb pedagógiai-szakmai modellt nyújtva a mindenki számára jó (bennfoglaló, komprehenzív) iskola számára is. A sokféleképpen értelmezhető, némileg üres komprehenzív rendszermodell így tölthető meg konkrét pedagógiai tartalommal. Az elfogadó iskola koncepciójában, mely alapvetően az adaptívéből indul ki, hangsúlyos a sokféle megközelítés elemeinek összegyűrése, s így a komprehenzív modell egyfajta kitérítéséről, árnyalásáról is szó van.*
- *Másrészt az adaptív iskola modell nyilvánvalóan nem vállalja fel olyan módon a komprehenzivitás kérdését, hogy az egész iskolarendszer átalakulását mozgássa elő (ami, mint láttuk, a komprehenzivitás eredményességének a feltétele lenne), legfeljebb a helyi, alulról szerveződő komprehenzív hálózatok fejlődéséhez tud hozzájárulni, hiszen az alulról építkezés alapelveihez a fejlesztésben. Azzal is tisztában vagyunk, hogy ha egy helyen (városban, régióban) egyetlen adaptív iskola van, az nem tud ilyen komprehenzív hálózatba sem bekapcsolódni, és ezzel nem lesz képes a komprehenzivitás rendszerszintű kritériumának megfelelni, csak a befogadás, a szelekcióval szembenállás, a mindenkit figyelembe vevő tanulási környezet kialakításának kritériumait tudja érvényesíteni.*
- *Végül az adaptivitás koncepciójában – miközben szorosan kapcsolódik a komprehenzivitáshoz – nevéből adódóan némileg máshol vannak a hangsúlyok: például jobban kiemelkednek a környezethez, tanulókhöz alkalmazkodás; a tanulás középpontba állítása; az innovativitás, a szüntelen alakulás szempontjai.*

Itt mindenképp megemlítenéd még az inklúzió hagyománya is. Az inkluzív iskolák szintén mindenki iskolájaként határozzák meg magukat. Kialakulásuk azonban nem a társadalmi egyenlőtlenséggel kapcsolatos problémákban gyökerezik, hanem a speciális nevelési igényű tanulók és a speciális (gyógypedagógiai) nevelés kérdéskörének átértelmezéséből születtek, illetve született meg maga az inkluzivitás koncepciója, amely számos ponton hasonlóságokat mutat a szintén a differenciáló, egyéni sajátosságokat középpontba helyező komprehenzív felfogással és gyakorlattal. Az inkluzivitásban benne rejlik a kategóriák és a kategorizáció fölülmúlásának a gondolat is, amely e projekt egyik kiemelkedő koncepcionális eleme.

Az inklúzió hazánkban is terjedni látszó hagyományáról azonban a projekthez kapcsolódó másik tanulmány szól, itt a történeti keret teljessége kedvéért említettük meg. Ott bővebb kifejtést kap a sajátos nevelési igényű tanulók témájához (projektszálhoz) kapcsolódóan.

1.1.3. Jelenkori társadalmi és kulturális kihívások az iskola előtt és a lehetséges válaszok

Jól látszik, hogy a fenti történetiként aposztrófálható alfejezetekben is már a jelen szempontjából tekintettünk a múltba, a múltbeli, de valójában máig tartó változásokra. A történetiség és az iskolát körülvevő társadalmi változások értelmezését visszük tovább ebben a részben is néhány – a fentiekhez is kapcsolható, és azokat kiegészítő – kifejezetten jelenkori kihívás bemutatásával.

Ahogy fentebb szintén jeleztük a mai (modernitásban gyökerező) iskola előtt álló egyik legnagyobb kihívást a **posztmodernitás** jelenti. Nem vállalkozunk itt a fogalom meghatározására, a körülötte zajló viták leírására, csupán néhány a pedagógia szempontjából fontos hívószót adunk meg, mint a pluralitás, a nagy (világmagyarázó) narratívák helyett a „helyi” történetek jelentősége, a személyiség tartalmának és kibontakozásának kérdése, hatalomellenesség, töredezettség, virtualitás, individualitás, kultúrtörténeti kontinuitás és a kultúra komplexitása, a felgyorsult változások.

Úgy véljük, hogy a posztmodern (posztindusztriális) kor a gazdasági és a társadalmi struktúrák változó jellegének jobban megfelelő iskolamodell(ek)e)t „követel”. Ezzel az iskola általánosan értelmezett funkciója lényegesen változik meg a XXI. században, hiszen nem a tudás egyedüli forrásaként kell megjelennie, s talán nem is egyforma célokkal és megoldásokkal. Az (társadalmi és pedagógiai) autoritás hagyományos formái megkérdőjeleződnek, ez pedig az intézmény, a pedagógus új szerepét, és az értékközvetítés új, közösségibb útjait kívánja meg. Megkérdőjeleződik az iskola által közvetített monolit középosztálybeli kultúra egyeduralma, ami a populáris kultúrával való párbeszéd kikerülhetetlenségét hozza magával az iskola közegében is (vö.: Giroux 1994). Az ifjúsági kultúra önállósodásának jelensége (vö.: Gábor, 1992) új (versengő) szocializációs terepeket teremt, s az iskolának szembesülnie kell azzal, hogy a média, a szórakozás, a szubkultúrák vele egyenrangú, sőt néhol erősebb „pedagógiai” tereppé váltak a fiatalok életében. A virtualitás az identitás felépítésének új útjait teszi lehetővé, a kapcsolati hálózatok új formáit hozza létre, és olyan aktív, konstruáló folyamatokat implikál (videóválaszok, blogok, saját honlapok, szüntelen átértelmezések), melyek idegenek egyfajta hagyományos iskolai identitás-felépítéstől és tanulástól. Többben kiemelik ezen kívül a fiatalok fogyasztóvá nevelésének kapitalista tendenciáját is: a márkák, a divat, a reklámok, a sugallt életmódok, szükségletek és a piac által is generált identitások által (Steinberg–Kincheloe, 1997). E jelenségek egy részének hatásait kutatja számos nagyobb nemzetközi vizsgálati irány is, például:

- a viszonylagosság, a bizonytalanság kezelésének igénye és a különböző változási, fejlődési utak elfogadása köszön vissza például az OECD Schooling for Tomorrow programjában⁴,
- a tanulási környezet szerepének felismerése jelenik az OECD-CERI „Innovatív tanulási környezetek” című programjában⁵, melynek célja, hogy az optimális tanulási folyamatot támogató innovatív tanulási környezetek sajátosságait tárja fel, s bizonyítékokat keressen ennek igazolására

⁴ URL:

http://www.oecd.org/document/15/0,3343,en_2649_35845581_35773263_1_1_1_1,00.html

⁵ URL:

http://www.oecd.org/document/19/0,3343,en_2649_35845581_40787603_1_1_1_1,00.html

A posztmodern kihívásokra sokféle válasz adható, és a OECD fent említett programjaihoz kapcsolódó újabb kiadványok is arra törekednek, hogy különféle helyi utakat mutassanak be, ne valamiféle egységes, végleges választ. Természetesen léteznek általánosabb, átfogóbb válaszok, utak is. Ezek közül fentebb már láttuk az alternativitást és annak kritikáját. A különféle válaszok nem csupán a jelenről szólnak, hanem előre vetítik a jövőt is, ezért számos kutató beszél az iskola jövőjével kapcsolatban különféle forgatókönyvek (scenarios) lehetőségéről, így az OECD egyik kiadványa is (*A jövő iskolája OECD projekt, 2007*).

Az egyik a forgatókönyvek közül az, hogy az iskola megszűnik, és szerepét egy demokratikusan működő társadalmi hálózat veszi át, amelyben mindenki szükségleteinek, igényeinek megfelelően tanulhat. Ez az út elméleti szinten a radikális antipedagógiai és iskolátlantási (deschooling) elképzelésekben jelenik meg, mozgalmi szinten pedig a *homeschooling*ban. Ez az elméleti és gyakorlati megközelítés úgy gondolja, hogy az iskola ideje lejárt. Nem működőképes többé. Sőt egyes megközelítések szerint ártalmas. Ugyanígy a pedagógia mint gyakorlat és mint tudomány – az antipedagógiák szerint – valójában a módszeres hatalomgyakorlás, befolyásolás egy eszköze, s arra az illúzióra épít, hogy mind az egyén mind a társadalom bizonyos „kikutatható” módszerekkel fejleszthető, alakítható. Illich (1971) az „iskolátlantási mozgalom” egyik legprominensebb képviselője felvázolja az iskola nélküli nevelés-oktatás lehetőségeit: a közösség számára hozzáférhető tanulási források, eszközök rendelkezésre bocsátásával, a különböző készségek fejlesztését megosztó „tanárok”, és közösségi „hálózatok” létrehozásával egy új tanuló társadalom képét rajzolja meg. Miközben elismerjük, hogy az antipedagógiák nagyon jogos és komoly kérdéseket vetnek fel az iskolával kapcsolatban, amelyekkel jó szembesülni egy olyan kritikai jellegű koncepció esetében mint az általunk kidolgozandó elfogadó, adaptív „modell”, úgy véljük ugyanakkor, hogy az iskola több évszázados intézményének a teljes kihagyása a társadalmi életből, nem tűnik ma megvalósítható, adaptív válasznak, és a *homeschool* mozgalom is szporadikus jelenség maradt.

Az adaptív koncepcióhoz legközelebb eső két forgatókönyv talán a 2. és a 3.: „A tanulók szervezatként működő iskolák”; „Alapvető társadalmi központként működő iskolák” (*A jövő iskolája OECD projekt, 2007, 29. o.*). De fontos látnunk, hogy ez a koncepció nem egy jövőbeli forgatókönyvet akar majd felvázolni, hanem egy nagyon aktuális és nagyon nyitott választ kínál a jelenben, amely természetesen a jövő felé indít valamilyen irányba, de nem akarja túlságosan behatárolni sem a jövőbeli lehetőségeket, s a forgatókönyv tekintetében is alapvető nyitottságot hordoz. Az adaptivitás maga is egyfajta válasz a posztmodern kihívásra, sőt maga is egy posztmodernnek tekinthető koncepció, hiszen – ahogyan még később e tanulmányban kifejtjük – alapját pontosan a sokféleség és szüntelen változás elfogadása, értéként tekintése, rugalmas kezelése adja.

A pluralitást, a decentrális megoldásokat támogató posztmodern tér mellett az iskolák egyre inkább szembesülnek a **globalizáció** hatásaival is, melynek számos következménye van az oktatásügyre nézve. Strukturális szinten ilyen például a már említett tömegesedés és/vagy heterogeneitás természetessé válása a tanulási színtereken, amely jelenség együtt jár a minőségi oktatás mindenki számára biztosításnak igényével. Ennek a konstellációnak pedig természetes következménye – egy pénzügyi recesszió társulva – az elszámoltathatóság problémájának markáns megjelenése. Az évtizedek óta zajló kutatások során számos lista és mérés, sztenderd és norma született arról, hogy mit jelent a hatékony iskola, hatékony tanár, vagy épp mitől eredményes az iskola (pl.: Coleman, 1966., Reynolds – Teddlie, 2000; Lannert –

Nagy, 2008;). Megfigyelhető tehát az oktatási reformok egyfajta „globalizációja” is többek között a nagy nemzetközi mérések nyomán. Közös megfogalmazások, közös kulcsszavak, mint a tudástársadalom, információs társadalom, a kompetenciák, a tanulásközpontúság. Kétségtelen az is, hogy a konstruktivizmus a tudományosan megalapozott változások egyik ideológiai motorja manapság.

Mindemellett látnunk kell azonban, hogy egy (nemzetközileg) mainstream ideológiai háttér mellett, mind a szakirodalomban, mind a gyakorlatban számos megközelítés és elképzelés él a nevelés-oktatás kérdéséről. Leegyszerűsítően három ideológiai irányt megjelölve például: a morális nevelést és a hagyományokat középpontba állító konzervatív, a jogokat és szabadságot kiemelő liberális illetve a piachoz közelítő neo-liberális valamint a társadalomkritikát gyakorló, egyenlőségre törekvő baloldali szemléletek egymás mellett élnek, és sokszor kimutathatóak a magukat ideológiailag nem besorolni szándékozó szerzőknél is.

További probléma a globális reformtörekvésekkel kapcsolatban továbbá, hogy az iskolai eredményességhez kötődő leírások, kezdeményezések mögött gyakorta ott rejlik a hit egyfajta „szentesített” tudásról, amelyek tantervek, államilag engedélyezett tankönyvek és vizsgák formájában jelenhetnek meg. Ezek a mutatók pedig döntően a normatív elvárásokat erősítik, szélsőségesebb esetben némileg uniformizálják az iskolák világát. Sokan fogalmazzák meg ehhez hasonló módon a reformok, mainstream nemzetközi tendenciák problematikuságát. Például Popkewitz (2000) arra hívja fel a figyelmet, hogy ezekben még mindig ott rejtőzik nyugati „megváltás szemlélet”, amely ráadásul fölülről akarja megmenteni azokat, akik megmentésre szorulnak (pl. a lemaradókat). A szerző azt ajánlja, hogy nagyobb figyelmet szenteljenek a reformok mögötti diskurzusoknak, azok történeti beágyazottságának, s így relativizálják azokat, megnyitva az utat egy a szereplőket nem irányító, hanem azokat valóban figyelembe vevő változás előtt.

Ahogy már leírtuk, az adaptív, elfogadó iskola nem vonja és vonhatja ki magát teljesen a nemzetközi tendenciák (s azok magyar adaptációja) kontextusa alól, és számos kutatási eredményt, intézkedést be kell építenie saját rendszerébe, miközben kritikus (relativizáló) is marad. A fentiek alapján az adaptív, elfogadó iskola projekt nem tartja kizárólagosnak azt a „modellt” sem, amit megismerésre kínál az oktatás szereplőinek, sőt már a megalkotása során is mindvégig érvényesíteni kívánjuk a pluralitás, a helyi igényekhez való alkalmazkodás gondolatát Popkewitz (2000) ajánlásával messzemenőig egyetértve.

A nemzetközi tendenciákra figyelés nem csak azt jelenti, egy adaptív koncepció esetében, hogy az átfogó megközelítésekre figyelünk, hanem azt is, hogy az egyes helyi, nemzeti, vagy akár regionális kezdeményezésekből is tanulunk. Háttértanulmányunkban több ilyen nemzetközi oktatáspolitikai utat bemutattunk. Már korábban szó volt az Egyesült Államokban létrehozott és azóta felülbírált NCLB programról. A legrészletesebben elemzett brit személyre szabott tanulás koncepciója pedig az egyik legmegtermékenyítőbb modellnek kínálkozik a saját koncepciónk szempontjából (részletesebben ld. e tanulmány 3. fejezetében).

A globalizáció mellett mindenképp rögtön megemlítendő a már felidézett „**lokalizáció**” jelensége, vagyis a helyi tényezők megnövekedett szerepe a jelenkori társadalmakban. Többen a két folyamat teljesen együttes, egymásba játszó működéséről: a „glokalizációról” beszélnek. Ez magával hozza az iskolák számára a saját értékvilág kialakításának követelményét, a helyi társadalommal való aktív kapcsolatot és az ily módon folyamatosan alakuló saját, nyitott, új (intézményi) identitás formálását. A szociológiai kutatásokban egyre többet beszélnek a lokalizációs jelenségéről, miközben a neveléstudomány talán még nem vetett

eléggé számot vele, és jelenleg inkább a globális tendenciák hullámai között mozog. Az adaptív koncepció mindenképpen olyan utat kínál, amely hangsúlyosan, kiemelten kezeli a helyi értékek, helyi társadalom, helyi „világ” tényezőit az iskolai innovációban. A koncepciónkban igyekszünk majd segítséget adni az iskoláknak ahhoz, hogy a globális és a lokális kontextushoz is alkalmazkodjanak, megfelelő egyensúlyt teremtve. Talán előzetesen elmondható – és ez az eddigi felvetésekből is kirajzolódik –, hogy az adaptivitás posztmodern fogalmának jegyében e koncepcióban kiemeltebben fog megjelenni a lokalizációhoz köthető adaptivitás.

A mai kihívások közül nem elhanyagolható a tény, hogy egyrészt az európai társadalmakban egyre több eltérő kultúrájú személy és csoport jelenik meg, másrészt, hogy a társadalmak ma erősebben szembesülnek saját belső kulturális differenciáltságukkal. A korábbi (többé-kevésbé) egységes kultúrájú társadalom képe (illúziói) is darabjai törnek. Ez a **multikulturális társadalom** kihívása, amelyre egy interkulturális nevelési koncepció adhat választ.

A multikulturalitás, multikulturális társadalom, multikulturális iskola és nevelés szinte divatszavakká váltak a nemzetközi társadalom- és neveléstudományi diskurzusokban, és kihagyhatatlan az adaptív iskola koncepciójának szempontjából is a fogalmakhoz kapcsolódó ismertetés. Hozzánk is kezd elérni ennek a „divatnak” a szele. Nem véletlen, hogy a kultúrák sokféleségének történeteire irányul a figyelem. Ez a jelenség azonban többféleképpen is értelmezhető. Például azt is mondhatjuk: ne álltassuk magunkat, ez a nyugat figyelme, mely e posztkoloniális korban ledöntve érzi magát a magasabb rendű kultúra trónjáról, szembesül a „betolakodó” másikkal a bevándorlás révén, a másik terrorizmusával találkozik (elfeledve persze a sajátját), és ez készteti a problémafelvetésre, a megoldáskeresésre, a „megmentésre”.

Nagyon röviden, provokatívan és feketén megfestve így is össze lehet a multikulturalitás fogalmának történetét foglalni. Azért beszéljük el most így, hogy érzékeltessük: a multikulturalitással foglalkozás nem önmagában érték, s nem biztos, hogy kivezető utat jelent a kulturális hegemonia kereteiből. Kérdés marad tehát, milyen módon tekintünk a sokféleségre, a multikulturalitás vagy interkulturális milyen szele ér el hozzánk, és mennyire lesz emancipatorikus, változást hozó, mennyire tartja majd fent a pedagógia korábbi kulturális vakságát, miközben elhíteti velünk, hogy már látóvá tette. Sokféle értelmezése van ennek a fogalomnak. A szóhasználat is váltakozó, és megvan a története a fogalomnak, melyből fel is merülnek a multikulturalitás főbb megközelítései, a különféle multikulturalizmusok (Colombo, 2004). Figyelembe véve e tanulmány kereteit nem elemezzük a különféle történeti megközelítéseket, hanem a pedagógiai szempontokra térünk rá. Ha a nevelés szempontjából tekintünk a multi- vagy interkulturálisra⁶, akkor az interkulturális nevelés azt jelenti, hogy segítünk az embereknek egy interkulturális közegben élni és azt felépíteni. Pedagógiai értelemben beszélhetünk interkulturálisról, amely interaktív folyamat, és a résztvevők proaktív bekapcsolódását kívánja meg.

Különböző megközelítések élnek a pedagógiában, melyek különböző célokat és módszereket jelentenek az interkulturális nevelés terén, mint például:

- a konzervatív-liberális interkulturális nevelés: segíti az embereket, hogy megtalálják a közös talajt, és egyetemes értékeket ad át az oktatás által;

⁶ Az interkulturális kifejezés a kontinentális hagyományban elterjedtebb, és többek között a kultúrák közötti kapcsolatokat, a kölcsönösséget hivatott kifejezni az itt követett értelmezés szerint.

- a liberális interkulturális nevelés: az elfogadást, a toleranciát és a megértést mozdítja elő (az egyéneken) az önreflexión és a más kultúrák megismerésén keresztül
- kritikai interkulturális nevelés: az elnyomott, marginalizált csoportok tudatosságát segíti, hogy felismerjék az igazságtalan szituációt, valamint mindenkit (a tanulókat), hogy kritika alá vegyék az aktuális struktúrákat, és tegyenek az elnyomás ellen; a domináns kultúrához tartozókat pedig abban segíti, hogy dekonstruálják saját uralmukat a hegemoniára reflektálva.

Anélkül, hogy elmélyítenénk a különféle értelmezéseket: a későbbi értékekről szóló fejezetben mutatunk be egy olyan az identitás kérdéséből kiinduló, kritikai interkulturalitás szemléletet, amely az egyik lehetséges értelmezésként termékenyítő lehet koncepciónk szempontjából.

Nem csak a kulturális sokszínűség jelent sajátos kihívást az iskolák számára, hanem általában a heterogeneitás, különféle csoportokra vonatkozóan. A nemzetközi szakirodalomban az utóbbi évtizedekben megjelentek bizonyos **új csoportok**, „kategóriák”, amelyekkel kapcsolatban az „iskolának dolga van”, amelyekre az iskolának figyelnie kell. Egyrészt olyan csoportokról van szó, amelyek valóban újak, mint például a bevándorlók, akinek a jelenléte különösen az európai iskolákban számos új kihívást hoz, vagy az újonnan egyre jobban terjedő *ifjúsági szubkultúrák*. Másrészt azonban olyan csoportokról, identitásokról is szó van, amelyek eddig is jelen voltak az intézményekben, csak kevés figyelmet szenteltünk nekik (s egy más megközelítésben a szubkultúrák ide is sorolhatók). Ilyenek az *iskolából kiszóródó tehetséges tanulók, a meleg fiatalok és a nők*. A nők (lányok) iskolai helyzetéhez kapcsolódóan általában a gender szempont megjelenése az iskoláztatáshoz kötődően fontos nemzetközi trend (Measor – Sikes, 1992, Paechter, 1998). A meleg fiatalokkal, mint „láthatatlan” kisebbséggel, kapcsolatban pedig nem csak számos tanulmány és kutatás született az utóbbi évtizedekben (Harris, 2008; Takács, 2006) – miközben nálunk még mindig tabutémának számít jelenlétük –, hanem több ország oktatáspolitikájába is bekerült a meleg tanulók védelme és a homofóbia ellenes intézkedések. Ez utóbbi kérdés – többek között – ráirányította a figyelmet arra, hogy sokszor a tanulók ki vannak téve a bullyingnek (zaklatásnak), a direkt vagy indirekt iskolai megkülönböztetésnek, és minden iskola állandó feladata, hogy elősegítse: az intézmény minden tanuló számára biztonságos, befogadó légkörű, hátrányos megkülönböztetés nélküli hely legyen.

Mindez pedig jól beilleszthető általában is a kisebbségek és iskola viszonyának, valamint az anti-diszkriminációnak a kérdéskörébe, amelyhez támpontot adhat az Európai Unió Antidiszkriminációs Törvénye⁷, amely 8 kiemelt kategóriát sorol fel, és tiltja meg a diszkriminációt: a nemzeti hovatartozás, a nem, a részleges vagy ideiglenes munkavállalás, a faji vagy etnikai származás, a vallás vagy hit, fogyatékoság, kor és szexuális orientáció alapján.

Végül itt, a jelenkori helyzet elemzéséhez kapcsolódóan is fontos kiemelni ismét, hogy a marginalizáció, növekvő **egyenlőtlenségek**, a kisebbségi csoportok kirekesztése stb. továbbra is meglévő probléma az iskolai oktatás számára. Az egyenlőtlenség kihívására egyfajta rendszerszintű válaszként már bemutattuk a komprehenzív iskola modelljét, s annak kapcsolatát az adaptív koncepcióval, de a

⁷ URL: <http://fds.oup.com/www.oup.co.uk/pdf/0-19-926683-2.pdf>

későbbi értékekről szóló fejezetben bemutatott kritikai pedagógia, szociális konstruktivizmus és személyre szabott tanulás további termékenyítő válaszutakat mutat fel erre az égető problémára.

1.2. Fejlődést támogató elemek az iskolát körülvevő környezetben

Ebben a fejezetben az előző részhez hasonlóan szintén az iskolát körülvevő környezeti tényezők értelmezésére kerül sor. A környezet szerepének értelmezése valóban hangsúlyos munkánkban, hisz két fejezetben is foglalkozunk vele. Ennek oka, hogy egy adaptív intézmény mindenképp értelmezi saját helyzetét, az elvárások hálóját, miközben saját válaszokat képes formálni ezekre a kérdésekre, vagyis az adaptív iskola koncepcionális kereteinek megalkotásánál magunknak is értelmezni kell e rendszert. A környezet vizsgálatának fókusza e szakaszban azonban az intézményi fejlődést segítő elemek azonosítása. A fejlődés szó használata tudatos, mert ebben látjuk a fenntarthatóság zálogát is.

Elsődleges célunk tehát az iskolát körülvevő környezet hatásrendszerének elemzése, abból a célból, hogy azonosíthatóbbá váljanak az adaptív iskolák működését támogató rendszerelemek. Ehhez két nagyobb gondolatkört tekintünk végig. Az első alfejezetben az iskolákat körbevevő posztmodern kori jellemzők közül a **változás** szerepét értelmezzük. Ezt követően összehasonlító jellegű intézményfejlesztési kutatások alapján a *nyomásgyakorlás – támogatás – célmeghatározás* hármass rendszerét mentén (Reezigt, 2001; Szabó, 2008) elemezzük és újraértelmezzük a környezet szerepét.

1.2.1. A változás mint rendszerelem

„Az utóbbi évtizedekben az oktatási rendszereknek állandó sajátossága lett a változás, így az oktatási intézmények vezetőinek e változó világban kell helytállniuk: megteremteni, fenntartani a minőségi oktatást minden egyes tanuló számára” – írja Golnhofer Erzsébet a VII. Nevelésügyi Kongresszuson tartott vitaindítójában. Ennek az evidenciaszerű ténynek a kimondásához hosszú út vezetett, s a tanulmány előző szakaszaiban magunk is e hatásrendszerek áramlatok elemzésével (modernizáció, posztmodernitás, globalizáció, lokalizáció) és azok oktatási kihívásaival foglalkoztunk:

- heterogenitás, új csoportok;
- multikulturalitás,
- szegregáció – komprehenzivitás,
- egyéniesítés, személyre szabottság.

A változások létének elfogadása mindenképp a jövő értelmezése felé vezet, amelyhez általában a bizonytalanság képe kötődik. Épp ez az egyik oka, hogy a változáshoz való viszonya az egyénnek és szervezetnek sem minden esetben pozitív. Ahogy nemzetközi elemzések is mutatják (*Innovating schools*, 1999) a változásokat megtestesítő innováció vagy reform számos nehézséggel járhat:

- „a nemzeti oktatáspolitikáknak a bizonytalanság, a többféle és nem egyszer bejósolhatatlan kimenetelű megoldások felé is nyitottá szükséges válniuk,

- a nagy, átfogó reformok összeütközésbe kerülhetnek a helyi szükségletek indukálta változtatási kezdeményezésekkel, ami rosszul érintheti egyes iskolákat vagy együttműködő intézmények hálózatát is" (Bognár, 2008).
- emellett az egyén és szervezet szintjén is ráirányíthatja a figyelmet eddig nem ismert új feladatokra,
- dinamizmust és megújulást igényel a mindennapok szintjén is.

Minden kihívás ellenére a változás állandósuló elemévé vált környezetünknek, s paradox módon a bizonytalanság kezelésének útja épp az állandó útkeresésben, vagyis a változásban rejlik.

Az oktatáshoz kapcsolódóan gyakran említik, hogy az egyik leglassabban változó nagyszisztéma. Ez a sztereotípiája, mint mindegyik, hordoz részgazságokat, ugyanakkor meggátolja, hogy észrevegyük a pozitív megoldásokat. Számtalan példa hozható arra, hogy az oktatás, az iskolák terén milyen változások mentek végbe az utóbbi évtizedekben, csak kellő távolságból és folyamatában kell szemlélni azokat. A PISA vizsgálatok elemzéséből tudjuk például, hogy e mérés kapcsán a legsikeresebb iskolák:

- jelentős önállósággal rendelkeznek a tekintetben, hogy a tanulók adottságainak és felkészültségének, illetve saját adottságaiknak az elemzése alapján maguk keressék meg a tanulás megszervezésének legeredményesebb módjait.
- gazdag és részletes visszajelzést kapnak arról, hogy munkájuk mennyire eredményes. Ez a visszajelzés lehetőség szerint az egyes tanulók szintjéig terjed, azaz elősegíti minden egyes tanuló nyomon követését.
- olyan érdekeltségi és szankcionálási rendszerek közt működnek, amelyek arra ösztönzik/kényszerítik az intézményeket, hogy ne maradjanak tétlenek, azaz a kapott visszajelzés alapján tegyenek erőfeszítéseket az eredményeik javítására.
- olyan külső támogatást kapnak, amely képessé teszi őket arra, hogy a visszajelzésekből nyert és egyéb információk alapján önmaguk gyakorlatát intelligens módon elemezzék, és az eredmények javulását hozó lépéseket tegyenek (Halász 2008a).

E példa kapcsán is érezhető, hogy számos területen kitapinthatók a változások, ugyanakkor e példa két szempontra is rávilágít. Egyrészt hogy a változások gyakran értékvesztést hoz(hat)nak felszínre. Másrészt gyakran említett tény, hogy a hátrányosabb helyzetű régiókban működő, kevesebb külső kapcsolattal rendelkező iskolák kevésbé rugalmasak. Ezért érdemes világosan látni, hogy a változásoknak nincs legjobb útja. Vannak azonban szituációk, amelyekben egyik út jobb a másikonál. S ezért szükséges megismerni a változások természetét az intézményi folyamatok és az egyén szintjén is.

Ahogy fent jeleztük a **változásról való tudás** elengedhetetlen szervezeti és egyéni szinten is. A szervezet szintjén az első legfontosabb lépés, hogy felismerje a megfelelő konstellációt, hisz nem minden esetben szükséges a változás. A változni akarás azonban nem minden esetben jelent változni tudást, tudást a változásról, vagy épp felkészültséget a változásra, s még csak azt sem, hogy egyformán gondolkodunk a változás szó tartalmáról. Talán érdemes itt megemlíteni Petri különbségtételét változás és fejlesztés közt. A fejlesztésre inkább mint tökéletesítésre tekint egy adott rendszeren belül, míg a változás inkább átmenetet jelent modellek közt, amely integrálódott kis lépésekből épül fel (Mertens – van Os – Petri, 2006). Wierdsma és Swieringa is a folyamatszerűséget hangsúlyozza (idézi Mertens – van Os – Petri, 2006). Az utazó és a turista modelljünkben ismét visszatérnek a változásokhoz kötődő bizonytalanság és kihíváskeresés együttesére. Meglátásuk szerint a tanuló szervezetben érvényesülő változás lényege (turista modell) maga az utazás, a haladás, a folyamat. Szemben az utazó metaforájába sűrített

változásmoddell, ahol a cél elérése, a megérkezés a lényegi elem. A turista modell mottója az is lehetne: nem tudjuk biztosan, hol vagyunk, hova érünk el, de választunk egy irányt és mögé állunk. Kotter szintén él a metafora eszközével, amikor a szervezeti változásokról beszél, hiszen könyvének címe is az: Olvad a jéghegy. Ő a változás irányításának szakaszait definiálta (Kotter, 2007):

- a halaszthatatlanság érzékeltetése,
- egy irányító csapat létrehozása,
- jövőkép és stratégia kidolgozása,
- a változtatás jövőképének kommunikálása,
- az aktívok felruházása hatalommal,
- gyors győzelmek kivívása,
- az eredmények megszilárdítása, további sikerek elérése,
- a változások meggyökereztetése a szervezeti kultúrában.

A folyamatszerűség, a kihívások és a bizonytalanság kezelésének képessége, a diagnózisra alapuló célok definiálása, mindegyik a változásokkal foglalkozó modellben megjelenik, mint ahogy többen abban is egyetértenek, hogy minden változásnak egyedi története van, melynek tudatos feltérképezése és reflexiója magának az érintett intézménynek is lényegbevágó.

A szervezet tagjainak viszonya és felkészültsége a változásokhoz épp ilyen meghatározó. S, mint ahogy a szervezet sem írható le egyetlen dimenzióban a változásra való képesség tekintetében, a szervezet tagjai sem egyformán és azonos módon viszonyulnak magához a változáshoz, vagy különböző tartalmi elemeihez. A változás folyamata természetsszerűleg vitákra épül, a harag és az ellenállás is természetes velejárója a személyes közegben. A vitatkozók érvei azonban különböző szintű elkötelezettséget is jelezhetnek. A szervezeti szintű kérdéseket és teendőket, valamint a szervezet tagjainak motívumainak megismerését kiválóan ötvözi a CBAM modell (Hall-Hord – Hord, 1999; idézi Mertens – van Os – Petri, 2006; Bognár 2005.). Ebben a modellben döntően az egyénekre fókuszálnak, a tagok bevonódásának és elkötelezettségének hét szintjét különítik el (tájékozódás, informálódás, személyessé tétel, megvalósítás, következtetés, együttműködés, újragondolás). Ugyanakkor a fejlesztés támogatása érdekében nyomon követik a lehetséges támogatások módját is (1. sz. táblázat).

1. sz. táblázat: CBAM modell

Kapcsolódás fázisai	Jellemzők	Fejlesztés fókusz	Támogatás tartalma
Tájékozódás Mi ez?	Általános érdeklődés Tudatosodás	én orientáció (a személy változáshoz fűződő viszonya)	információ a változás tartalmáról menetéről, eszközéről és hatásairól bizalom
Informálódás Hogyan működik a fejlesztés?	Növekvő érdeklődés Egyre többet tudni		
<i>Személyessé tétel</i> Hogyan hat rám (Képes vagyok erre?, Hogyan hat majd a szakmai és a magánéletemre)? Hogyan fogom csinálni?	Személyes felkészülés (tudás, idő) Képesse válni a fejlesztésre		
Megvalósítás	Folyamatok	feladatorientáció	horizontális tanulás

Hogyan tudom?	menedzselése Feladatok tudatosítása Erőforrások felhasználása	(a feladat/változás megvalósítására való koncentráció)	kezdeti kipróbálás biztosítása
Következtetés Működik? Hogyan változott a korábbi gyakorlat?	A fejlesztés következményei a tanulóknál Az innováció hatásai a működésre	mások felé fordulás (a változás fenntarthatóvá tétele)	reflexió fokozott támogatása tapasztalatcsere, műhelymunkák, konzultáció
Együttműködés Jól működik, de mások hogyan csinálják?	Az eredmények megmutatása Együttműködés más pedagógusokkal, Disszeminálás		
Újragondolás Van jobb út?	Az innováció hasznai, előnyei Új alternatívák továbbgondolása		

E modellben egyszerre jelenik meg az egyéniesítés és a közös változás szempontja, a fenntarthatóság igénye, amelyek az adaptív iskolák koncepciójának megalkotásakor is lényegi alapelv volt.

Végül a változásról szóló alfejezet végén álljon még egy érv a változások lényegi szerepe mellett. A PISA vizsgálatok első eredményeinek megjelenése óta sokan keresik Európa-szerte a finn titkot. Úgy tűnik, hogy a siker egyik eleme, hogy a finn „oktatáspolitikát az új innovációk bevezetésének és a már létező gyakorlatok alkalmazásának egyensúlya jellemzi”. (Pasi Shalberg, idézi Halász 2008b).

1.2.2. A változást támogató tényezők

1.2.2.1. Világos célok

A korábbi fejezetekben többször utaltunk már arra, hogy a XXI. század olyan társadalmi, gazdasági és kulturális környezetet teremtsen, amelyben intenzívebben van jelen a sokféleség, bizonytalanság, töredezettség. E jelenségeket kötöttük a posztmodernitáshoz, globalizációhoz. Ugyanakkor számos változással, intézményfejlesztéssel foglalkozó tanulmány jeleníti meg a célok meghatározását elsődleges jelentőségű tényezőként egy sikeres fejlesztésben. Ez csak látszólagos ellentmondás.

Ahogy a finn példa is mutatja az oktatási változások elsődleges forrása sok esetben az oktatáspolitikai stratégiákban rejlik. A változások háttérében vélhetőleg meghatározó alapelvek húzódnak, amelyek áthatják a teljes fejlesztési folyamatot, s melyek egyúttal meghatározzák a kialakuló eredményeket is. Úgy véljük, hogy ezen **alapelveknek** előre meghatározottaknak és a későbbiek során kialakult rendszerből azonosíthatónak kell lenniük. Ahogy Kálmán Orsolya egy korábbi elemzése mutatja⁸

⁸ Négy ország oktatáspolitikai stratégiáinak közös alapelveit azonosította: USA, ami hagyományosan igen decentralizált oktatási rendszerrel rendelkezett, s tanulói a PISA-

azonosíthatóak akár alapelvek is, amelyek stratégiai célként jelenthetnek meg egy – egy fejlesztési folyamatban (Kálmán, 2006) ⁹

A legjellemzőbb közös alapelveknek a következők mutatkoztak:

➤ A folyamatos fejlődés iránti elköteleződés elve:

Az elv, mely áthatja az oktatáspolitikai és sok esetben a közgondolkodást is, és meghatározza az oktatásfejlesztési stratégiák törekvéseit, azt jelenti, hogy az oktatás minőségét folyamatosan kell fejleszteni; a még viszonylag jó, de éppen stagnáló eredményeket is lehet javítani; az egyes programokat, stratégiai lépéseket úgy kell kidolgozni, hogy a folyamatos fejlődés érdekében egymásra épüljenek. Ahhoz, hogy egyáltalán ilyen egymásra épüléséről beszélhessünk, el kell fogadnunk, hogy minden új stratégiának, programnak van egy meghatározott időtartama, kifutása, azaz egy stratégiától sem lehet elvárni, hogy a folyamatosan változó környezetben hosszú időszakon keresztül hatékonyan, a kezdetekhez hasonlatos gyors ütemben fejlessze az oktatást.

➤ A tudományosság elve:

Az utóbbi évtizedekben a biológia, pszichológia és pedagógia tudományában bekövetkező változások hatására a tanulásról, s ezáltal a tanításról alkotott gondolkodásmódunk is radikálisan átalakult, amelynek következményei az oktatáspolitikát sem hagyhatták érintetlenül. Az oktatáspolitikai döntéseket komoly kutatások előzik meg, a legújabb kutatási eredményeket szinte azonnal igyekeznek visszafordítani az osztálytermi gyakorlatba. Az iskolai tanulás-tanítás folyamatának megújulását tehát elsősorban a kutatási eredményeken alapuló oktatás (research based instruction) érvényesítésével látják biztosíthatónak.

➤ Az osztálytermi gyakorlat fontosságának elve:

Az elemzett nemzeti stratégiák kulcstényezője, hogy az oktatáspolitikai az oktatás megújulásának, fejlődésének garanciáját az osztálytermi gyakorlat változásától várja. A cél tehát: az aktuális osztálytermi tanulást, tanítást minél eredményesebben a kutatási eredményeken alapuló oktatás felé közelíteni. Azt felismerve, hogy az osztálytermi gyakorlat hosszú távú megváltozása elsősorban a pedagógusok kezében van; minden ország további, a pedagógusokat támogató programokat, stratégiákat is beindít, melyek a pedagógusképzésre, a pedagógus-továbbképzésre és a folyamatos szakmai fejlődésre (continuing professional development) is kiterjednek¹⁰.

- Általában az oktatásfejlesztési stratégiák egy második hullámában jelenik meg, hogy az osztálytermi tanulást nem lehet elválasztani az osztálytermen, iskolán kívüli tanulástól, ami miatt a stratégiák is már holisztikusabban

vizsgálatokban nem nyújtottak kimagasló eredményeket; Finnország, a komprehenzív iskolarendszer egyik hazája, a PISA-mérések igazi nyertese; Németország, a PISA-mérések egyik vesztese, akik éppen emiatt új oktatáspolitikai irányt fogalmaztak meg; s végül, de nem utolsósorban Anglia, ahol az országos szintű méréseknek nagy tradíciója alakult ki, s ahol az oktatáspolitikai folytonos megújulásáról, fejlődéséről is beszélhetünk.

⁹ S bár az elemzés a kezdő szakasz fejlesztéseire irányult, úgy véljük a szintetizált alapelvek ennél átfogóbb érvényűek.

¹⁰ A kérdés összetettsége miatt jelen tanulmányban nem térhetünk ki a pedagógusképzés és -továbbképzés változásainak még oly rövid összegzésére sem.

inkább tanulási környezetről beszélnek, melyben éppen a tanulási források sokfélesége jelenik meg.

- A tanulási környezet kiszélesedésével együtt általában a gyermekek egyéni tanulási szükségletei, útja, módja kerül a stratégiák középpontjába (Vö. az angliai személyre szabott tanulás víziójával a 3.2 fejezetben).

➤ Az elszámoltathatóság és a nyilvánosság elve:

A nemzeti stratégiák, programok finanszírozásában bőkezűek az egyes kormányzatok, ugyanakkor a célzott anyagi támogatásokat keményen el is számolják: a kitűzött célok elérése esetében további támogatásokra számíthatnak az iskolák, helyi hatóságok (Amerikában például a programban legjobban teljesítő iskolák további díjakat is nyerhetnek); amennyiben viszont nem sikerül a célokat teljesíteni, az iskoláknak, helyi hatóságoknak vállalniuk kell a felelősséget és a következményeket. Az elszámoltathatóság érvényesítése szempontjából tehát lényegi kérdés, hogy az iskolákat és helyi hatóságokat hogyan teszik érdekeltté és egyúttal felelőssé a programok sikeréért. Természetesen ez egyik országban sem az iskolák „magára hagyását” jelenti, hiszen az iskola kudarcai, sikertelensége esetén a kormányzat sok lépcsős, de mindig feltételekhez kötött szakmai segítséget, támogatást is nyújt. Az iskolák, helyi hatóságok érdekeltté tételét szolgálja továbbá az is, hogy széleskörű nyilvánosságot adnak az egyes programoknak és a szülőket is egyre pontosabban tájékoztatják az egyes iskolák munkájáról, eredményességéről.

➤ A partnerség elve:

A partnerség elve végigvonul az oktatáspolitikai stratégiákon: egyrészt úgy, hogy az oktatáspolitikai, a kutatók, egyetemek és a pedagógusok közt partneri viszonyra és igazi együttműködésre törekednek; másrészt, hogy szorgalmazzák az iskolák, pedagógusok közti együttműködést, egymástól tanulást, például iskolahálózatok segítségével; harmadrészt a vállalkozások és a közoktatás együttműködésének elősegítésével is.

➤ A felülről szabályozó intézkedések és az alulról jövő kezdeményezések egyensúlyának elve:

Az oktatáspolitikában a központi előírások és a helyi szintű kezdeményezések nem egymást kizáróan jelennek meg, hanem egymást kiegészítve, egymásra épülve. Általában az oktatási reformok elején egy központi, felülről vezérelt reform után egyre nagyobb szerepet kapnak a helyi szintű kezdeményezések. Ahogy Fullan (2003) elemzése is mutatja: egy felülről vezérelt reform megfelelő módszer lehet rövid távú sikerek elérésére (például egy közepes teljesítmény jóra változtatására), de a kiválóság eléréséhez és fenntartásához egy tanuló-, tudás-, és értékelésközpontú környezet fenntartása szükséges, amelyben a pedagógusoknak és a vezetésnek egyaránt részt kell vennie, s felelős döntéseket kell hoznia. Egy ilyen, mindenkinek megfelelő környezet pedig már csakis a helyi körülményekhez alkalmazkodva képes eredményesen működni.

A korábbi történeti bevezetőben néhány elemét e tendenciáknak már megemlítettük, és jeleztük azt is, hogy felmerülnek kritikák ezekkel szemben. Ezzel együtt egyrészt e tendenciákat fejlesztőnek tartjuk (a fent már felvetett kérdésekkel és fenntartásokkal!), bár mindenképpen kiegészítendőnek az intézményi fejlesztések szintjére vonatkozóan, másrészt ezekkel mindenképp számolnunk kell, mint egyfajta szélesebb nemzetközi környezettel. Így tehát érdemes számba vennünk, hogy mit

jelenthetnek ezek az alapelvek az adaptív iskolák koncepcionális kereteinek kidolgozásakor.

- A folyamatos fejlődés iránti elköteleződés elve:

Egyrészt lényegesnek gondoljuk a szóhasználatot, vagyis nem a fejlesztés, hanem a fejlődés szerepét hangsúlyozzuk. Ezért a célok és alapelvek nyitott, kínálatszerű (kosár) meghatározása mellett a támogatási rendszer kidolgozása elsődleges feladatunk.

- A tudományosság elve:

A posztmodern tér szerepének elemzése, az elméletek sokféleségének együttese, s azok viszonyának értelmezése (az új tanuláselméleti paradigmák, a szociális konstruktivizmus) és a változásról való elemzések mind e szempont érvényességére utalnak munkánkban. A koncepció lényegi sajátossága lesz, hogy elméletileg megalapozott rendszerben kívánja újraértelmezni a témakör kapcsán összegyűlt tudást, jó gyakorlatokat, ezzel segítve a tudatos változási folyamatokat és azok változatos megvalósulást.

- Az osztálytermi gyakorlat fontosságának elve:

E tanulmány szerkezeti felépítése, az iskola mint új funkciókat felvállaló tanulási tér áll e fejlesztés fókuszában, sajátos, újraértelmezendő társadalmi kapcsolatrendszerével.

- Az elszámoltathatóság és a nyilvánosság elve:

E tekintetben a célokra való reflexió és a célok újraértelmezése, újragondolásának igénye kiemelt szempontunk.

- A partnerség elve:

Az iskola funkciójának újraértelmezése munkánk egyik sarkalatos pontja, melynek alapja, hogy az iskolára közösségi térként tekintünk. Ez a kiindulópont pedig az iskola kapcsolatrendszerének újragondolását jelenti a koncepció számára, ezért már e tanulmányban külön pontban foglalkozunk e kérdéssel.

- A felülről szabályozó intézkedések és az alulról jövő kezdeményezések egyensúlyának elve:

Hogyan kapcsolhatók össze a fentről lefelé és lentől felfelé irányuló célok a fejlesztések szintjén? Az adaptív iskola koncepcionális kereteinek megfogalmazása egyrészt keretül szolgálhat oktatáspolitikai célok megfogalmazásához, hiszen a koncepció felvállal értékartikulálást. Emellett segítheti a helyi folyamatokat is saját céljaik azonosításában, vagy épp rejtett céljaik megtalálásában. Ezen túl lényeges kiemelni, hogy a változások motorját a helyi szintek adaptív megoldásaiban látjuk.

Látható, hogy az adaptív iskolák szempontjából lényeges támogató elem lehetne, ha a magyarországi oktatáspolitikai környezetbe pontosan azonosíthatóak lennének alapelvek, fejlesztési célok, amelyek természetesen nem zárják ki, sőt feltételezik a helyi diagnózis alapján szerveződő célmeghatározást.

1.2.2.2. Megfelelő támogatás és elvárás

A pontos célmeghatározáson túl az intézményi változások mozgatórugója a megfelelő támogatás és elvárás biztosítása. Ez egy bonyolult kapcsolatrendszer két szála, melyek koherenciája elengedhetetlen a sikeres működéshez. Szabó Mária egyik munkájában remekül összegzi e kapcsolatrendszer fókuszpontjait, melyek az alábbi pontokba szedhetők (Szabó, 2008.b.):

- „ne a források pusztá növelése legyen a segítő eszköz, hanem a források ügyesebb, hatékonyabb, jobb és költségkímélőbb megoldása” (Szabó, 2008.b.);

- a fejlesztés ne csupán támogatásra épüljön, legyen elszámoltatható, kapcsolódjon hozzá mérés;
- a fejlesztések kapcsán szükséges egy minimális konszenzus a célok kapcsán, s ez igaz az iskolát befolyásoló nyomásgyakorlóra, támogatókra is;
- az egyéni kezdeményezések, szigetszerű, elmagányosodó pedagógusok támogatása helyett rendszerszintű megoldásmódok a célszerűbbek;
- „a támogatás nem feltétlenül csak pénzeszközökkel történő támogatást jelent és nem egyértelműen csak a fenntartó, finanszírozó részéről érkezik. Jöhet az oktatás bármely szereplője, vagy érintettje részéről” (Szabó,2008.b.);
- támogatók körének újraértelmezése és szélesítése elengedhetetlen (szülők, társadalmi szereplők, külső erők, stb.);
- az intézményvezetés és a pedagógusok szakmai támogatása kiemelt jelentőségű,
- a támogatási rendszernek differenciáltnak kell lenni, hogy alkalmazkodhasson a helyi igényekhez, célokhoz;
- nyomásgyakorlás legyen összehangolt a rendszer különböző szereplői közt.

A **nyomásgyakorlás, a támogatás és a célok együttes** megjelenése fontos fejlesztési paradigma a mai intézményi innovációknál (Reezigt, 2001, Szabó, 2008b; Lénárd – Rapos, 2008b), melynek néhány elemét az alábbi táblázatban összegezzük (2. sz. táblázat):

2. sz. táblázat: Környezeti hatások Szabó Mária (2008) alapján

Kényszerítés a fejlődésre	Források/támogatás biztosítása a fejlődéshez	Oktatási célok
<ul style="list-style-type: none"> - Piaci mechanizmusok - Külső értékelés és elszámoltatás - Külső közvetítők - A társadalom részvétele az oktatásban/társadalmi változások/a változásokat elősegítő oktatáspolitiká 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantált iskolai autonómia - Pénzügyi források és kedvező feltételek a napi munkához - Helyi támogatás 	<ul style="list-style-type: none"> - Határozott célok a tanulók eredményeivel kapcsolatban

E lényegi kritériumok mellett azonban hangsúlyoznunk kell, hogy mind a nyomásgyakorlás, mind a támogatás valamiféle külső ösztönző rendszer. E mechanizmusok motivációelméleti tudásunk alapján azonban korlátozott érvényűek, s egy adott elméleti paradigmán belül mozognak. Meglátásunk szerint lényegesebbek a fent említett kritériumok, mégis modellünkben érvényesíteni kívánunk egy másik megközelítést is.

A külső motívumokkal történő ösztönzésről régóta tudjuk, hogy az örömmel végzett, alkotó jellegű tevékenységek külső, tárgyi jutalommal való megerősítése csökkenti a belső motiváltságot. Ugyan a szimbolikus jutalom nem okoz jelentős motivációcsökkenést az elvárt, a teljesítménnyel nem arányos jutalom jelentősen csökkenti az érdeklődést (Németh, 1997.; Kim, 1998). Azt is mondhatjuk tehát némi egyszerűsítéssel, hogy a monoton, hosszantartó, unalmas feladatok ösztönzője a

külső, tárgyi megerősítés, díjazás, stb. S vajon milyenek tarjuk a pedagógiai munkát? Vajon a XXI. század posztmodern világában milyen mértékben várják az iskolában a pedagógusokat monoton, ismétlődő, gépies, ebben az értelemben jutalomalapú, mechanikus megoldást igénylő problémahelyzetek, feladatok? Véleményünk szerint inkább a nem tiszta megoldásokat, ködös helyzeteket hozó mindennapokban kreatív, nem rutinszerű munkavégzés szükséges minden hatékony tanulási környezetet kínálni akaró intézményben. S, ha ez így van, akkor a támogatási és nyomásgyakorlási rendszernek is a belső motivációra kell építenie. Ehhez pedig mind egyéni, mind szervezeti szinten több önállóságra, kompetenciaélményre és persze pontosan körülhatárolt, távlatokat nyitó, önmagán túlmutató célokra van szükség. E három fent említett tényező köré szervezett rendszer – ebben az értelemben vett támogatási és elvárási rendszer segítheti igazán a fenntartható fejlődést, helyi innovációt. *E rendszer kidolgozása részben e program feladata.*

2. SZEMLÉLETMÓDOK ÉS ÉRTÉKEK MENTÉN

2.1. Az értékek fontossága

Az adaptív iskola is mint minden pedagógiai intézmény értékek mentén szerveződik, és maga koncepció is rendkívül értéktelített. Ez fontos kiindulópont. Jól kell látnunk, hogy a posztmodernitás pluralizmusa nem jelenti az értékre épülés elvetését, sőt a posztmodern kihívás sok szempontból az etika újra középpontba állítását hozza magával, az etikai rákérdezés mélyebb szintjét. Rákérdezünk ugyanis az eddig egyértelműnek vélt értékeinkre, azok hatalmi dimenzióira is. Ebben különbözik egy posztmodern etikai és értéktételező megközelítés egy hagyományos, „konzervatívától”, valamint abban, hogy nem fölülről jövő, normatív, stabilizáló, közvetlen szabályokat generáló az értékek választása, hanem rugalmas, dinamikus, nyitott, kommunikatív (dialogikus!) és ily módon közösségi jellegű. A jelenkori kontextusban kétségtelenül egy ilyen érték- és morális koncepció tűnik adaptívnek. Ez a dinamikus értékközpontság azt is jelenti, hogy koncepciónk szerint az adaptív iskoláknak is ki kell alakítaniuk a saját értékvilágukat. Természetesen ilyen rugalmas és minél inkább demokratikus, közösségi módon. A világos és nyitott értékartikuláció minden intézmény számára fontos, és a posztmodernitás, posztmodern kihívás félreértése, ha az értékek nélküliséget, értéksemlegességet tekintjük a ma járandó útnak.

E fejezet igyekszik felvázolni azt az értékvilágot, amit így előzetesen, a nemzetközi megközelítések nyomán az adaptív iskolához köthetően rugalmas kiindulópontnak tekintünk. Egy artikulált értékkoncepció – elképzelésünk szerint – a projekt végső produktumának is része lesz, miközben arra is figyelünk, hogy ez ne egy felülről az intézményekre erőltetett értékleltár legyen, hanem sokkal inkább kérdésfelvetésekből álló, a saját értékvilág kialakítását célzó leírás.

Fontos bevezető kérdés még, honnan származnak, s hogyan születnek azok az értékek, amiket itt megjelenítünk e koncepcióban. Összességében elmondható, hogy a korábbi fejezetekben felvázolt kihívásokból következnek, s emellett bizonyos nemzetközi tendenciák tükröződnek bennük, különösen: az emberi jogok és a kisebbségek védelme (megőrizve az európai **modernitás** értékeit), a kritika, a kérdésfeltevés (egyértelműségek lebontása) értéke (beépítve a **posztmodernitás** kihívását).

2.2. Az adaptivitás értékei

A koncepció értékvilágát természetesen az adaptivitás fogalmából kiindulva lehet legjobban meghatározni: vagyis megadni, mik az adaptivitásból következő értékek. Most azonban a kidolgozás elején, még nem szeretnék valamiféle végleges meghatározást adni. Ezért itt csak a nemzetközi szakirodalomra építő leírást adunk az adaptivitás értelmezése felé, és megjelölünk néhány kiemelkedő értéket, amely ebből következik.

Egy amerikai iskolai hálózat, az Adaptív Iskolák Mozgalma (*About Adaptive Schools – Center for Adaptive Schools*) a fogalmat a biológiai organizmusok

működésére alapozza, vagyis a mozgalom képviselői úgy gondolják, hogy az adaptivitás lényege az a rugalmas válaszkészség, amellyel az élőlények, különösen az emberek, képesek a változó környezeti körülményekre az alapvető biológiai szükségleteikhez igazodva reagálni. Az adaptivitás ebben a megközelítésben úgy fogható fel, mint a forma megváltoztatása és az identitás tisztázása. A forma az adaptív iskolák működését tekintve a szervezeti struktúrát és pedagógusok munkájának mikéntjét, míg az identitás a szervezetet és az azt alkotó szakembereket jelenti. Az új kihívások ugyanis új és még rugalmasabb formákat igényelnek, az a mód pedig, ahogyan az iskoláról és az iskoláztatásról gondolkodunk, formálja annak a szervezetnek és tagjainak identitását, amelyben dolgozunk. Az Adaptív Iskolák Központja ezért a szervezetek és a szervezetek tagjainak erőforrásai és képességei fejlesztésében kíván segítséget nyújtani annak érdekében, hogy egységes választ tudjanak adni a diákok és a társadalom változó igényeire.

Ehhez nagyon hasonló a mi megfogalmazásunk, ami azonban több további koncepciót is be akar építeni az adaptivitás fogalmába (demokratikus iskola, esélyteremtés stb.). Az elemző tanulmány elején már idéztük munkadefiníciónkat, amelyet a korábbi háttértanulmányunkban megfogalmaztunk. Ennek a meghatározásnak a fényében meglátásunk szerint az adaptív iskola értelmezésében dominálnia kell az alábbi tényezőknek:

- a folytonos változás lehetősége; a végleges, lezárt iskolamodell elutasítása szemben a nyitott, folytonosan alakuló rendszerrel,
- ennek megfelelően az egyes jellemzők, s további aljellemzők mindig változhatnak intenzitásukban, nem bonthatók igen/nem kategóriákra, hanem egy kontinuum valamilyen pontján helyezhetők el,
- ezért a tanulás fogalma, a tanulás mint érték alapvető kiindulópontot jelent,
- a makro-, mezo- és mikroszintek együttes látása, kapcsolataik, hatásmechanizmusaik tudatosítása, s az iskolamodell részének tekintése,
- a fenntarthatóság elve,
- az eredményesség komplex, többtényezős értelmezése, mely az eredményesség értelmezésében egyszerre többféle perspektíva, megközelítés jelenlétét is megengedi.

Az adaptivitás koncepciójából következő értékek ennek fényében a rugalmasság, innovativitás, *tanulás*, reflektivitás, a környezethez alkalmazkodás. Jól kell azonban látni, hogy ez utóbbi érték semmiképpen nem a kritikátlan vagy semleges alkalmazkodást jelenti. Nagyon félreértené ugyanis az az iskola az adaptív koncepciót, amely például a környezet változásához való alkalmazkodásként fogná fel az intézmény szelektív, „elit iskolává” válását, abban az esetben ha az intézménybe inkább a felső középosztálybeli rétegekhez tartozó családok gyermekei jelentkeznének: tehát a megváltozott kerületi populáció miatt az iskola szelektív intézménnyé alakulva lenne a helyzethez alkalmazkodó, adaptív. Az ilyen felfogás kihagyná teljesen az iskola társadalmi és etikai felelősségét, ami ugyanúgy a széles értelemben vett adaptivitás része, amint ezt fentebb már bővebben kifejtettük.

Fontos kiemelni továbbá a különbözőségeik értelmezésének, „kezelésének” módját az adaptív és aztán a később formálódó elfogadó iskola koncepciójában. Ez szintén újdonság lehet az eddigi magyar fejlesztések tekintetében. Megfogalmazásunk épít a következő fejezetben kifejtendő szociális konstrukcionizmusra, konstruktivizmusra és a kritikai pedagógiára. Ezek fényében a tanulók közötti különbségek egyrészt fontosak. Sokszor köthetők bizonyos társadalmi

helyzethez, csoportokhoz, kisebbségekhez, kultúrákhoz. Kiemelkednek ezek közül a társadalmilag elnyomott, kirekesztett csoportok, a fent felsorolt ún. „új csoportok”, a különféle kultúrákhoz tartozó tanulói csoportok.

Másrészt azonban az így különbségként megjelenő kategóriák, mindig társadalmi konstrukciók, és ezért relativizálандók is, mert megmerevedve akár épp a kirekesztést, elkülönítést is szolgálhatják. Sőt a „mátság” retorikája elhalványíthatja a konfliktusok, az egyenlőtlenségek mélyebb kérdéseit. A tanulókra nem annyira különbségeik szerint jó tekinteni a mi adaptív koncepciónk szerint, hanem egyediségükben, és ugyanakkor társadalmi-közösségi beágyazottságukban. Ez azt jelenti, hogy nem jó a különféle tényezőket (mint pl. hátrányos helyzetű tanulók) lényegi, valamiféle adott elemként kezelni. Ezek valójában mindig egy társadalmi-diszkurzív-értelmezési hálóban létrejövő néha hasznos, néha ártalmas, de mindenképp relatív és dinamikusan változó sémák. Épp ezért néha szükség van a kategóriák lebontására is. Ezek ugyanis sokszor hatalmi alapon konfigurálódó fogalmak, melyek a besorolás alapon működő rejtett kontroll eszközei lehetnek. Az adaptív koncepcióban végső soron nem a különbségek, az eltérések válnak lényegessé, hanem az egyes gyerekek különbözősége, és a közösségben betöltött szerepe. Minden egyes tanulóra egy önálló személyiségként tekintünk, akinek különféle, a változó kontextusokban változó erősségei és gyengéi, teljesen elkerülve egy normatív értelmezést pedig: általában *tulajdonságai* lehetnek, miközben egy bonyolult társadalmi-hálózati-közösségi térben konstituálódik meg ez az iskolai pedagógiai folyamatban értelmezett személyisége (ehhez még ld. a gyermekképről szóló 2.4. alfejezetet).

Ezen kívül fontosak a tanulás- és tudásfelfogás különbségei is: szakítani kívánunk a tanulás egyéni konstrukciójának kizárólagosságával, a tanulási folyamatot egyéni és társas szintű konstrukciónak is tartjuk. Az utóbbit pedig különösen lényegesnek tartjuk az elfogadó iskola sokféle szereplőjének tanulója szempontjából. A radikális konstruktivizmus adaptív tudásértelmezését sem tudjuk teljesen elfogadni, mert véleményünk szerint az, hogy egy szituációban milyen tudás számíthat adaptívnek nem fogalmazható meg a társas, társadalmi szint nélkül. Ráadásul az adaptív és elfogadó iskola sokféle egyénje és közössége számára az identitás, a kapcsolatépítés és az egymással való dialógus, együttműködés szempontjából is a tudások közös konstrukciója válhat igazán adaptívvá.

2.3. A szociális konstruktivizmus és a kritikai pedagógia értékei

Az egész elemző tanulmányon végigvonul egyfajta megközelítésmód, amely a világot, a pedagógiai valóságot egyrészt történetiségében, másrészt nem mint valami készen adottat, és megismerhetőt szemléli, hanem mint társadalmi konstrukciót. Tudatában vagyunk annak, hogy az iskola, a gyermek, a nevelés stb. mind csakis e fogalmak értelmezéseinek keresztül hozzáférhető számunkra. Ez azt jelenti, hogy – megközelítésünk szerint – nem határozható meg AZ iskola, A gyermek, A nevelés, hanem csak azt tudjuk leírni, hogy milyen társadalmi diskurzusok alakítják, sőt konstruálják meg e fogalmakat. Jól látszik ez a korábbi fejezetek reflexív-interpretatív elemzéseiben. Ezt a megközelítést több címkével illeti a szakirodalom: az egyik ezek közül a szociális konstrukcionizmus (Burr, 2003). Eszerint ahogyan megértjük a világot, az nem a tárgytól függ, hanem bonyolult szociális folyamatok és interakciók, értelmezések következménye. A valóság konstrukció, a szociális jelző pedig azt emeli ki, hogy nem az egyén építi fel azt, hanem társadalmi folyamatok, értelmezések,

amelyektől nem lehet teljesen függetlenedni, viszont rá lehet kritikusán e folyamatokra kérdezni. A szociális konstrukcionizmus – mely tág értelemben magába foglalja a kritikai elméletektől kezdve a Foucault-i diskurzuselemzésen át a posztstrukturalista és feminista megközelítésekig a mai posztmodern elméletek széles palettáját – egyik sajátossága, amely ebben a dolgozatban is megjelenik, hogy rákérdez egyértelműnek vett fogalmainkra. E hozzáállásnak következményei vannak koncepciónk szempontjából is, és reményeink szerint az egyik újdonságát adja. E szemlélet ugyanis alapvetően relativizálja a „jónak” gondolt folyamatokat, megmutatja az ideológiai gyökereket, s beágyaz egy ilyen projektet is egy szélesebb, dinamikus, változó, alakuló világ kontextusába. Úgy véljük, koncepciónk pontosan e számot vetéssel lehet több, újabb. Nem arról van szó, hogy a neveléstudományban valami egészen újjal állnánk elő, hanem arról, hogy egyrészt a különféle egymás mellett élő, egymásra sokszor nem is reflektáló megközelítések közül egyszerre szeretnénk meríteni, másrészt ezt annak tudatában tesszük, hogy munkánk szintén történetileg és szituatíván beágyazott, vagyis nem az „igazságot” mondjuk ki, hanem inkább előrevivő kérdéseket teszünk fel, és egy talán reflektívebben megrajzolt koncepciót alakíthatunk így ki.

A szociális konstrukcionizmus egyfajta pedagógiai fordításaként is értelmezhető a szociális konstruktivizmus¹¹. Ez az egyik mai mainstream oktatáseméleti irányzat a konstruktivizmus sajátos változatának is tekinthető. Ez utóbbi tudást nem valami megszerzhető, tapasztalatokra épülő dologként írja le, hanem az ember fejében felépülő „igazságként”, rendszerként. A Piaget-i kognitív pszichológiából eredeztethető paradigmával szemben, a szociális konstruktivizmus nem annyira az egyén tudásfelépítéséről beszél, hanem a Vygotszkij meglátásokra építve a tudás társadalmi felépítettségéről, a tudás konstrukciójáról, és így a tanulásról, mint közösségi, társadalmi folyamatról. Nem véletlenül szerepel az értékek között e megközelítés. Úgy véljük ugyanis, hogy ez a közös tudásfelépítésre építő koncepció (ennek választása) olyan érték jellegű alapja lehet egy adaptív koncepciónak, amely megfelel mind a posztmodern kontextusnak, amiben élünk, mind az iskolával szemben mindig megjelenő etikai követelményeknek, s a fentebb már kifejtett rákérdezés etikáját hordozza. A szociális konstruktivizmusról azonban részletesebben lesz szó még a 3. fejezetben, amely tanulást jelöli meg koncepciónk kiindulópontként.

A Magyarországon még kevésbé ismert kritikai pedagógia bizonyos szempontjai is a szociális konstruktivizmus kontextusában épülhetnek bele az adaptív koncepcióba. Paolo Freirét, a kritikai pedagógia atyját, a nemzetközi szakirodalomban nagyon sokszor idézik, nálunk azonban szinte egyáltalán nem ismert. Fő műve: Az elnyomott pedagógiája (Freire, 1970/2000). Freire újraolvassa, újraértelmezi Marxot egyrészt a Frankfurti Iskola interpretációját felhasználva, másrészt számos egyéb gondolati áramlatot integrálva könyvében. Munkája során Freire azt látta, hogy vannak olyan elnyomott emberek, csoportok a társadalomban, akik csöndre, némaságra vannak ítélve, mert hangjuk nem tud megszólalni a szociális közegben. E megalázott, dehumanizált emberek helyzetének leírásával kezdi könyvét. Ők az eltárgyasultság szituációjában vannak, melyet a halál metaforájával ír le. A csönd egyik oka, hogy az elnyomottak sokszor magukban hordják az elnyomókat (elvárásaikat, céljaikat), s ezért sem tudnak kilépni helyzetükből. Ezt a szituációt kell Freire szerint megváltoztatni szembeszállva az elnyomókkal egy szeretet által vezérelt forradalommal. A forradalomnak e

¹¹ A szóhasználat nem teljesen egyértelmű ezen a téren, de mi ezt a megkülönböztetést találtuk itt világosnak.

keresztényi, affektív megközelítése tipikusan latin-amerikai jellemzőnek tekinthető. A forradalom a szeretet cselekedete még az elnyomókkal szemben is, mert az ő érdekükben is történik, hogy ők szintén emberibbé váljanak. Az elnyomottak felszabadítása, emancipációja emberi mivoltuk kiteljesedését jelenti, s ez egyben megszünteti az elnyomók-elnyomottak halálos kettősségét a társadalmakban.

Freire társadalmi elemzéséből levezett pedagógiai koncepciója még egy ismeretelméleti, nyelvészeti modellre is épít. A világ megismerésének, együttes kutatásának folyamataként írja le a tudásszerzést, formálódást. A tudás társadalmi konstrukció, nem a világ egyértelmű leképezése, tehát optimálisan a dialógusból épül. A dialógus lényege „a szó”, amely az akció és a reflexió kettősségét hordozza. Nem autentikus „a szó”, amely nem világot átforgató praxis is egyben.

Ennek fényében a freirei pedagógia szembehelyezkedik minden felülről jövő neveléssel, és azzal, amit ő az iskolai tudásközvetítésben „bankkoncepciónak” nevez. Ez a tudásra, mint valamilyen egyeseknek meglévő tárgyra tekint, amelyet át kell nyújtani azoknak, akik nem tudnak. Ez a gondolat, s a belőle fakadó cselekvés csak megerősíti az elnyomást, és nem teszi lehetővé a saját hang megszólalását. A nevelés-oktatás feladata nem az elnyomottakért tenni, hanem a velük együtt dolgozni felszabadításukért. A lehetőség őbennük van. Gondolata szerint fel kell számolni, hogy a tanár és diák kettősségében gondolkodjunk, a nevelés-oktatásban valójában a tanuló-tanár és a tanár-tanuló lép egymással dialógusba. A pedagógiai dialógus a világ megismerését és átalakítását mozdítja elő: az elnyomottal együtt ismeri fel az elnyomás okait, és megteremti azok felszámolásának lehetőségét. Ez a felismerési folyamat a híressé vált freirei „tudatra ébredés”: a *conscientização*. (Vö.: Mészáros, 2005).

Egy ilyen pedagógiai irányzat – különösen magyar közegben – ideologikusnak és rendkívül radikálisnak tűnhet. Ennek ellenére számos olyan pontja, kérdésselvetése van, amely termékenyítő lehet egy adaptív koncepcióban akár hazánkban is. A dialógusról, ennek szerepéről a világ megismerésében és átalakításában hosszan ír Freire a művében. A szociális konstruktivizmussal teljes összhangban van a dialógust kiemelő ilyen koncepció, különösen, hogy itt kiegészül az *empowerment* filozófiájával is, vagyis, hogy a pedagógiai folyamat résztvevői (pedagógusok, szülők, fiatalok) a saját (társadalmilag nem mindig érvényesülő) hangjukat érvényesít(hes)sék, megszólaltat(ha)ssák. *Az adaptív, elfogadó iskola koncepciójának kiemelkedő pontja lehet az empowermentre épülő dialogikus pedagógia, amely demokratikusan teret ad a különféle hangoknak, nem hagyva, hogy az egyik elnyomja a másikat, miközben pontosan az elnyomással szembenállás világos etikai alapján alakítja azt a párbeszédre épülő közösségi közeget, amelyben az együttes fejlődés és tanulás lehetséges. A különféle értelmezések megteremtésében a hatalmi tényezők jelentőségéről sokszor feledkezik meg a pedagógia, s ebben a kritikai pedagógia szintén jó útmutató lehet az adaptív koncepció számára is. Végül az esélyteremtő komprehenzív modellt jól kiegészíti egy az esélyteremtést jobban a mindennapok pedagógiájára lefordító kritikai pedagógiai koncepció. A kritikai pedagógia tehát segíthet a komprehenzív modell első fejezetben említett tartalommal (koncepcióval és gyakorlattal) való megtöltéséhez az esélyteremtő dialógus fenti megközelítésével.*

2.4. A gyermekkép

A gyermekkép – az ahogyan a gyermekre tekintünk, értelmezzük – meghatározó kiindulópont egy pedagógiai koncepcióban, amely aztán a

pedagógiai cselekvést is meghatározza. A szociális konstrukcionizmus megközelítésére építve pedig elmondhatjuk, hogy az újabb pedagógiai felfogás szakít a hagyományos egységes gyermekkor értelmezéssel, ahol a fejlődési határokat életkori sajátosságokhoz kötik, ahol a gyermeket a felnőtteket kétély nélkül követő lényként értelmezik, kevés ismerettel, racionalitással és még kevesebb önállósággal, akit a társadalom idősebb tagjainak kell a felnőtt létformára megtanítania, a sikeres élethez szükséges értékekkel és magatartás mintákkal felruházni. Ez a normatív szemlélet több szempontból is sántít. Egyrészt napjainkban a felnőtt társadalom egy jelentős része bizonytalan saját élete vezetésében, önmaga sem tud az általa kifele közvetített és a másoktól elvárt értékek mentén élni. Másrészt a megváltozott tárgyi és társadalmi környezet lehetőségeinek a hatására az iskolás korú diákok nap mint nap olyan tevékenységeket folytatnak, melyet korábban feltételezni sem mertünk volna róluk. Számptalan területen igazolják, hogy képesek önállóan tevékenykedni, akár a felnőtteknél eredményesebben is teljesíteni (Lénárd - Rapos, 2008).

A gyermekről szóló kutatások a fenti, némileg sematizált képpel szemben azt állítják, hogy nem lehet általános fejlődésről beszélni, mert nincs egységes gyermekkor. Minden egyes gyermek fejlődését alapvetően befolyásolja, hogy melyik korban, a Föld melyik pontján, milyen társadalmi környezetben fejlődik, milyen társadalmi viszonyok között nevelkedik. A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a sajátját. Ezt a szemléletet elfogadva az intézményes nevelés csak az egyéni szükségletekre épülő, adaptív tevékenység lehet, amely érzékenyen reagál a személy igényeire. Egyik konstrukció azonban nem jobb a másiknál, csak más. „A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a sajátját” (vö. Golnhofer – Szabolcs, 2005).

Miközben azt állítjuk, hogy ez egyik gyermekkép nem jobb a másiknál, azt azonban kimondhatjuk, hogy etikai alapon igenis vannak olyan – magukat éppen lényeginek, nem konstrukciónak beállító – értelmezések, amelyek kirekesztőek egyoldalúak lehetnek, vagy nem adaptívak. A kritikai vagy dekonstruktív gyermekképek épp a korábbiak megkérdőjelezésére épülnek (Golnhofer – Szabolcs, 2005).

Koncepciónk által szeretnénk előmozdítani, hogy az adaptív iskola találja meg a saját gyermekképét, reflektáljon a tevékenységei mögött rejlő rejtett gyermekképekre, és végül, hogy az alábbi gyermekkép körvonalalaival kapcsolatban tegye fel a kérdéseit. Ahogy fentebb is látszik egy „adaptív gyermekkép” elsősorban a hagyományos pedagógiai gyermekképeket problematizálja. A passzív, befogadó jellegű még mindig sokszor kurrens képpel szemben a gyermek aktív résztvevőként is elgondolható, aki nemcsak saját tanulásának a részese, alakítója, konstruálója, hanem az iskola közösségének is. Az adaptív gyermekkép – ahogyan ez már szintén látszik – megbontja a kategorizációkat, és az egyik sajátossága a nyitottság, a szüntelen újraalkotás lehetősége, a gyermeki identitások folytonos változásának elfogadása, megértése. Ez nem zárja ki, hogy figyeljen a gyermekek identitásának különböző elemeire, a közösséghez tartozására.

2.5. A (kulturális) identitás kritikai megközelítése

Az identitás kérdése rendkívül aktuális és fontos a mai posztmodern kontextusban is. Külön végiggondolandó nevelési szempontból, hogy mit jelent ma az identitás és az iskola hogyan, milyen értelemben lehet identitásformáló intézmény. Kétségtelenül elvetendő az autoriter, normatív identitásformálás, amely egy adott, megkérdőjelezhetetlen értékvilághoz, közeghez köti a gyermeket. Ez nem jelenti, hogy a gyermek életében nem lennének/lehetnének határozott, egyértelmű identitások jelen (pl. vallási közösséghez tartozás), és hogy ezek negatívak lennének. Arra azonban ma sok szociológiai, pszichológiai, pedagógiai kutató felhívja a figyelmet, hogy ma egy ember identitása sokkal kevésbé fix és egyértelmű. Ma sokkal inkább változó, dinamikus, sokrétű és egymásba játszó identitásokról beszélhetünk, s ez még akkor is igaz, ha egy-egy „identitáselem” erős, meghatározó jellegű (pl. vallási, etnikai identitás): ezek is mindig konstrukciók, felépített identitások. Az adaptív iskolának új, nyitott módon kell segítenie a fiatalok identitáskeresését, nem félve attól, hogy egy le nem zárható folyamatról van szó.

Az identitásnak számos része van, de ennek kapcsán az egyik leginkább tanulmányozott terület a kultúra, a kulturális identitás. Itt térünk tehát vissza az interkulturalitás kérdésére. Egy olyan kritikai szemléletet mutatunk be (Peter McLaren nyomán), amely gyümölcsöző felvetéseket hordoz az adaptív iskola számára.

McLaren (1995) kritika alá von több korábban már említett megközelítést. Az első konzervatív multikulturalizmus¹², amely gyakran a haza, a nemzet fogalmaihoz kapcsolódva a különbségeket annyiban üdvözli, amennyiben azok hozzájárulnak a „minden különbség ellenére egymáshoz tartozunk” diskurzushoz. A más kultúrához tartozónak integrálódnia kell, a sokféleségből fölépülő egy(séges) nemzethez tartozóvá kell válnia. E szemlélet egyik legproblematisabb pontja, hogy a fehérségre nem tekint úgy, mint etnicitásra, és ezzel elrejti, láthatatlanná teszi azt a pozíciót, amivel normatív más etnikumokat megítél. Így a konzervatív multikulturalizmus megerősíti a fehér, nyugati, polgári kultúra gyarmatosító jellegét. A magyar pedagógiai kontextusban még nem történt meg a posztkoloniális társadalomtudományi megközelítések megfelelő recepciója. Ezek a szavak ezért különösen idegenül hatnak a hazai közegben. Könnyen tekinthetünk a fenti érvelésre irrelevánként a mi kontextusunkban, mert mi nem voltunk kifejezetten gyarmatosító nemzet. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy a gyarmatosítás itt nem csupán reális eseményt, hanem mentalitást jelent, amiből a magyar „fehér” etnicitást középpontba helyező iskola sem tudja magát kivonni – gondoljunk csak például a cigány kulturális elemek kiáltó, látványos hiányára a magyar és történelem tankönyveinkben, általában a tankönyvek képi reprezentációiban stb.

A konzervatív szemléletnek mintegy a másik arca a korporatív multikulturalizmus, amely a kapitalista termelésbe (valójában árucikké válásba) akarja bevonni, inkorporálni a különböző szubjektumokat vagy explicit módon a munkaerőpiacra fölkészítés címén az oktatásban, vagy implicit módon bizonyos – a kapitalista termelésnek megfelelő – kulturális tényezők előnyben részesítésével.

McLaren szerint ez az asszimilációs szemlélet már elavult, egy többé nem létező egységre és stabilitásra épít. Épp ezen a ponton válik különösen érdekessé szemlélete az adaptív iskola számára. A többi multikulturális felfogás továbblép progresszívebb megközelítések felé. McLaren azonban a ma legelterjedtebb liberális szemléletet is kritizálja. Ez ugyanis vagy az ember természetes azonosságára építve lehetővé akarja tenni, hogy mindenki egyenlően versenyezessen a társadalomban,

¹² Az európai közegben a kölcsönösséget is jobban kifejező interkulturális kifejezést használjuk inkább, itt azonban meghagytam a szerző által használt „multikulturalizmus” fogalmat, amely az Egyesült Államokban elterjedtebb.

amit reformok véghezvitelével, az egyenlő iskolai esélyek biztosításával megvalósítható tervnek vél (amit ma már sokan illúzióra épülő tervnek gondolnak az esélyteremtést illetően), vagy inkább a különbségeket hangsúlyozza, minden kultúra különlegességét, de ezt „lényegeként” ragadja meg megfélemezve a történeti és hatalmi dimenziókról, valamint a személyes másság autentikus tapasztalatait magasztalja fel, figyelmen kívül hagyva az identitás diszkurzív, társadalmilag felépülő komplexitást. A lényegként megragadott különbségek, és az egzotizált másság, ahogy erre már fentebb utaltunk valóban negatív következményeket is hordozhat mind a tanulói eltérések (a tanulók) értelmezésére vonatkozóan az iskola részéről, mind a gyermekek, fiatalok identitásának építésében.

McLaren a kritikai vagy ellenálló multikulturalizmust mutatja fel járható útként. E szerint a különbség és az azonosság fogalmainak egymással szembe helyezése a fenti megközelítésekben hamis opozíció. Valójában mind az azonosságra mind a másságra épülő identitás esszencialista szemléletet hordoz. A kritikai multikulturalizmus a különbözőségekre, másságra mint a történelem, ideológia, hatalom termékére tekint, s nem önmagában adott lényegi tényezőre. A sokszínűség sem önmagában vett cél. A cél a politikai és társadalmi átalakulás: egy igazságosabb társadalom, amihez az oktatás megadhatja a maga hozzájárulását. A kategóriákat tekintve ugyanis a kritikai multikulturalizmus a mozgásban levő, csak időlegesen fixálható jelentés posztstrukturalista megközelítéséből indul ki, és „a faj, az osztály, a nem (gender) reprezentációit úgy értelmezi, mint a jelekhez és jelentésekhez kapcsolódó szélesebb szociális küzdelem eredményét” (McLaren, 1995, 126.). Ily módon azoknak a társadalmi-kulturális viszonyoknak a kulturális átforgatására törekszik, amelyekben ezek a jelentések létrejönnek. Ez azt jelenti, hogy az iskolai oktatás, nem pusztán a társadalom kiszolgálója, hanem annak pro-aktív alakítójává válhat, úgy hogy szembesül a társadalmi kategóriák konstruáltságával, és ezek formálhatóságával.

Ez a megközelítés egyrészt abban megtermékenyítő az adaptív koncepció számára, hogy az iskola „alkalmazkodása” új dimenziót nyer általa, ha ilyen pro-aktív módon tekintünk rá, és nem egyszerűen mint a környezetnek való egyszerű megfelelésre. Másrészt az esélyteremtés, az egyenlőség e koncepcióban nem csak „az emberen kívül” van, és ezért csupán rendszerszinten kezelhető feladat tehát (ahogy a komprehenzív hagyomány láttatja), és nem is pusztán az oktatásban megjelenő differenciálással lehet véghezvinni (ahogy néhány, újabb tanulásközpontú megközelítés hirdeti). A kritika interkulturalizmus szerint az egyenlőség záloga magában az identitás alakulásában is benne rejlik, s így az – ehhez a folyamathoz a neveléssel hozzájáruló – iskola számára kifejezetten pedagógiai feladattá válhat az egyenlőség kérdése. A kritikai multikulturalizmus ugyanis elő akarja segíteni új, kevert, hibrid, nem stabilizálható („mestizaje”) identitások kialakulását, oly módon, hogy annak társadalmi, hatalmi eredetére is rákérdez (amit a liberális megközelítés könnyen figyelmen kívül hagy). Az kevert, „mestizaje” (mestic) identitás olyan új szubjektumartikulációt jelent, amely az állampolgárságnak is új dimenziót ad (McLaren, 1997). Olyan önreflektív önazonosság, mely képes a „hiteles” nemzeti identitások könnyű legitimációjának megtörésére egy alapvetően relacionális, a szélesebb társadalomhoz folyamatosan kapcsolódó, többféleképpen pozicionálódó szubjektum folyamatos alakításával. Ezen ponton a tanulást szélesen értelmező megközelítésünk, és a tanulás középpontba állítása a szociális konstruktivizmus szemléletmódja szerint (ld 3. fejezet) jól találkozik e kritikai megközelítéssel.

Nagyon fontos itt látni, hogy az interkulturalitás kérdése nem szűkül le a nemzeti, etnikai hovatartozás kérdésére. A kulturális identitás és általában a változó,

fluid, posztmodern identitás kérdése mindenkit – és így mindent tanulót és minden iskolát – érint, más és más formában. A kulturális identitás része lehet például a különféle szubkultúrákhoz tartozás, de ehhez a kérdéskörhöz tartozik a tanárok és a diákok, illetve az oktatási tartalmak, utak, és a diákok (populáris) kulturális tanulása közötti kulturális távolságok problémája is (vö.: McLaren, 1997; Mallott–Carroll–Miranda, 2003), amelyekről gyakorlatiasabban és részletesebben kell majd az végső koncepcióban szólnunk.

2.6. Az iskolai normák és szabályok

Ha értékekről van szó, akkor azok konkrét lefordításáról is szót kell ejtenünk. Egy adaptív iskolában nagy szerepük van az értékekre alapozva lefektetett közösségi normáknak és mindennapi szabályoknak. Mindenki számára csakis így lehet valóban biztonságos környezet és a megfelelő, harmonikus fejlődést előmozdító közösség az iskolai közeg. Az értékekből kiindulás tehát ezen a szinten is jelentkezik az adaptív iskola koncepciójában, természetesen mindig a hatalmi dimenzió figyelembe vételével, és egy demokratikusan, közösségileg létrehozott normaképzést elgondolva. Erről azonban az utolsó fejezetben, pontosabban az ott jelzett még kidolgozandó rövidebb tanulmányban lesz még szó. Itt pusztán annak jelzésként szerepel itt ez az említés, hogy az értékalkötelezettség, a világos értékartikuláció nagyon gyakorlati következményekkel is bír az iskolai életre vonatkozóan.

3. KIINDULÓPONTUNK A TANULÁS

Az adaptív iskola koncepciójában a tanulást olyan meghatározó értéknek tekintjük, amely áthatja a tanulók életét, fejlődését, a pedagógusok munkáját és az iskolai közösség mindennapjait is. Röviden mindezt tanulásközpontúságnak fogalmazzuk meg, amiről azt gondoljuk, hogy a sokféle tanulói szükségletek, környezeti elvárások folytonosan változó rendszerében az egyik legfőbb (problémamegoldási) stratégiát jelenti ahhoz, hogy az intézmények a maguk módján folytonosan fejlődjenek, innovatívvá, s nem utolsósorban adaptív és elfogadó iskolákká válhassanak. Ha a tanulás értelmezései felől közelítünk az adaptív, elfogadó iskola és iskolahálózat koncepciójának megértéséhez, akkor a nemzetközi szakirodalmak, oktatáspolitikai és iskolai jó gyakorlatok, tanuláselméletek áttekintése alapján két koncepciót tartunk alapvető jelentőségűnek: 1) a személyre szabott tanulás oktatáspolitikai elképzeléseit és mindennapi praxisát és 2) a szociális konstruktivista tanuláselméleteket.

E két megközelítés fontosságát egyrészt abban látjuk, hogy bár a tanulás folyamatát állítják a középpontba, mégis képesek olyan tágabb értelmezési keretet teremteni, amelyben a tanulás, tanítás, nevelés fogalmainak közös, komplex értelmezésére is lehetőség nyílik. Mindez számunkra igen lényeges, hiszen az adaptív, elfogadó iskola koncepciójában kulcstényezőnek számító kulturális identitás, multikulturális közösségek, interkulturális nevelés stb. területéhez így szervesen kapcsolhatóvá válnak az eredetileg csupán tanulási megközelítéseknek induló koncepciók. Másrészt úgy gondoljuk, hogy ezek a koncepciók a hazai szakirodalomban alig vagy különböző értelmezésben jelennek meg, ezért elemzésünkkel új szempontokat adhatunk a tanulás, tanítás, nevelés fogalmainak és folyamatainak meghatározásához, tisztázhatjuk a különböző értelmezésekből eredő problémákat. E két koncepciónak a modellünk felállításához hasznosnak tartott mondanivalóját az alábbiakban összegezzük, és a pedagógiai folyamatok, a tanulás-szervezés szempontjából lényeges szempontokat részletesebben is elemezzük.

- Milyen **egyéni sajátosságokat, szükségleteket** azonosít?
- Mit mond **a tanulás, tanítás és nevelés folyamatáról**?
- Milyen **tanulási környezetet** azonosít a tanulás támogatásához?

A harmadik elemzési szempontként használt fogalmunkat szükségesnek tartjuk megmagyarázni. A tanulásközpontú pedagógiai elképzelések lényegi jellemzője, hogy a tanulót állítják a középpontba, ami következményekkel jár a pedagógiai fogalomhasználatra is. A tanulási környezet ez alapján olyan sok tényező, rendszerre szerveződő környezet, mely a tanulók tanulását, fejlődését támogatja. A tanulási környezet tehát nemcsak a fizikai környezetet jelenti, hanem egyfelől hangsúlyozza a környezet társas, emocionális aspektusait is, másfelől pedig – legtágabb értelmezésben – az összes környezeti tényezőt (tehát az egyes szereplőket, közösségeket, intézményeket, társas kapcsolatokat, tanulási formákat, taneszközöket, tantervi tartalmakat, értékelési rendszert stb.) értjük alatta (Vö: pl. Benavides – Dumont – Istance, 2008). Az elemzésben e legtágabb értelmezést nem követjük teljesen, inkább a tanulási környezet rendszerjellegerre térünk ki, s a fizikai jellemzőkön túli területekre.

3.1. Személyre szabott tanulás

3.1.1. A személyre szabott tanulás koncepciójának mondanivalója a tanulás szempontjából

A személyre szabott tanulás fogalmát elsőként az Egyesült Államokban használták az 1980-as évek elején, az ehhez kapcsolódó pedagógiai koncepció elterjedése és elmélyülése azonban sokkal inkább annak volt köszönhető, hogy az 1990-es éveket követően a közszolgálatok átfogó reformjának központi gondolatává („személyre szabott szolgáltatások”) vált az Egyesült Királyságban, majd 2004-től az oktatásban mint személyre szabott tanulás jelent meg. Ennek a reformnak ugyanis az volt a célja, hogy olyan szolgáltatásokat hozzon létre, amelyek jobban reflektálnak a különböző egyéni szükségletekre (Keamy és mtsai, 2007).

Az angol oktatáspolitikának talán az egyik legközpontibb stratégiája és egyúttal filozófiája a személyre szabott oktatás, ebben egyszerre látják a kiváló tanítás elképzelését és az esélyegyenlőség eszméjét megvalósulni – azaz ettől várják a tanulói sztuenderdek teljesítésének javulását és a gyermekcsoportok teljesítménye közti szakadék csökkentését is. A stratégia legmeghatározóbb eleme, hogy az egyes tanulókat állítja középpontba, odafigyel, meghallgatja a gyermekek „hangját”, személyre szóló koordinált segítséget nyújt minden gyerek saját kiteljesedéséhez, és az osztálytermen kívüli szükségleteikkel is számol.

A személyre szabott oktatásnak négy olyan területe van, amelyekre az oktatáspolitikai reformok alapoznak (Keamy és mtsai, 2007):

a) **Tanulóközpontúság:**

- a tanulók szükségleteinek, érdeklődésének és tanulási stílusának középpontba állítása;
- elkötelezett tanulók, akiket saját hangjuk és választásuk (choice and voice) révén érdekeltté és képessé teszünk a tanulásban való részvételre;
- az értékelés a diákok számára fontos feladatokra irányul és a diákoknak szóló és a diákoktól származó értékelést tartalmaz;
- törekvés a diákok eredményeinek javítására és elköteleződés a teljesítmények különbségeiből eredő szakadék mérséklése mellett.

b) **Infokommunikációs technológiák:**

- minden diák számára biztosítják a sokféleséget a tanulásban;
- fokozzák az interaktivitást az egyes tanulók és tanárok között;
- személyre szabott, rugalmas tanulási környezetet teremtenek az osztályterem falain kívül is;
- lehetővé teszik a tanulás globálissá válását (living locally and learning globally) az Internethez való csatlakozás révén.

c) **Élethosszig tartó tanulás:**

- az élethosszig tartó tanulás és a rugalmas tanulási környezetek megteremtése;
- a tanulási utak sokfélesége, melyek igazodni tudnak minden diák szükségleteihez.

d) **Együtműködő közösségek:**

- a „tanulóközösségek” szemléletének, valamint a felnőttek és diákok közötti szoros kapcsolatoknak a támogatása;
- az izoláció helyett a hálózatokban való gondolkodás fejlesztése és támogatása;
- szoros kapcsolatok a családdal, a közösséggel, a helyi intézményekkel, cégekkel és szolgáltatásokkal.

A személyre szabott pedagógia koncepciója leginkább „personalised learning” vagy „personalised education” kifejezésként ismert a külföldi szakirodalomban, és bár ezek tükörfordítással személyre szabott tanuló és oktatást jelentenek, a koncepcióban megfogalmazott szempontok és kérdések egyértelműen arra utalnak, hogy az egész pedagógiai folyamat személyre szabottságáról szólnak. Ilyen értelemben ez a koncepció remek példája annak, amit a bevezetőben is megfogalmaztunk, hogy ti. egy a tanulás vagy tanítás szempontjából megvizsgált felfogás a tanítás, oktatás és nevelés témaköréről is széleskörű mondanivalóval bír. Ezért a továbbiakban következetesen személyre szabott pedagógiaként azonosítjuk ezt a koncepciót.

Jelen írásunkban elsősorban egy 2006-ban, *Personalizing Education* címmel megjelent OECD kiadvány tanulmányaira építünk, amely a CERI által koordinált „Schooling for Tomorrow” program nevét viselő sorozatban kapott helyet. A tanulmánykötet egy 2004 tavaszán Londonban megrendezett nemzetközi szeminárium („Personalised Learning: the Future of Public Service Reform”) munkáját összegzi, és a benne szereplő tanulmányok a személyre szabott pedagógia által képviselt szemléletváltást elemzik különböző aspektusokból.

David Miliband (2006) ebben a kötetben arra hívja fel a figyelmet, hogy a minőségi oktatásnak mindenki számára elérhetőnek kell lennie, s annak az egyéni szükségleteken kell alapulnia. Ezzel kapcsolatban három kihívást emel ki. A *kiválóság* és a *méltányosság* kérdését, mely arra utal, hogy csak a kiválóság lehet forrása az egyenlőségre törekvő rendszereknek. A második, a *rugalmasság* és az *elszámoltathatóság* problémája azt jelzi, hogy a rugalmasság önmagában nem elegendő, mivel az szegényes törekvésekhez és nem megfelelő színvonalú ellátáshoz vezethet. Végül az *egységesség* és a *személyre szabottság* kihívása azt jelenti, hogy az egyetemes szolgáltatásoknak személyes fókusszal kell rendelkezniük, vagyis a magas színvonalú, minőségi oktatást ne csak a piaci vagy a központi (állami) elvárások ösztönözzék. Hiszen az állam által indukált minőségi oktatás elsősorban bürokratikus alapokon nyugszik, és túlságosan toleráns az alacsony teljesítménnyel szemben, ezért kevésbé hatékony, a piaci igényekhez igazodó oktatás pedig káoszhoz vezethet. Ezért Miliband szerint nem elégedhetünk meg azzal, ha felvértezzük a szülőket és a diákokat az iskolaválasztással kapcsolatban, mivel az elköteleződésüknek a mindennapokban is hatékonyan kell bizonyulnia, és ebben támogatni kell őket. Ez alapján a személyre szabottság azt jelenti, hogy az oktatást úgy kell szervezni, hogy az figyelembe vegye a tanulók sajátos szükségleteit,

érdeklődését és adottságait, hogy a tanításnak igazodnia kell a tanulók eltérő tanuláshoz, hogy gondoskodni kell arról, hogy minden diák egyéni tehetsége kibontakozhasson.

Miliband a személyre szabott pedagógiai szemlélet fő aspektusának a „választást és beleszólást” (choice and voice) tekinti. Véleménye szerint a személyre szabott pedagógia nem a gyermekközpontúságról alkotott elméletekhez való visszatérést jelenti, sem azt, hogy a tanulókat annak érdekében különböztetjük meg egymástól, hogy a számukra legmegfelelőbb módon tanulhassanak, arra sem ösztönöz, hogy feladjuk a nemzeti tanterveket, de nem jogosít fel arra, hogy megengedjük a diákoknak, hogy a tanulási teljesítményüket a maguk kedve szerint alakítsák és csupán a kielégítőnek tűnő szint elérésére törekedjenek. Mindezek helyett a személyre szabott pedagógia azt jelenti, hogy a standardokat a diákok érdeklődéséhez és képességeihez igazítjuk, és abban nyilvánul meg, ahogyan az iskolák arra törekednek, hogy minden diák elérje a tőle telhető legjobb teljesítményt. Ennek Miliband szerint öt lényegi eleme azonosítható:

- a) **A tanulás érdekében történő értékelés (assessment for learning) és mindazoknak az adatoknak és párbeszédnek a felhasználása, amelyekkel a diákok tanulási szükségletei megismerhetők (diagnosztizálhatóak).** A tanulás érdekében történő értékelés ebben az értelemben azt jelenti, hogy a tanulók részletes visszajelzéseket kapnak, egyéni tanulási célokat fogalmaznak meg, és az órák tervezése az egyéni igényeikhez igazodik.
- b) **Az egyéni szükségletekre építő tanítási és tanulási stratégiák, amelyek lehetővé teszik minden tanuló számára, hogy kompetenciáikban és önbizalmukban fejlődjenek.** Ez azonban nem sajátos tanulói típusok azonosítását jelenti, hanem annak felismerését, hogy a tanulók többszörös intelligenciája a tanítási stratégiák széles repertoárját igényli.
- c) **Választási lehetőség a tervezésben, amely figyelembe veszi a diákokat és alkalmazkodik hozzájuk.** E szerint minden diákot meg kell, hogy illessen a tantervvel kapcsolatos választás joga, számos lehetőséget nyújt a tanulás terén és személyes relevanciát, valamint világos tanulási utakat kínál a tanuló számára.
- d) **A tanulók fejlődésére építő szervezet az iskola és az osztály szintjén.** Az iskolai szervezet e radikális megközelítése szerint a tanulásszervezés kiindulópontja mindig és elsősorban a tanulói fejlődés, amely lehetővé teszi a jól előkészített, intenzív tanítást és tanulást, és amely mellé a támogató személyzet is csatarendbe áll. Ehhez munkahelyi reformokra van szükség, amelyek az iskolai szervezet professzionális működését eredményezik. Mindemellett nélkülözhetetlen a tanulók hangjának megismerése, mivel az egész iskolafejlesztésnek erre kell épülnie.
- e) **A közösség, a helyi és szociális szervezetek, amelyek arra ösztönzik az iskolákat, hogy mindent megtegyenek a fejlődés érdekében az osztályban.** A szerző által idézett működő innovációkban többek között olyan példák jelennek meg, mint a szülőkkel való beszélgetések a tanulók iskolai fejlődéséről, a délutáni, reggeli, hétvégi klubok, a múzeumokkal vagy művészekkel való kreatív társulások vagy a „Gyermekek törvénye”, amelynek értelmében a legveszélyeztetettebb tanulók integrált oktatás formájában kapnak segítséget.

Milliband konklúziójában a választás erejéről ír, amely a személyre szabott pedagógiában rejlik. A diákokról azt gondolja, hogy nem csupán vásárlók a nevelési-oktatási piactéren, hanem saját pedagógiai tapasztalataik alakítói is. Ezért fontos, hogy bízzunk a választásaikban és meghallgassuk őket, hiszen éppen az ő hangjuk, véleményük az, amely képes formálni és létrehozni a választási lehetőségeket. Némileg más megközelítésben, más kiindulópontból, de ő is a diákok hangjának, a dialógus pedagógiájának fontosságára jut el, akárcsak Freire.

Sanna Järvelä (2006) *Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity* c. tanulmányában kifejti, hogy a személyre szabott tanulás egy olyan szemléleti keretet jelent, amely összhangban van a jövő oktatási szükségleteivel és egyben olyan új alternatívákat teremt, amelyek a tanuló egyén tanulási képességeit fejleszti (Bentley és Miller, 2004; idézi Järvelä, 2006, 32.). A szerző ugyanakkor kiemeli, hogy a személyre szabottság *alapvetően különbözik az individualizációtól és a társas tanulástól*, hiszen az egyéni igények, preferenciák és a társas szükségletek egymást kiegészítő rendszeréről szól; és elsősorban olyan oktatáspolitikának és gyakorlatnak tekinthetjük, amelyben minden gyermeket figyelembe kell venni, és ami segíthet a lehetőségek „kiegyenlítésében” az által, hogy a tanulási képességeket és a motivációt erősíti. Ennek kapcsán a személyre szabott tanulásnak hét kulcsfontosságú dimenzióját azonosítja, melyek a következők:

1. **Az alapvető, terület-specifikus készségek fejlesztése.** A tudáskonstrukció és a tudásmegosztás részt vesznek a tanulás alapvető folyamataiban, és összefüggésben vannak azoknak a magasabb rendű ismereteknek és készségeknek fejlődésével, amelyek döntő szerepet játszanak abban, hogy hogyan és milyen tudás válik relevánssá és kerül megosztásra a tanulás során. A személyes tudás és tapasztalat megosztott tudássá, tapasztalattá kell, hogy váljon (társas tudáskonstruálás), ehhez pedig olyan magasabb rendű képességekre van szükség, mint az értékelés, osztályozás, következtetés, problémadefiniálás, reflektálás.
2. **A pedagógiai játéktér kiegyenlítése a diákok tanulási készségeinek és motivációjának fejlesztésével,** vagyis a tanulóknak azonos lehetőségeket kell biztosítani a tanulási készségek és motivációk közvetlen fejlesztése által. A diákokat meg kell tanítani arra, hogyan elemezzenek, hogyan fogalmazzanak meg kritikákat, hogyan érveljenek, hasonlítsanak össze és értékeljenek dolgokat, és akár azt is, hogy hogyan gondolkodjanak okosan. Vagyis arra, hogy hogyan válhatnak hatékony stratégiákkal rendelkező tanulókká.
3. **Motivált tanulók:** A hatékonyan motiváló tanárok azzal tudják naggyá tenni az iskolát, ahogyan a diákjaikat támogatják a tanulásban, megértik őket és becsülik az értékeiket, különösen azokat, amelyek a tudás iskolán kívüli alkalmazását teszik lehetővé. A személyre szabott tanulás értelmében ugyanis a motiválás nem csak a diákok önszabályozó tevékenységére irányul, hanem arra is, hogy hogyan lehet velük megértetni a tanulás értékes voltát. Ezért a személyre szabott tanulás szemlélete számára kulcsfontosságú kérdés, hogy hogyan lehet a kompetenciáik fejlesztésére és a későbbi szükségleteik elővételezésében támogatni a diákokat oly módon, hogy az ne szegregációhoz vezessen. Ez kognitív szinten azt jelenti, hogy lehetővé teszik a diákok számára, hogy megtanulják és megértsék a tartalmat, motivációs szinten pedig azt, hogy arra törekednek, hogy értékeljék a megszerzhető tudást, főként abból a szempontból, hogy hogyan tudják azt az iskolán kívüli életükben felhasználni.

4. **Együttműködés a tudásépítésben:** Az új tanulási környezetek az oktatás és a munka világában egyaránt a szakértelem megosztásán alapulnak. A tanítási órákon megjelenő modelleknek, eszközöknek és gyakorlatoknak ezért olyanoknak kell lenniük, amelyek az együttműködő tanulást és a kölcsönös megértést támogatják. A szerző erre három példát hoz: a progresszív kutatást, a problémaközpontú tanulást és projekt alapú tanulást.
5. **Az értékelés új modelljei:** A személyre szabott pedagógia számára a legfontosabb kérdés az értékeléssel kapcsolatban, hogy (a) mit gondolnak a tanulók a saját tanulásukról, (b) hogyan tudnak tájékozódni arról, hogy mennyit tanulnak és hogyan változik a tudásuk, (c) mit értékelünk, valamint (d) milyen összefüggés van az értékelés szempontjából a formális és nem formális oktatás között. Ezért a személyre szabott tanulás értelmében olyan új értékelési modelleket kell alkalmazni, mint a megbízható értékelés, a teljesítményértékelés és a (digitális) portfólió.
6. **A technológia alkalmazása személyes kognitív és szociális eszközként:** A személyre szabott pedagógia modelljeinek építeniük kell az egyéni és társas tanulást támogató eszközök hatékony alkalmazására, amely egyúttal azt is jelenti, hogy az oktatás irányítóinak és a különböző technológiák fejlesztőinek több tudományterületen átfelölő együttműködésekkel kell kialakítaniuk, és a mobil eszközök és wireless hálózatok pedagógiai gyakorlatban történő sokoldalú felhasználásán kell dolgozniuk.
7. **A pedagógusok új szerepe a tudástársadalmakban az oktatás integrációja érdekében:** Az új tanulási környezetek összetett oktatási megoldásokat igényelnek, és a tanároktól olyan képességek elsajátítását várják el, mint a komplex tanítási képességek, kommunikációs és együttműködési képességek, reflektív gondolkodás, a tanulás támogatása, értékek és szociális képességek közvetítése, a tanulók és a pedagógus saját tevékenységének rendszeres értékelése. A szerző felhívja rá a figyelmet, hogy a tanároknak a személyre szabott tanulás értelmében éppolyan tanulóközösségeket kell alkotniuk, mint a diákjaiknak.

Järvelä konklúziójában kiemeli, hogy a jövő tudástársadalmában egyre nagyobb szükség lesz az együttműködésre és a tapasztalatok hálózatos formában történő megosztására. A személyre szabott nevelés-oktatás eredményeként növekszik a tanulók érdeklődése és részvétele a tanulási tevékenységekben. A tanulók képessé válnak tanulásukat és egyéni tapasztalataikat fejleszteni azokon a területeken, melyeken inkompetensnek érzik magukat vagy éppen növelni akarják tudásukat. A személyre szabott pedagógia hozzájárulhat továbbá a jobb tanulási eredményekhez is, hiszen a tanulók a fejlődés érdekében tanulnak: jobb tanulási stratégiákra, tanulási képességekre, technológiai tudásra szeretnének szert tenni, és közreműködni tanuló közösségek létrehozásában. A személyre szabott pedagógia mindezekon kívül arra is képes, hogy figyelembe vegye a kontextuális feltételeket, a különböző értékeket és kulturális jellemzőket.

Angliában a személyre szabottság oktatáspolitikai stratégia formájában jelenik meg, és ennek a stratégiának az a célja, hogy 2020-ra minden iskola a személyre szabott tanulás helyszínévé váljon. Ehhez egy gyakorlati kézikönyv is készült (*Personalised Learning – A practical guide*, 2008), amely részletes szempontsort kínál az iskoláknak annak megértéséhez, hogyan válhat személyre szabottá a pedagógiai

tevékenységük, és mely területeken kell ehhez fejlődniük. Az iskolák számára a személyre szabottság mindig egyéni marad, azaz saját maguknak kell megalkotni, minden iskolának a saját fejlődési útját kell bejárnia. A személyre szabott nevelés-oktatás fő aspektusait ez alapján az alábbiakban bővebben is bemutatjuk.



1. ábra: A személyre szabott tanulás szempontjai (*Personalised Learning*, 2008)

1. **Magas szintű tanítás, tanulás:** Elsődleges célja, hogy a tanítási-tanulási folyamat építsen a tanulók előzetes tudására, és megfelelő válaszokat adjon a diákok egyéni „hangjára”. A minden gyermek számára kihívást jelentő, magas elvárásokat és egyúttal a tanulásuk, fejlődésük iránt elkötelezett és támogató oktatást „első osztályú tanításnak” nevezik, melynek legfőbb jellemzőit az alábbiakban foglalják össze:

- Fókuszált, pontos célokat megfogalmazó óraterv.
- A gyermekek számára magas követelmények állítása a tanulási részvétel és elköteleződés terén.
- Minden tanuló részvétele magas szintű interakciókban.
- A tanári kérdés, példa és magyarázat megfelelő használata.
- A tanulás hangsúlyozása a dialógusokon keresztül, rendszeres lehetőség arra, hogy a tanulók egyénileg vagy csoportban beszéljenek erről.
- Annak elvárása, hogy a tanulók elfogadják saját felelősségüket a tanulásban és az önálló munkavégzésben.
- A bátorítás és az autentikus dicséret rendszeres használata annak érdekében, hogy motiválják a tanulókat, illetve hogy elkötelezetté tegyék őket a tanulás iránt.

2. **Célkitűzés és nyomon követés:** Már az iskoláztatás elején nagyon fontosnak tartják és a szülőket is bevonják a célok megvalósításába. Ez a szempont

tulajdonképpen a tantervi célok olyan tanítási stratégiákra történő lefordítását jelenti, melyek az egyéni fejlődést szolgálják.

3. **Fejlesztő értékelés/tanulást támogató értékelés:** A tanulóknak nemcsak azt kell megérteniük, hogy miben kell fejlődniük, hanem azt is, hogy hogyan tudnak benne fejlődni, s ehhez szükségük van a személyre szabott tanulásra. A fejlesztő értékelés különböző időtávokra vonatkozhat: a) napi szintű b) időszakos c) átmeneti. A napi szintű értékelés során fontos, hogy a diákok számára világosak legyenek a tanulási célok; hogy ön- és társértékelést is használjanak; s hogy a tevékenységeik során azonnali visszajelzést kapjanak. Az időszakos értékelés a tantárgyakban megmutatkozó fejlődésről tájékoztatja a tanárokat és a tanulókat, a nemzeti sztenderdekkel való összehasonlításra is építenek, illetve a középtávú tantervi tervezésben is javítanak. Az átmeneti értékelés a teljesítmény formális elismerését jelenti, tájékoztatja a szülőket, leendő tanárokat, amihez külső tesztek és feladatok eredményei is használhatók.
4. **Beavatkozás:** Egy-egy tanuló esetében előfordulhat, hogy a fejlődés érdekében nem elég az osztálytermi szintű személyre szabott nevelés-oktatás, s ilyenkor *időszakosan, kiegészítő jelleggel* vagy kiscsoportos, vagy egyéni fejlesztő beavatkozásokat kezdeményez az iskola. Fontosnak tartják azonban, hogy ez csak kiegészítse, és ne helyettesítse az osztálytermi munkát (tehát ne vezessen szegregációhoz), és a diákok rendszeresen be tudjanak kapcsolódni az osztálytermi munkába.
5. **Tanulói csoportok alakítása:** Az alaposan megtervezett és rugalmasan alkalmazott tanulói csoportok kialakítása az osztályon belül eredményesebbé teszi a tanulást. Ezt egyfajta átmenetként kezelik az osztálytanítás és az egyéni munka között. A tanárok a folyamatosan változó tanulói szükségleteket a fejlesztő értékelés segítségével azonosítják, s ez alapján „szabják személyre” a tanítást.
6. **Tanulási környezet:** A tanulási környezet fizikai aspektusa mellett hangsúlyozzák a pszichológiaiit is, tehát azt, hogy az adott osztálytermi, iskolai környezet hogyan hat a diákok jóllétére. Továbbá fontos kérdésnek tartják a sokféle tanulási forráshoz való hozzáférés biztosítását (például vizuális források – tanulási fal; IKT, iskolán kívüli világ) és ezek rugalmas alakítását (például kreatív és rugalmas órarend, bútorok mozgathatósága).
7. **Tantervi szervezés:** A személyre szabott tanterv azt jelenti, hogy minden gyermek számára megfelelő kihívásokat nyújt, válaszol a speciális igényeikre, s minden gyermek érdeklődését kielégíti (a tehetséges és a tanulási nehézséggel küzdő tanulókat, az angolt második nyelvként tanulókat, a fiúkat és lányokat, az állami gondozottakat, az emocionális vagy magatartási problémákkal küzdő tanulókat stb.). A tanuló elért/előző szintje és nem az életkora a meghatározó a tantervi szervezésnél. További cél, hogy csökkentsék a tantervi előírásokat annak érdekében, hogy helyi szinten az egyéni igényekhez még rugalmasabban tudjanak alkalmazkodni az iskolák, és egyre több választási lehetőséget biztosítsanak a tanulóknak.
8. **Kiterjesztett tanterv:** A személyre szabott nevelés-oktatás lényeges szempontja a tanulók új érdeklődésének, tehetségének felfedezése, amit a sokféle kulturális és szociális lehetőséget, szolgáltatást nyújtó iskola tud jól támogatni.

Ez azt jelenti, hogy helyi szinten a különféle szolgáltatásokban szoros együttműködésére van szükség az iskola és más helyi szervezetek közt.

9. **A gyermekek szélesebb körű szükségleteinek támogatása:** Azok az iskolák, melyek képesek a gyermekek tanulását akadályozó, osztálytermi szituációkon túlmutató tényezőket is azonosítani, jelentősen hozzájárulhatnak a személyre szabott tanulás megvalósításához. Az iskola tehát a gyermekek támogatásában irányító szerepet tölt be, de főként a prevencióra, a problémák korai felismerésére irányuló támogatásban más helyi szervezetekkel is szorosan együttműködik („team a gyermek körül”). A személyre szabott tanulás érdekében hangsúlyozzák a szülők részvételét és a szülővel való jó kapcsolat kiépítését is.

E modell értelmében az iskolai szervezet szintjén fontos feladat annak megvalósítása, hogy mindenki számára közös érték legyen a személyre szabottság, az örömteli tanulás, fontos legyen a tanulás kultúrája. A vezetésnek magának is tanulásközpontúnak kell lennie, ezért a vezetés egyszerre nyújt példát a személyre szabott tanulásban, monitorozza ennek megvalósulását és folytonos párbeszédet folytat minderről. Az iskola vezetése megosztott, nem egy-egy ember felelős a vezetésért, hanem együttműködő teamek dolgoznak a célok eléréseért. A legjobb és leggazdagabb tanulási lehetőségek megteremtése érdekében kiemelten hasznosnak tartják a hálózatok építését és a partnerkapcsolatok kialakítását. A vezetés számára pedig rendkívül fontos a változás, az innováció folytonos támogatása, az, hogy apróbb lépésekben, fokozatosan változtassanak az iskolai gyakorlatukon (ld. bővebben a 1.2. fejezetet e tanulmányban).

Ebből is látható, hogy a személyre szabott pedagógia nem csak az osztálytermi gyakorlatban jelenik, jelenhet meg, hanem **az iskola szintjén** is. A személyre szabott pedagógia hívei úgy vélik, hogy a személyre szabottságot az iskolákban egyfelől az iskola ethoszával és környezetével lehet megteremteni, ezen belül pedig (a) a tanulók szükségleteinek középpontba állításával, (b) az iskolában a tanulók számára folyamatosan jó tapasztalatok biztosításával, az inklúzióval és (c) és olyan magatartáspolitikával, ahol a tanulók biztonságban érzik magukat, ahol a világos szankciók mindenki számára elérhető dicséretekkel párosulnak, ahol a kimagasló teljesítményeket jutalmazzák. Másfelől a tanulók meghallgatásával és a tanulókkal való beszélgetéssel lehet elérni a személyre szabottságot: tanulói interjúkkal, a tanulók tanulásról, tanításról alkotott nézeteinek megismerésével, és azzal, hogy a tanulók az iskolai élet minden területén lehetőséget kapjanak a részvételre. Az iskola az egyes tanulók szükségleteire az iskolán kívül is figyelhet még a szolgáltatásokkal, más szervezetekkel való együttműködéssel (ld. például a Kiterjesztett iskolák programját¹³) és különböző támogatásokkal. A kezdeti oktatáspolitikai koncepció, amely erőteljesen kötődött az alapkészségekben nyújtott egyéni teljesítmény növeléséhez¹⁴, egyre inkább kiszélesedik; egyre nagyobb hangsúly kerül a folyamatos fejlődésre, tanulásra, valamint a gyermeki szükségletek és igények minél szélesebb körére. Jól tükrözi ezt *Christine Gilbert*, sokszor hivatkozott, széles körben

¹³ A *Kiterjesztett Iskolák (Extended Schools)* program keretében sokféle szolgáltatást nyújtanak az iskoláknak, például: gyermekgondozás, a tanulás segítése (*Playing for Success /PFS/*), a család segítése, élethosszig tartó tanulás, egészségügyi és szociális gondozás, sportolási és alkotási lehetőségek, IKT hozzáférés (*Kiválóság és boldogság*).

¹⁴ Ld. az 1998-as *Olvasás- és írásfejlesztés nemzeti stratégiát (National literacy strategy, NLS)* és az 1999-es *Számolásfejlesztési nemzeti stratégiát (National numeracy strategy, NNS)*, melyek csak az alapkészségek fejlesztésére fókuszáltak.

elfogadott értelmezése: „Minden gyermek és fiatal tanulására figyelő, jól strukturált és megfelelően válaszoló megközelítése annak érdekében, hogy minden gyermek képes legyen fejlődni, teljesíteni és részt venni az oktatásban. Ez azt is jelenti, hogy erősíteni kell a tanulás és tanítás közti kapcsolatot azzal, hogy a tanulókat és szüleiket is partnereknek tekintjük a tanulásban.” (2020 Vision, 2006, 6.)

3.1.2. A személyre szabott tanulás koncepciójának mondanivalója az adaptív, elfogadó iskola koncepciójához

3.1.2.1. Egyéni sajátosságok és szükségletek

A személyre szabott pedagógia, ahogy elnevezése is hűen tükrözi, kiindulópontjának az egyéni szükségleteket és sajátosságokat tekinti a tanulási-tanítási folyamatban. Ennek megfelelően úgy tekint a gyermekre, mint aki számos olyan sajátossággal rendelkezik, amelyekben fejlődni is akar és képes. A tanulónak mindemellett van egy olyan tulajdonsága, amely saját fejlődése szempontjából nélkülözhetetlen: elkötelezett a tanulás, a pozitív változások iránt. Véleménye van a tanulásáról és tanulási környezetéről, és tudja, hogy választási és döntési lehetősége van saját tanulási folyamatában (choice and voice).

Melyek azok a sajátosságok és szükségletek, amelyek a személyre szabott pedagógia szempontjából kiemelten fontosak? Egyrészt a diák **érdeklődése és motivációi** alapozzák meg a pedagógiai célkitűzéseket és a tervezés irányát, ezek ismeretében alakítják ki a pedagógusok a tanuló számára felkínált választható tevékenységek és feladatok körét, így téve lehetővé, hogy a diák döntéseket hozhasson saját tanulásával kapcsolatban, és a maga által választott tanulási útra léphessen. A tanulás terén a tanulók akkor válhatnak önállókká, önszabályozókká, a tanulásban aktív résztvevőkké, ha önbizalmukat is megfelelően támogatják, fejlesztik, vagy más szempontból megközelítve, ha a pedagógusok bíznak a tanulóban, a tanulók választásaiban. A tanulási folyamatban való aktív részvételhez azonban figyelembe veszik a tanuló (kognitív) sajátosságait is. Elsősorban olyan, **a tudáskonstrukcióhoz és a tudásmegosztáshoz szükséges képességeket** helyeznek előtérbe, mint az összehasonlítás, értékelés, érvelés, osztályozás, következtetés, problémadefiniálás, reflektálás. Különösen fontosnak tartják és leginkább arra fókuszálnak, amiben a diák jó (tehetséges). Mindezek mellett fontosnak tekintik a diák olyan **egyedi jellemzőit** (például tanulási stílusát), amelyek a tanuló preferenciáit, kedvelt tevékenységi formáit határozzák meg.

A tanulói szükségletek fogalma véleményünk szerint a személyre szabott pedagógiai felfogás keretében sem nyer igazán mély értelmezést, de azt mondhatjuk, hogy ezek az egyedi jellemzők azok, amelyek segítségével a leginkább megragadhatók a tanulók szükségletei. Továbbá azt mondhatjuk, hogy a személyre szabott pedagógia alapvetően a tanulót állítja középpontba, elfogadva annak egyéni sajátosságait és változatos tanulási útját, tehát a gyermeki szükségleteknél specifikusabban fogalmaz abban az értelemben, hogy minden gyermek esetében más preferenciák körére mutat rá. Ugyanakkor talán túlzottan is a tanulóra szűkíti a gyermek értelmezését, például elsősorban a tanulók tanulási motivációit kutatja, és nem fordít figyelmet a gyermeki identitás, kulturális identitás (ld. részletesebben a 2.5. fejezetet) alakulására, mely a változás, fejlődés lényegi tényezője lehetne. *Összességében azt gondoljuk, hogy a személyre szabott pedagógia az adaptív, elfogadó iskola koncepciójához leglényegesebb szempontokként arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyermeki szükségletek mellett fontos ennél specifikusabb egyéni igényeket, célokat is számításba venni és számolni ezen egyéni sajátosságok változó*

jellemzőivel; és a kritikai pedagógia szemléletével harmonizálva a tanulási folyamatban való valódi részvételt csak a gyermekek hangjának megszólaltatásával és választási lehetőségének megadásával tartja megvalósíthatónak.

3.1.2.2. A tanulás és tanítás folyamata

A személyre szabott pedagógiai felfogás minden pedagógiai tevékenység kiindulópontjának a tanulót tekinti, ezért a tervezés folyamatában elsősorban a tanuló sajátosságait veszi figyelembe. A legfontosabb pedagógiai **célkitűzés** ennek értelmében **a tanuló fejlődése**, és minden további tanulásszervezési szempont ennek rendelődik alá. Ha részletesebben vizsgáljuk a pedagógiai célkitűzéseket, azt látjuk, hogy a tervezés a **sokféle és egyéni tanulási út** és az ehhez kapcsolódó **tanulói választások és döntések körének kialakítására** irányul. Ez **rugalmas és párhuzamos tervezést** igényel a pedagógustól, hiszen egyidejűleg több tanuló egyéni sajátosságaira és szükségleteire, minden tanuló számára a legoptimálisabb tanulási út biztosítására kell figyelnie. Ugyanakkor a személyre szabott pedagógiai felfogás tartalmaz egy világosan megfogalmazott értéktartalmat is, nevezetesen azt, hogy **a tanulás értéknek tekintendő**. Így a tanulók rávezetése arra, hogy a tanulás értékes tevékenység, szintén a személyre szabott pedagógia központi célkitűzését jelenti.

A tanulási-tanítási folyamat során preferált tanulói tevékenységek legfőbb jellemzője, hogy **sokszintű interaktivitásra** törekednek; abban segítenek a tanulóknak, hogy magas szintű interakciókban tudjanak részt venni. A pedagógus ezért preferálja az olyan módszereket, mint a kérdezés, a magyarázat és a párbeszéd. A személyre szabott pedagógia konkrét módszereket és stratégiákat alig jelöl meg, e helyett ezek kiválasztásának szempontjait fogalmazza meg. Az interaktivitáson kívül fontos elv a **tudásépítésben való együttműködést** támogató tevékenységek megteremtése az iskolában. *Järvelä* (2006) három ilyen módszert említ példaként (valójában ezeket akár tanulási stratégiáknak is nevezhetnénk). A *problémaközpontú tanulás* és a *projekt alapú tanulás* a magyar oktatásban is ismert módszerek, a *progresszív kutatás* azonban kevésbé. *Hakkarainen és Sintonen* (2002; idézi *Järvelä*, 2006, 36.) szerint a módszer lényege, hogy a diákok megfogalmazzák a saját kutatási problémáikat és az azokkal kapcsolatos naiv elméleteiket, majd magyarázatokat keresnek rájuk. A progresszív kutatás előnye, hogy a problémadefiniálás és elméletalkotás fázisában a tanulók involválttá válnak a tanulási folyamatban, ami intrinzik motivációval és a tanulás értékének felismerésével jár együtt. Azon túl, hogy a progresszív kutatás számos magasabb rendű kognitív képességet (pl. kritikai gondolkodás, reflexió) fejleszt, a kutatásnak abban a szakaszában, amikor a tanulók eredményeikről és tapasztalataikról számolnak be, mind a tudásmegosztással, mind az együttműködéssel kapcsolatos kompetenciáik fejlődnek. A problémaközpontú és a projekt alapú tanulás hasonlóan tanuló- és problémacentrikus módszereknek tekinthetőek, amelyeknek éppúgy jelentős elemét jelenti a tudásmegosztás és együttműködés, mint a progresszív kutatásnak. Összességében azt mondhatjuk, hogy a személyre szabott pedagógia preferálja a tudáskonstrukciót támogató megoldásokat, ami azt jelzi, hogy közvetlenül épít a konstruktivista tanulásfelfogás módszereire, és egyben jól jelzi a tanulás szempontjából kitüntetettnek tekintett két megközelítést, a személyre szabott tanulás és a szociális konstruktivizmus közötti kapcsolódási pontokat. Továbbá jól látszik a pedagógiai alapelvein és módszertani repertoárján, hogy a tanulói eredményesség legfontosabb feltételének azt tartja, hogy a tanulás és tanítás folyamatai szervesen összefonódjanak, azaz minél tudatosabban tervezetten és reflektálva, és egyúttal

minél közvetlenebbül, kézzel foghatóbban (ld. pl. a fejlesztő/tanulást támogató értékelés koncepcióját) kapcsolódjanak össze.

Fontos még megvizsgálunk, hogy a személyre szabott pedagógiai koncepció milyen eszközöket preferál a tanulási-tanítási folyamatban. A személyre szabottság okán elsősorban olyan eszközöket helyez a tanulási tevékenységek középpontjába, melyekkel a diákok önállóan tudnak tanulni (önszabályozott tanulás), akár egyénileg, akár társakkal együttműködve, és ennek legmodernebb eszközeit az **infokommunikációs eszközök** jelentik. Az infokommunikációs eszközök előnye ugyanis, hogy minden diák számára biztosítják a sokféleséget és választhatóságot a tanulásban, valamint együttműködő és interaktív tanulóközösségeket képesek létrehozni. Ezen kívül a világhálóhoz való csatlakozásnak köszönhető, hogy a tanulás globálissá válhat, és ez által minden tanuló számára megadja az esélyt ebben a globális tanulási környezetben való részvételhez (igaz, hogy Magyarországon az internethez való hozzáférés a családok szintjén még nem mutat esélyegyenlőséget, de az iskolákról ma már elmondhatjuk, hogy ha különböző technikai háttérrel is, de képesek elérhetővé tenni minden tanuló számára a világháló nyújtotta lehetőségeket). Végül meg kell említsük, hogy az internet és a mobil eszközök azt is lehetővé teszik, hogy személyre szabott, rugalmas tanulási környezetet teremtsenek az osztályterem falain kívül is, ami szintén a tanulási tér kitérítését, a tanulási tapasztalatok határok nélkülségét eredményezi.

A személyre szabott pedagógiai felfogás nem sok konkrét kritériummal szolgál a tudás értelmezéséhez, a tanulóval kapcsolatos elvárásai és a tantervvel kapcsolatos elképzelései alapján azonban megfogalmazhatunk néhány olyan jellemzőt, amelyek **az oktatás tartalmával** kapcsolatosak. A fentebb bemutatott, preferált tanítási módszerek azt jelzik, hogy a tanulás során azok a tartalmak a legideálisabbak, amelyek **problémákra fókuszálnak**, amelyek lehetővé teszik egy-egy kérdés vagy témakör **egyéni értelmezését, társas megvitatását**. A személyre szabott pedagógia alapelve, mely szerint a tanulók egyéni érdeklődéséhez, igényeihez, elért teljesítményéhez kell igazítani a tanulási-tanítási folyamatot, és személyre szóló kihívásokat kell felállítani, azt feltételezni, hogy a tartalmak **változatosak**, hiszen csak egy kellően tág kínálat képes azt biztosítani, hogy a tanulók saját maguk választhassanak azokból a tanulásuk során. Ezt segíti a korábban bemutatott személyre szóló tantervi szervezés és a kiterjesztett tanterv, ami az oktatási tartalmakban nyit a külvilág felé, azt bevonja az iskolai tanulás, tanítás, nevelés folyamatába.

Az **értékeléssel** kapcsolatban a személyre szabott pedagógia legfontosabb módszerének a tanulást támogató **fejlesztő értékelést** tekinthetjük (assessment for learning). Az értékelésnek ez a felfogása lehetővé teszi, hogy a tanulók sokféle visszajelzést kapjanak és reflektáljanak saját tanulásukra is. Järvelä (2006) ezért úgy gondolja, hogy a leghatékonyabb értékelési megoldások olyanok lehetnek, mint a megbízható értékelés, a teljesítményértékelés és a (digitális) portfólió. A személyre szabott pedagógiai felfogással azonosuló tanárok, bár nem utasítják el a diagnosztikus tesztek, mégis hatékonyabbnak tartják **a tanulási helyzetek rendszeres megfigyelését**, és nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók egyéni és csoportos feladatainak **online monitorozására** (Brandsford, Brown és Cocking, 2000; idézi Järvelä, 2006, 39.). Fontos a fejlesztő értékelés időtartamának végiggondolása is, hiszen más-más célja van a napi szintű, az időszakos és az átmeneti értékelésnek is (ld. *Personalised learning*, 2006).

3.1.2.3. A tanulási környezet

A személyre szabott pedagógiai felfogás a tanulási környezetre mint **rugalmasan alakítható, sokféle egyedi tanulási utat felkínáló** környezetre tekint. E megközelítés hívei ugyanis fontosnak tartják, hogy a tanuló választási és döntési lehetőségekkel rendelkezzen saját tanulási folyamatát illetően; a számára legkedvezőbb úton haladhasson és a legkívánatosabb helyzetben tanulhasson. Ezek az útvonalak, az időben és térben kiterjesztett tanulás az élethosszig tartó tanulás folyamatát segítik elő, és azt is támogatják, hogy a diák könnyedén áttérhessen egyik útról a másikra. Elsősorban az infokommunikációs eszközök alkalmazása miatt a személyre szabott pedagógia által értelmezett tanulási környezetről azt is elmondhatjuk, hogy **tág tanulási térként** jelenik meg a diákok számára, amely lehetővé teszi a globális tanulást függetlenül attól, hogy hol él a tanuló. Az internet legnagyobb előnyének ugyanis a személyre szabott pedagógia hívei azt tartják, hogy képes **valódi tanulóközösségeket** kialakítani diákok és tanárok távoli, különböző közösségei között. Másodsorban pedig az iskola együttműködései révén tágul a tanulási környezet, az iskola szorosan együttműködik a helyi intézményekkel, szervezetekkel, közösségekkel részben a tanulás tartalmának kiterjesztése érdekében, részben pedig a prevenciós, intervenciós munka során. *Az adaptív, elfogadó iskolák koncepciójának kialakításához további megfontolandó szempont, ahogyan a koncepció e tanulási környezetben rendszerbe szerveződve látja az oktatás makro-, mezo- és mikro szintjeit, s a személyre szabott tanulási környezet feltétel- és támogatórendszerét minden szinten végiggondolja.*

A személyre szabott pedagógiai elveket valló iskolák mindemellett arra is törekednek, hogy az iskola a **tanulók mentális jóllétét szolgálja**, ezért az érzelmi klímát legalább olyan fontos tényezőnek tekintik, mint a virtuális környezetet. Az érzelmi klíma megteremtésében az iskola egészének környezete fontos szerepet játszik, de mindenféleképpen kulcstényezőnek tartják **a személyre szabott pedagógiában hívő pedagógust**, akire jellemző, hogy a diákok egyéni sajátosságai állnak a figyelem középpontjában, s hogy minden pedagógiai tevékenységét ezek mentén értelmezi. Megérti és becsüli a diákokat, kíváncsian kutatja a tanulók tehetségeit; elsősorban a diákok erősségei és nem gyengeségei érdeklik. Minthogy arra törekszik, hogy ráébressze diákjait arra, hogy a tanulás értékes tevékenység, fontos, hogy ő maga is nagy értéknek tekintse a tanulást, és törekedjen az iskolai és iskolán kívüli tanulási tapasztalatok összekapcsolására. A személyre szabott pedagógiai felfogás értelmében a pedagógus maga is egy tanárokból álló tanulóközösség tagja, tehát teamben dolgozik; kollégáival együtt közös célokat tűz ki az egyes tanulók és a tanulók közösségeinek fejlődése érdekében, és azokat együttműködésben valósítja meg.

3.2. A szociális konstruktivista tanuláselméletek

A radikális konstruktivista tanulásfelfogás a hazai pedagógiai szakirodalomban is népszerű irányzatnak tekinthető (vö: *Nahalka, 2002*)¹⁵, bár úgy gondoljuk, hogy a magyar pedagógiai gyakorlatban még kevésbé hódított teret magának, mint Európa más országaiban. A nemzetközi pedagógiai szakirodalomban ugyanakkor a konstruktivizmus különböző irányai is ismertek, például a hazánkban elméleti szinten is kevésbé megjelenő ún. szociális konstruktivizmus. Ráadásul a tanulás szocio-konstruktivista megközelítéseinben is igen nagy különbségek mutatkoznak, ezért

¹⁵ A hazai ismertsége miatt a radikális konstruktivista tanuláselméletre most nem térünk ki részletesebben a nemzetközi szakirodalom elemzésében. Bővebben ld. *Nahalka, 2002*.

egyrészt az értelmezésekhez használt főbb elméletekre, szempontokra szeretnék rávilágítani, másrészt a lényeges, többé-kevésbé konszenzust mutató elemeket kiemelni. Leggyakoribb megoldás, hogy a szocio-konstruktivista irányokat a radikális konstruktivizmussal állítják szembe, pontosabban pedig úgy fogalmazzák, hogy míg az utóbbi az egyéni konstrukciós folyamatokra épít (Vö: Piaget, 1993; Glaserfeld, 1993; Nahalka, 2002), addig az előbbiek nagyobb szerepet tulajdonítanak a szociális szintű konstrukciónak, jelentésalkotási folyamatoknak. Közelebbről nézve a szocio-konstruktivista elméletek egy része azt hangsúlyozza, hogy a tanulás során alakuló egyéni világkonstrukcióink alapvetően és elsődlegesen szociális eredetűek, elsősorban szociálisan közvetített folyamatokban alakulnak (pl. Vigotszkij, 2000); míg más részük csak a közösségi szintű tudáskonstruálási folyamatokkal foglalkozik, és az egyéni jelentésalkotás nem áll érdeklődésének középpontjában – ezeket az elméleteket szociális konstrukcionizmusnak is szokták hívni (pl. Lave – Wenger, 1991; Rogoff, 1994; Geertz, 1983 vö: Oxford, 1997). A másik lényeges szempont, ami mentén a radikális konstruktivizmus irányától is megkülönböztetik magukat, illetve ami az egyes szocio-konstruktivista irányzatok közt is különbségeket mutat, hogy a tanulás folyamatában milyen szerepet szánunk a tanulási kontextusnak, a tanulás tágabb környezetének. E két fő szempont – azaz a tudáskonstrukció szintje, módja és a tanulási kontextus értelmezése – mentén leggyakrabban a következő szocio-konstruktivista tanuláselméletek jelennek meg: a) neopiaget-iánus kutatók körében népszerű szocio-kognitív konfliktus elképzelés b) a Vigotszkijhoz visszanyúló a megértés, illetve a tudás közös konstrukcióján alapuló elmélet és c) a szituatív tanulás elméletei (Littleton – Häkkinen, 1999).

A szocio-kognitív konfliktus elmélete arra épít, hogy az egyéni tudáskonstruálási folyamatot jól segíti, a fogalmi váltást sikeresen előkészítheti, ha a problémamegoldás folyamatában a társak eltérő perspektívákkal rendelkeznek. A szimmetrikus kapcsolatokban megjelenő nézet- és véleménykülönbségek verbalizálása, megtárgyalása és megvitatása arra indítja a tanuló egyént, hogy saját gondolkodására, elképzeléseire reflektáljon, az egyéni és mások konstrukciói közti ellentmondást, konfliktust feloldja, ezáltal előkészítve az egyéni konstrukcióiban bekövetkező változást (Arvaja, 2005; idézi Helle, 2007, 296-297.). Az elmélet gyökerei Piaget decentralizálás fogalmáig nyúlnak vissza, s az a Piaget-i elképzelés is továbbél bennük, amely a felnőttek szerepét a tanulás folyamatában elsősorban modellként értelmezi, nem partnereként. A felnőttek a szocio-kognitív konfliktusoknak sem válhatnak részeseivé, hiszen hatalmi pozíciójuk következtében nem egy lehetséges alternatív elképzelést képviselnek, hanem egy modellértékű, követendő, ami meghiúsítja a konfliktus lehetőségét – ami egyébként ellentmond a szociális konstrukcionizmussal, s azon belül a kritikai pedagógia szemléletével. A szocio-kognitív konfliktusok hatását a tanulásra, az egyéni tudáskonstruálási folyamatokra vonatkozóan általában jól körülhatárolt probléma- és feladatszituációkban vizsgálják. A kutatási eredmények szerint minél különbözőbb elképzelésekkel rendelkeznek a társak, annál eredményesebben sikerül a problémamegoldás, az egyéni konstrukciók pozitív irányú változása. Érdemes hangsúlyozni, hogy ez az irány nem foglalkozik a társak közti interakció módjával, minőségével, hiszen lényeges szempontnak a nézetkülönbségeket és az ezek mentén kialakuló konfliktusokat tartják (Littleton – Häkkinen, 1999). Ezek alapján miért is lehet fontos ez a tanuláselmélet az adaptív, elfogadó iskola koncepciójának kidolgozásában? Egyrészt azért, mert igyekszik összekötni a tanulás egyéni és társas szintjét, hiszen éppen az egyén és a társak közti nézetek konfliktusáról beszélünk, s ebben az értelemben túl is lép a radikális konstruktivizmus erőteljes egyénre koncentrált tudáskonstruálási értelmezésén. Másrészt a nézetek közti konfliktusok mindig

valamilyen problémamegoldási folyamatba ágyazódnak, ami pedig mindig együttjár valamilyen változtatási szándékkal és céllal, ami talán az egyik leglényegesebb jellemzője az adaptív iskolának is. A mindennapi gyakorlatban tehát például nem az az elsődleges kérdés, hogy az egyes diákok hogyan gondolkodnak a tanulásról (de példaként beszélhetnénk az identitás, szegénység, kulturális különbségek stb. problémáiról is), hanem hogy hogyan tudunk olyan közösségeket teremteni, ahol minél eltérőbben gondolkodnak a diákok a tanulásról, s hogy ebben a társas térben, hogyan tudjuk megoldani, hogy mindenki eredményesen és örömmel tanulhasson. A fentebbi példában már benne is rejlik a harmadik lényeges elem, tudniillik a gyermekek vagy egyes gyermekcsoportok közti nézetbeli különbségek szerintünk nem problémát jelentenek az iskolában, hanem éppen a tanulás lényegi feltételét teremtik meg. Végül azt is le kell szögeznünk, hogy a szocio-kognitív konfliktus elméletében a tanulási környezet igen szűk értelmezése ellentmondásban áll az adaptív, elfogadó iskola közösségi tér értelmezésével.

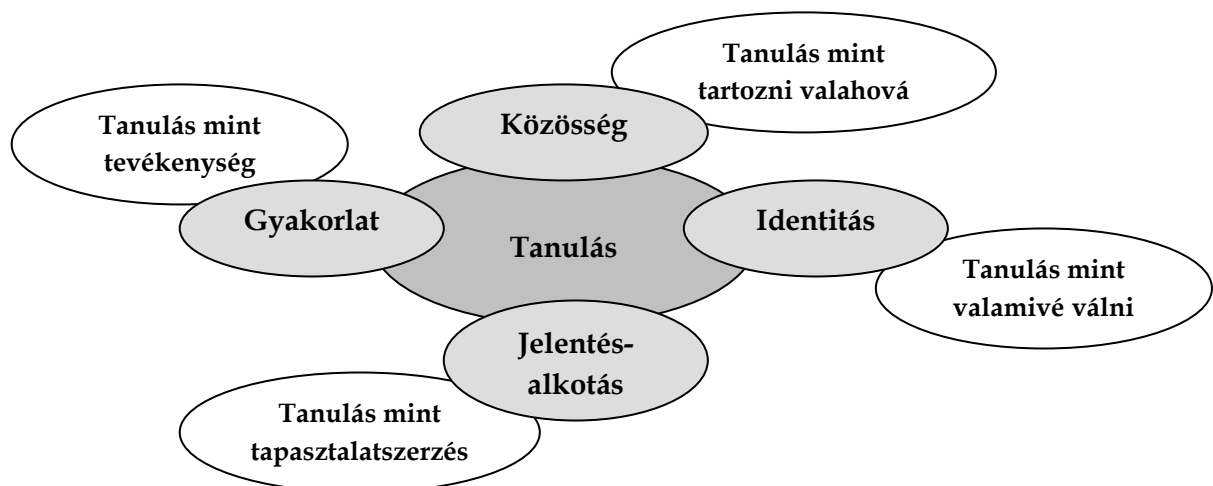
A szociális konstruktivizmus másik ága **a tanulást közös konstruálásként** értelmezi. Vigotszkij (2000) szerint a tanulás elsődlegesen szociális, interperszonális térben megy végbe, s csak másodsorban intrapszichikus folyamat, amikor is az egyén internalizálja azt, amit korábban a társas interakcióban tapasztalt (Vö: Helle, 2007) ¹⁶. E megközelítés középpontjában az interakció és az interakcióban használt „eszközök” állnak. Az interakcióban használt eszközök hordozzák a társas tudásunkat, melyek Vigotszkij felosztása szerint lehetnek pszichológiaiak, mint például maga a nyelv, fogalmak, folyamatok leírásai; vagy lehetnek, fizikaiak, mint például a számítógépek, telefonok, mobiltelefonok. Az eszközök tehát mindig egy sajátos szociális, kulturális, történeti interakciós szituációban nyernek értelmet, s ezen eszközök használatával, közvetítésével jöhet létre a társas tudáskonstruálás. Azaz az interakció során a hangsúly a jelentés megtárgyalásán, megvitatásán, a megértés közös konstrukcióján van. E kutatási irány továbbvitelében éppen ezért általában az interakciók típusait vizsgálják aszerint, hogy melyik segíti elő leginkább a közös konstrukciós folyamatokat. Mercer (1995; idézi Arvaja, 2005, 20-21.) eredményei alapján a *felderítő beszélgetés* (*exploratory talk*) a közös tudáskonstruálás legeredményesebb típusa ¹⁷, amikor is a résztvevők *kritikusan, de konstruktívan* állnak egymás gondolataihoz, az állításokat és javaslatokat felajánlják a közös megfontolás számára, s ennek hatására a tudás nyilvánosan elszámolható, s az érvelés is láthatóvá válik. Fontos, hogy itt már a társak mellett legalább olyan fontos szerepet kapnak a tapasztaltabb felnőttek, tehát a közös tudáskonstruálás nemcsak szimmetrikus kapcsolatokban jelenhet meg. Az elmélet kifejezetten támogatja a társak, résztvevők korábbi együttműködésének, közös előtörténetének meglétét, hiszen ezek segíthetnek a közös kiindulópontok, „eszközhasználat” megteremtésében, s ezáltal a közös tudáskonstruálási folyamatokban is. Az interakció és az együttműködés közös kiindulópontjában tehát éppen hogy nem a

¹⁶ Vigotszkij (2000) híressé vált elmélete, a legközelebbi fejlődési zóna éppen a tanulás ezen logikáján alapul, tehát hogy a gyermek fejlődéséhez olyan társas interakciókra van szükség, amiben olyan feladatokat is el tud végezni, olyan eszközhasználatra is képes, amit majd a közös tudáskonstruálás, közös tapasztalat révén később belsővé tud tenni. Egyébként a külső és az önszabályozott tanulás stratégiai megközelítése (Vermunt, 1998) kapcsán nem nehéz felfedezni Vigotszkij ezen elméletének hatását sem.

¹⁷ Szemben egyrészt a *kumulatív beszélgetéssel*, amiben a felek konstruktívan építenek egymás mondanivalójára, ugyanakkor a másik fél véleményét, meglátásait kritikátlanul használják fel; másrészt a *vitakozós beszélgetéssel*, amire az egyet nem értés és a vélemények versengése jellemző.

minél nagyobb különbségek a lényegesek szemben a szocio-kognitív konfliktus elméletével, ahol az eredményesség egyik legfőbb zálogának a gondolkodásban megmutatkozó kiinduló különbségeket látják. Az adaptív, elfogadó iskola koncepciójának megalkotása során ezen elméletből érdemes felfigyelni arra, hogy itt már nem csak a kognitív tanuláselméletek „tanulást mint információfeldolgozást” értelmező elképzeléseit vonják kétségbe, hanem a tanulást olyan jelentésalkotási folyamatnak tartja ez az irányzat, melyben a nyelvi megalkotottság és az interakcióban használt egyéb eszközök (pl. IKT) kiemelt jelentőségűek, mindennek pedig fontos következményei vannak például a – koncepciónkban hangsúlyos – multikulturalizmus értelmezésére is. Ez az elmélet továbbá a tanulási-tanítási folyamatba a beszélgetést mint alapvető tevékenységet vonja be, ami főként a mostani gazdag módszertani szakirodalom mellett arra hívja fel a figyelmet, hogy a mindennapi, kötetlenebb tevékenységekre is szükséges az iskolákban építeni, s hogy érdemes ennek teret engedni a sokszor túlzottan beszabályozott módszerek használata mellett (vö: kooperatív tanulási módszerek). Végül kiemeljük a **kritikus** beszélgetés eredményességét, mely az egész projekt során alapvető célunk és alapelvünk: azaz hogyan lehet a tanulókat, pedagógusokat és iskolákat kritikára, kérdésésre, reflexióra bátorítani, nem pedig egy általunk kidolgozott koncepciót elfogadtatni velük.

A szocio-konstruktivista tanulásmegközelítések harmadik fő irányát a **situatív tanuláselméletek** jelentik. Ezek lényegi mondanivalója, hogy a tanulás a (tanuló) közösségek mindennapi tevékenységében, kommunikációjában való részvétel során jön létre, amit mindig erőteljesen befolyásol az adott szociális, kulturális, történeti, tanulási kontextus (Littleton – Häkkinen, 1999; Ball – Wells, 2006)¹⁸. Wenger (1998) elméletében például a tanulás folyamatát olyan szociális részvételként értelmezi, amelynek a legfőbb pillérei a jelentésalkotás, a gyakorlat, a közösség és az identitás. Az alábbi ábra a tanulás szociális értelmezését ezen komponensek szerint mutatja be.



¹⁸ Leginkább a situatív tanuláselméletek megjelenését szokták a kulturális pszichológia és antropológiai vizsgálódások hatásához kötni, s ezért szocio-kulturális megközelítésként is említeni. Bár például Arvaja (2005) már Vigotszkij elméletében is hangsúlyozza a kulturális megközelítést, hiszen az interaktív szituációban az eszközök közvetítő szerepében a történeti-kulturális jellemzők nagyon is meghatározóak.

2. ábra: A tanulás elemei Wenger (1998, 5.) szociális megközelítésében

A gyakorlatok közösségeiben (*communities of practice*) való részvétel (Lave – Wenger, 1991; idézi Tynjälä, 2008a, 21.; Wenger, 1998), ami bármilyen, az adott szociális és történeti kontextusban megszülető munka, tanulás, hobbi lehet, vezet el ahhoz, hogy tanulunk és egyre kompetensebb egyénekké és közösségekké válunk. A tanulás pontosabban pedig a következő utakon zajlik:

- 1) közösen alkotjuk meg, vitatjuk meg a gyakorlatunk, tapasztalatunk jelentését (*jelentésalkotás*);
- 2) megosztjuk a történeti, szociális forrásokat, perspektívákat, ami fenntartja a tevékenységek iránti kölcsönös elköteleződésünket (*gyakorlat*);
- 3) a gyakorlatunkat értékesnek tartjuk, a gyakorlat közösségében való egyéni részvételünket pedig a kompetenciáink növekedéseként értelmezzük (*közösség*); és végül
- 4) a közösségben megalkotjuk személyes történetünket, s azt, amivé válni szeretnénk (*identitás*).

Ebben az elképzelésben jól látható, hogy a tanulás, a tudáskonstruálás mindig egy folyamatosan változó, alakuló közösségi térben jön létre; s éppen ez által a tanulási folyamatnak nincsen jól kivehető kezdete vagy vége; s nem is mindig megszakítás nélkül folyik; ráadásul a négyféle „módhoz” kötődő tanulás eredményét is nehéz pontosan azonosítani, rögzíteni; az egyén folyamatosan alakuló, fejlődő kompetenciái pedig nem elválaszthatóak az adott kontextustól, a gyakorlat adott közösségétől. A tanulás ilyen mértékű kontextushoz kötöttségét kritizálták is azért, mert túl hangsúlyossá válik benne a konkrét, epizodikus információ, s túlzottan háttérbe szorul az absztrakt, jobban transzferálható tudás és az összetettebb gondolkodási folyamatok (Tynjälä, 1998, 365-366). Ugyanakkor a tanulási kontextus kiterjesztése, a mindennapi élet és gyakorlatok közösségeihez kötése lényegesen szélesebb perspektívába és autentikusabb környezetbe helyezi a tanulás folyamatát, mint a másik két szocio-konstruktivista megközelítés.

A szituatív tanuláselméletekhez kötöten tehát a tanulást elsősorban részvételként értelmezik; ugyanakkor ezen továbblépve Sfard (1998; idézi Tynjälä, 2008a, 15.) például kifejezetten azt hangsúlyozza, hogy a gyakorlatok közösségeiben a tanulás *tudásalkotás* (*knowledge creation*) is egyben. Azaz az újonnan érkezők nem egyszerűen a meglévő gyakorlatba szocializálódnak, mint mondjuk a *legitim periférikus részvétel* elmélete szerint (Lave – Wenger, 1991; idézi Tynjälä, 2008a, 21.)¹⁹; hanem a közösségek folyamatosan változtatják a gyakorlatukat, azaz új gyakorlatokat hoznak létre, alkotnak meg.

A szocio-konstruktivista megközelítéseken belül elsősorban a *szituatív tanuláselméletek* segítségével végül a kutatások odáig is eljutottak, hogy a tanulás különböző szintjeit egyszerre és egymásra hatásukban értelmezzék: az egyéni szintű tanulás mellett a csoportos, közösségi, szervezeti, hálózati és régiók tanulását is vizsgálják (Tynjälä, 2008a).

Fontos kiemelnünk, hogy a szocio-konstruktivista (és szocio-kulturális) tanuláselméletek magukkal hozták a **tudás** értelmezésének átalakulását is: a tudás tartalma és sajátosságai megváltoznak, illetve az egyéni tudás mellett a kollektív szakértelem is felértékelődik. Tynjälä (2008b) több, a tudás elemeit értelmező elmélet

¹⁹ A *legitim periférikus részvétel* elmélete szerint a kezdők egy adott közösség gyakorlatában először a periférián kezdenek el kompetensebb emberek vezetésével tanulni és dolgozni; majd ahogy kompetenciáikban fejlődnek egyre nagyobb felelősséget, önállóságot, feladatokat kapnak az adott közösség gyakorlatában.

összehasonlítása alapján a tudás két fő területét különbözteti meg: 1) a személyes és 2) a szociokulturális tudást. A személyes tudás kategóriáját tovább bontja: a) a tényszerű, fogalmi, elméleti tudásra, mely általános érvényű és explicit jellegű; b) a gyakorlati, kísérleti tudásra, mely leginkább implicit, rejtett, de gyakran expliciten is megfogalmazhatóvá válik, ide sorolhatók a különböző képességek, s azok a narratívák, melyek a múltbeli tapasztalatainkat, eseményeket, érzelmeinket hordozzák; és végül c) a szabályozó tudás, amihez a metakogníció és az önreflexió tartozik, s ami egyszerre lehet implicit és explicit, tudás és képesség is. A tudás szociokulturális eleme a személyes szinttel szemben a szociális gyakorlatba, együttműködésbe ágyazódik, s a szociális, kulturális eszközök használatához kötődik. A tudás e szociokulturális eleme erőteljesen kötődik a tanulás szituatív elméleteihez, azaz a tudás nem statikus, egyéni szintű mentális struktúra, hanem a tudni valamit „egy olyan folyamatot jelent, amely magába foglalja a személyt, a környezetben az eszközöket és a többi embert, és azokat a tevékenységeket, amelyekben a tudást alkalmazzák” (Greeno 2006; idézi Sawyer, 2006, 5.). Összegezve azt látjuk, hogy a szociális aspektusokkal bővülő tudás fogalmának értelmezése során olyan kérdések jelennek meg, hogy az egyes tudáselemek:

- milyen mértékben implicitek és mennyiben válhatnak explicitté?
- mennyiben elméleti vagy gyakorlati jellegűek?
- inkább egyéni vagy szociális szinthez, azaz együttműködéshez kötöttek?
- milyen mértékben változóak vagy állandóak?
- mennyiben az adott kontextushoz kötöttek vagy transzferálhatóak?

Fontos megjegyezni, hogy a kutatásokból éppen az derül ki, hogy a fentebbi jellemzők végpontjai (például implicit vagy explicit tudás) nem kizárólagosan jellemzőek egy-egy tudáselemre, hanem a legtöbbször változtatható jellemzők, amiket a fejlődés érdekében – mely erőteljesen a tudáselemek integrálódásán alapul – szükséges is elmozdítani egy-egy végpontról.

A szituatív tanuláselméletben a tanulás elsősorban részvétel, ami első ránézésre igen semmitmondónak tűnhet, hiszen természetesnek tartjuk, hogy az iskola tevékenységeiben, gyakorlataiban mindenki részt vehet, ugyanakkor a részvétel e koncepcióban sokkal többet jelent, s igen sok kérdést vet fel az adaptív, elfogadó iskola koncepciójához. A részvétel értelmezésében tehát kulcskérdés, hogy a tanulók, pedagógusok az iskolában a részvétel által valóban el tudnak-e köteleződni közösségek, gyakorlatok iránt; illetve hogy e gyakorlatokban való részvétel által tényleg megtalálják, meg tudják-e teremteni identitásukat. Konkrétabban fogalmazva milyen módon, milyen támogatórendszer kialakításával lehet elérni, hogy a gyerekek az iskolai tanulás gyakorlatában úgy vegyenek részt, hogy elköteleződjenek tanulóközösségük felé, hogy identitásuk építésében jelentősnek tartásuk e tevékenységet? Vagy mondjuk, hogy lehet elérni, hogy a pedagógusok az iskolafejlesztés gyakorlatában való részvételt közösségi elköteleződésként és az identitásalkotásuk részeként is lássák? Az elmélet másik lényegi mondandója: a tanulás, tudás mindig az adott kulturális, társadalmi, történeti kontextusba ágyazott, amivel egyrészt egyetértünk, s a tanulás kapcsán kifejezetten építünk is a tanulási kontextusok változatos sajátosságaira, s törekszünk szélesíteni is e tanulási kontextusokat (pl. más szervezetekkel való együttműködéssel, a helyi közösség és az iskola kapcsolatának erősítésével, a tanulók bevonódásával a helyi közösségi tevékenységekbe); másrészt viszont egyelőre eldöntetlen, hogy a tudás szituativitása milyen mértékben fogadható el az adaptív, elfogadó iskola

koncepciójában, hiszen pl. kérdés, hogy mennyire bírja el a koncepció, hogy a tanulók, iskolák eredményességét helyi szituációkhoz kössük, s a nemzeti és nemzetközi eredményességmutatókat háttérbe szoríthassuk. Természetesen a tudás tartalmának bővülésével úgy gondoljuk, hogy az adaptív és elfogadó iskolának is szükséges nemcsak a személyes és szabályozó tudással, hanem a szociokulturális tudással is foglalkoznia, de nem vagyunk biztosak benne, hogy a tudás lezáratlan, szituációhoz kötöttségét elegendő-e elsősorban a tudás ezen tartalmi területéhez kötni.

Röviden az 1. táblázatban foglaljuk össze a szocio-konstruktivista megközelítések legfontosabb jellemzőit. Fontosnak tartjuk ugyanakkor megemlíteni, hogy egyrészt az irányzatok nem egymást kizáróak, néhány aspektusban inkább fokozati különbségeket lehet találni a megközelítések közt (például a tudáskonstruálás egyéni és szociális aspektusainak hangsúlyaiban); másrészt úgy gondoljuk, hogy a mindennapi tanulásban ezen megközelítések eredményei egyaránt tetten érhetőek lehetnek. Az elméleti megközelítések összegzésével tehát elsősorban a mindennapi tanulási gyakorlattal kapcsolatos reflexiók, kérdések megfogalmazásának megalapozottságát kívánjuk elősegíteni.

	Szocio-kognitív konfliktus elméletei	A megértés közös konstruálása	Szituatív tanuláselméletek
A tanulás szociális aspektusa	Az egyéni tudáskonstruálást segítik a társakkal való nézetkonfliktusok	A tudáskonstruálás elsődlegesen szociális eredetű, interakcióban fejlődő	A tanulás szociális szinten megy végbe
Központi tanulási folyamat	Nézetek ütközése, érvelés, reflexiók	Interakció	Részvétel
Kontextus	Szűk tanulási kontextus, problémaszituáció		A tanulás természetes, széles kontextusa
Tudás	Egyéni kognitív teljesítményhez kötődik	Egyéni és társas tanuláshoz, teljesítményekhez Erősödik a tudás szociális jellege	Nem lezárt, folyamatosan alakuló, folyamatjellegű A tudás elsősorban szociális jellegű

1. táblázat: A szocio-konstruktivista tanuláselméletek jellemzői (Kálmán, 2009)

3.2.2. A szociális konstruktivizmus mondanivalója az adaptív, elfogadó iskola koncepciójához

3.2.2.1. Egyéni sajátosságok és szükségletek

Amíg a személyre szabott tanulás koncepciójában a tanulók fejlődésének értelmezése problémamentesnek tűnik, addig a szociális konstruktivista irányok felhívják a figyelmet a fejlődés értelmezésének összetettségére és változó voltára, arra, hogy a fejlődés, a tanulási eredmények, a tudás szituációhoz, kontextushoz kötött és társas értelmezések eredményeként születik. Mindez azt jelenti, hogy az, hogy mi minősül fejlődésnek, tanulási eredménynek, a gyermekek – pedagógusok – szülők – helyi társadalom stb. interakciójában dől el, e szereplők közös gyakorlata során alakul. Ezért a tanulás szociokonstruktivista felfogása szerint a fejlődés alapjául szolgáló **sajátosságok és szükségletek sem eleve adott egyéni jellemzők, hanem az adott társas kontextus interakcióiban nyernek értelmet és folytonos újraértelmezést.** Mindez azt is jelenti, hogy a pedagógusi munkában lényeges egyéni sajátosságok és gyermeki szükségletek körének meghatározása, s ezek mentén a gyermekek

fejlődésének értelmezése örökös vita tárgya lehet, például a szülők és a pedagógusok közt, vagy egy-egy pedagógusközösségen belül, gyermekek és szülők közt stb. Ráadásul e vitát, értelmezési folyamatot megnehezítheti, ha egymástól távol lévő, azaz más kontextusban működő, s egymástól gyakran elzárt szereplők értelmezik az egyéni sajátosságok és szükségletek körét. Jó példa erre az, hogy hogyan gondolkodnak e kérdésről mondjuk kutatói közösség, oktatáspolitikusok és az iskolában tanító pedagógusok.

A szocio-konstruktivista elméletek egy része és az itt nem részletezett radikális konstruktivizmus is a tanuló egyén legfontosabb sajátosságainak **nézeteit** tekinti, ezért az, hogy milyen támogatásra van szüksége tanulása, fejlődése során, alapvetően attól függ, milyen elképzelésekkel bír a tanulásról, a tudásról és önmagáról mint tanuló (vö: Kálmán, 2009). Fontos ezért megértenünk, hogy például az, hogy mit tekint az egyén tanulásként, fejlődésnek, döntően meghatározza azt, hogy milyen szükségletek kielégítését várja környezetétől. Ugyanakkor a tanulási kontextus is hat a nézetekre, persze nem közvetlenül, hanem egyrészt a tanulók nézeteinek szűrőjén keresztül, ami egyébként éppen ezért kevésbé hatásos (pl. ha egy tanuló csak a tények, fogalmak, elméletek tudását érti a tanulás alatt, s mondjuk a saját reflexiók kialakítását már nem, a reflexióra vonatkozó tanári kérdéseket is biztosan lényegtelennek tartja, s igyekszik majd kivonni magát e feladat alól). Másrészt e nézetek éppen a társas interakcióban alakulhatnak, leginkább pedig a társak, tanár és a tanuló egyén nézetei közti konfliktusokban változhatnak meg.

3.2.2.2. A tanulás és tanítás folyamata

A szocio-konstruktivista értelmezésekre építve azt mondhatjuk, hogy a tanítási-tanulási folyamat legfontosabb célja, hogy a tanuló egyén **értelmezze tanulási folyamatát és reflektáljon rá**, továbbá, hogy ezt a tanulás gyakorlatainak közösségeiben (Wenger, 1998) tegye (pl. iskolán kívüli és belüli közösségi tevékenységekben, sportklubban, osztályban stb.), azaz értelmezéseit a **társas környezetével közösen**, azzal kölcsönhatásban alkossa meg. Ez a társas tudáskonstruálás jelenti a tanulás központi folyamatát, amiből két lényeges célkitűzés következik: egyrészt az, hogy a tanulás és fejlődés mindig társas, együttműködésben (kollaboratív) zajló tevékenység, másrészt pedig az, hogy törekedni kell az iskolai és az iskolán kívüli tanulási tapasztalatok (társas környezetek) produktív összekapcsolására (vö: *Social Constructivist Theories*, 2009).

A szociális konstruktivista felfogás szerint a pedagógusnak olyan tevékenységeket kell teremtenie a diákok számára, amelyeket identitásuk alkotásában jelentősnek találnak, biztosítja számukra a közösséghez tartozás érzését, és ami a valós életből származó problémákkal, kérdésekkel szembesítheti őket. A szociális konstruktivizmus **oktatási módszerek helyett tanulási tevékenységeket** azonosít a tanítási-tanulási folyamat során, ami jól jelzi a módszerközpontú didaktikai szemléletről való áttérést a tanulóba és a tanulási helyzetből kiinduló gondolkodásra. Néhány ilyen tanulói tevékenység típus:

- *Olvasásra, írásra építő workshopok*: ötletek, vélemények, érvek megosztását teszik lehetővé, és a tanárok és diákok közötti együttműködés változatos formáiban kerülhetnek megszervezésre.
- *Komplex nyelvhasználatra építő tevékenységek*: az írás-olvasás tanulása nem különül el egymástól, hanem azokat a maguk természetes kontextusában és elsősorban a beszélt nyelv útján tanulja meg a diák.
- *Szituációs tanulás*: a diákok nem absztrakt dolgokat tanulnak, hanem mindent

annak konkrét kontextusában, helyzetében.

- *Kollaboratív tanulás*: a tanulók a tudást nem mint egyének, hanem mint csoport konstruálják meg, és az ilyen diák-diák és tanár-diák interakciók a tanulás legfontosabb forrását jelentik.
- *Lehorgonyzott tanítás*: a tanítás-tanulás mindig egy olyan téma, kérdés, probléma, történet stb. köré épül, ami érdekli a diákokat, és az ezzel való foglalkozást az eszközök gazdag kínálatával támogatják meg.
- *Játékok, szimulációk, esetek, problémamegoldás*. (Ld. részletesebben és webes környezetre jellemző példákkal együtt: *Social Constructivist Theories*, 2009).

Logikusnak tűnhet a kooperatív tanulási módszereket a tanulás szocio-konstruktív megközelítéséhez kapcsolnunk, ezek a (hazai fejlesztésekben egyébként központi szerepet játszó) kooperatív módszerek azonban nyíltan nem kapcsolódnak a szociális konstruktivizmus irányaihoz, mondhatni a tanuláselméleti megalapozottságuk nem a legmélyebb. Ugyanakkor véleményünk szerint a kooperatív módszerek termékeny újraértelmezését, a megkövült kooperatív alapelvek hasznos reflexióját szolgálhatná, ha a módszereket a szocio-kognitív konfliktus vagy a megértés közös konstruálásának elméletei alapján gondolnánk újra.

A szociális konstruktivizmus felveti egy sajátos tanulási tevékenység, nevezetesen **a helyi társadalom, a helyi intézmények és közösségek életében való részvétel** szerepét is. Ennek a tevékenységfajta típusnak számtalan előnye közül a két legjelentősebb, hogy egyrészt lehetőséget teremt az iskolai és az iskolán kívüli tapasztalatok összekapcsolására, másrészt a olyan gyakorlatok közösségét (Wenger, 1998) hozza létre, amely a közösségi tanulás leghatékonyabb terepét jelenti.

A szociális konstruktivizmus szintén fontos tanítási-tanulási eszközöknek tekinti az **infokommunikációs eszközöket**. Elsősorban azért, mert az Internet számos olyan interaktív tevékenységet tesz lehetővé, mint a párbeszéd és vita, amelyek optimális feltételeket teremtenek mind a szociális tudáskonstruálásnak, mind a tudás társas térben történő megosztásának és újraértelmezésének. Különösen kedvelt tevékenységformának tekintik a kollektív írást, mivel az azonnali válaszok lehetősége folyamatos tudásalkotást, közös tudásformálást biztosít a résztvevők számára (*Social Constructivist Theories*, 2009).

A tudással kapcsolatban meglehetősen komplex képet mutat számunkra a szocio-konstruktív tanulásfelfogás. Azon túl, hogy a tudással kapcsolatos nézetek tanulásban betöltött szerepét emeli ki (vö: Kálmán, 2009), megkülönbözteti egymástól a **személyes és szociokulturális tudást** (Tynjälä, 2008b). A személyes tudás tartalmazza a tényszerű, elméleti tudást, a gyakorlati tudást, valamint a szabályozó tudást. A tudás szociokulturális eleme a személyes szinttel szemben a szociális gyakorlatba, együttműködésbe ágyazódik, és a szociális, kulturális eszközök használatához kötődik. Ezért azt mondhatjuk, hogy a tudás nem statikus, egyéni szintű mentális struktúra, hanem sokkal inkább folyamat, amelynek értéke éppen abban rejlik, hogy számos kontinuumként leírható sajátosság (elméleti vs. gyakorlati, egyéni vs. szociális, változó vs. állandó, kontextushoz kötött vs. transzferálható) mentén jellemezhető, és ezek a jellemzők változtathatóak.

A szociális konstruktivizmus, ahogyan preferált tanulási-tanítási módszereket, úgy értékelési módszereket sem azonosít. Az értékelés legfontosabb mechanizmusának a **reflexiót** és az **értelmezést** tekinti, vagyis a diagnosztikus értékelések helyett sokkal inkább a folyamatorientált, fejlesztő értékelést helyezi előtérbe, melyben az

önértékelés és a társak általi értékelések is kulcsfontosságúak. Minthogy e felfogás a tudást folytonosan változónak tekinti, ebből kifolyólag a visszajelzéseket is folyamatjellegűnek tételezi fel. Fontos továbbá kiemelni a **társas értékelések** szerepét, mely a társas konstruálás, így a társas önkonstruálás szempontjából is nagy jelentőséggel bírnak a fejlődés, a változás szempontjából.

3.2.2.3. A tanulási környezet

A tanulást sokszor magányos tevékenységnek tartjuk, pedig az iskolai tanulási környezet alapvetően **társas jellegű**, például tanulhatunk osztályban, az iskolai vagy a helyi társadalom közösségeiben, csoportokban, tanárokkal, társakkal stb., ráadásul ha éppen egyedül tanulunk, azt is befolyásolja ez a társas tér. A szociális konstruktivizmushoz szorosan kötődő, ún. **megosztott tanulási terek** elmélete (Tynjälä, 2008b) éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyéni, csoportos, közösség szintű tanulás mindig egymásba ágyazódva megy végbe, változatos kombinációit alkotva a tanulási környezeteknek. Ezáltal sokkal természetesebb tanulási környezeteket, interakciós lehetőségeket teremt, mint a szűkebben értelmezett iskolai tanulást.

A szocio-konstruktív elméletek - elsősorban a szituatív tanuláselmélet - a tanulást **tanulóközösség**ben képzei el, melynek a gyerekek, a pedagógusok is tagjai. E tanulóközösségek nem csak szimmetrikus kapcsolatok alapján szerveződhetnek, azaz a pedagógus ugyanahhoz a tanulóközösséghez is tartozhat, mint diákjai, s így mindkét félnek identitását is ezen tanulási közösségen belül kell megtalálnia. (Ez persze nem jelenti azt, hogy a pedagógusok ne tartozhatnának más tanulóközösségekbe is /pl. az iskolafejlesztők tanulóközösségébe/.)

A tanulás radikális és egyes szocio-konstruktivista elméletei a nézeteknek központi szerepet tulajdonít a tanulási folyamat során, mivel azt állítja, hogy mindig **a nézeteinken keresztül észleljük** a tanulási környezetet. Ráadásul nemcsak a tanulásban résztvevő egyének, hanem csoportok is más előzetes tudással és nézetekkel rendelkezhetnek a tanulási környezetről, s persze a tanulásról, fejlődésről, változásról is. Ezért egyrészt lényeges, hogy teret engedjünk az egyének és csoportok nézeteinek ütköztetésére, konfliktusára, mert ezáltal kerülnek felszínre a nézetek, válhatnak tudatossá, s végül meg is változhatnak. A pedagógus továbbá úgy támogathatja a tanuló és a közösség fejlődését, hogy ösztönzi a tanulási szituációk elemzését és a fejlődésről való reflexiókat.

4. KAPCSOLATI HÁLÓ, KÖRNYEZET ÉS KÖZÖSSÉG

Fontosnak tartottuk, hogy külön kiemeljük azt a fentiekben már többször említett tényezőt, hogy az iskolát mindig kontextusába helyezve értelmezzük, közösségi térnek tekintjük, amelyben a kapcsolatok sokszínű hálózata érvényesül, s ugyanígy a tanulást is a szociális térbe helyzetten értelmezzük.

Ez a megközelítés nagyon fontos pontja koncepcióknak. Az elemző tanulmány írása során azzal szembesültünk, hogy ezt még mélyebben és alaposabb kell feltárnunk. Ezért itt végül csak jelezzük ezt a fő témát, s vázlatosan megadjuk milyen alkotóelemeit szeretnénk kifejteni jobban, de egy rövidebb külön tanulmányban fogjuk megírni részletesen mi a helye: a kapcsolati hálónak, a környezetnek és a közösségnek az adaptív iskola koncepciójában.

A főbb, kifejtendő csomópontjai e témának:

- a hálózatiság, hálózati társadalom jellegzetességei
- az iskola hálózatba ágyazottsága: társadalom, lokális környezet, távolabbi kapcsolódási pontok stb.
- a kapcsolatiság dimenziója
- iskolák hálózata
- az iskola mint közösség
 - o az iskola mint etikai közösség
 - o az iskola mint tanuló közösség, a közösségi tanulás
 - o az iskola mint demokratikus közösség
- a tanulási környezet jelentősége

ÖSSZEGZÉS

Elemző tanulmányunk zárásaként megfogalmaztuk és pontokba szedtük a fenti (kidolgozott) fejezetek legfontosabb következtetéseit az adaptív iskola koncepciójára vonatkozóan:

1. Környezet: változási folyamatok az iskola körül

- Az iskola nem szakítható el történetétől, nem értelmezhető absztrakt vagy történetietlen módon. Az adaptív iskola koncepciója egy olyan iskolát vizionál, amelyik egyrészt tudja, elismeri modernítésben rejlő történeti gyökereit, és munkájának szakmai-tudományos (pedagógiai) diskurzusba helyezettségét, valamint valamilyen mértékben alkalmazkodik is a részben ebből a diskurzusból születő nemzetközi reform-tendenciákhoz, *másrészt* nem feledkezik meg a posztmodernitás kihívásáról, és mer kérdéseket feltenni, reflektálni az iskolához kapcsolódó kurrens narratívákra. *Olyan kritikus, reflektív magatartásról van szó, amely képes észrevenni a nézetek, iskolaképek, régi és aktuális ideológiák társadalmi konstruáltságát (a modernitás és a reform mítoszait), s ezzel együtt önkritikát is tud gyakorolni a saját köreiben megjelenő megközelítésekkel kapcsolatban is.*
- Az iskola történetéhez hozzá tartoznak az értelmezésében és funkciójában végbement főbb elmozdulások, változások, amelyeket a *tömegesedés, személyre szabottság, a gyermeki szükségletekre figyelés és komprehenzivitás* fogalmi mentén beszélhetünk el. Az iskola egyre inkább mindenki iskolájává kellett és kell, hogy váljon, mindenkinek biztosítva a megfelelő tanulást. Az adaptív koncepció szempontjából mindegyik fenti változás, kihívás lényeges, különösen a *komprehenzivitásé*: mert ugyan az adaptivitás nem ad olyan rendszerszintű választ az egyenlőtlenség problémájára, mint a komprehenzív rendszer, de ez utóbbi alapértékeit osztja, és ahhoz még hozzá is tesz, azt kiegészíti egy a környezetre, egyéni tanulásra, innovativitásra figyelő pedagógiai koncepció kidolgozásával, amely pontosan a mindenkit befogadó intézmény képét jeleníti meg még kidolgozottabban.
- Az iskolát számos jelenkori kihívás is éri. Ezek közül kiemelkedik a viszonylagosságot, de szüntelen etikai kérdésfeltevést is hordozó posztmodernitás. Az antipedagógiai felfogások meglátásait komolyan véve, de mégis egy lehetséges iskolai jövőt elképzelve *a tanuló szervezetként és a társadalmi központként működő iskola képe rajzolódik ki koncepciónkban válaszul e posztmodern kihívásra, miközben maga az adaptivitás fogalma is válasz: alapját pontosan a sokféleség és szüntelen változás elfogadása, értékékként tekintése, rugalmas kezelése adja.*
- A globalizáló tendenciákra figyelve ugyan, de mégis a lokális környezet, a lokalitás (a helyi kontextusba helyezettség) szerepét emeli ki koncepciónk, megfelelő egyensúlyi helyzet keresésével a két egymással együtt járó, egymásba fonódó folyamat – a globalizáció és a lokalizáció – között.
- A jelenkori multikulturális társadalmak helyzete egy interkulturális koncepció megfogalmazásának szükségességét hozza magával a pedagógiában is, amely figyelembe veszi a többféle multikulturális megközelítés

jellegzetességeit, és az egyenlőtlenség kihívására is válaszolva egy, átfogóbb inkább kritikai interkulturalizmus irányába mozdul el.

- A magyar iskoláknak is válaszolnia kell azokra a nemzetközi tendenciákra, amelyek eddig a pedagógiában, és iskolai gyakorlatban nem kellően figyelembe vett, vagy újonnan megjelenő társadalmi csoportok jelenlétére is odafigyelnek: mint a bevándorlók, ifjúsági szubkulturális csoportok, iskolából kiszóródó tehetséges tanulók, meleg fiatalok, nők (lányok). A kisebbségekkel szembeni hátrányos megkülönböztetés minden formáját el kell utasítania az iskolának is (az EU irányelveinek megfelelően), és mindenki számára biztonságos, a fejlődését előmozdító tereppé kell válnia.
- Az iskolát olyan rendszeremnek tekintjük, amely állandóan változó környezetében működik, bonyolult összefüggések hálójában. *Fejlesztésünk szempontjából ezért meghatározó, hogy az elfogadó iskola modellje megfelelő rugalmasságot és adaptivitást hordozzon, engedjen teret a diagnózisra épülő intézményi autonómiának. Ennek megfelelően az egyes jellemzők, s további aljellemzők mindig változhatnak intenzitásukban, nem bonthatók igen/nem kategóriákra, hanem egy kontinuum valamilyen pontján értelmezhetőek.*
- Az intézményfejlesztési szakirodalomban található tipizálási kísérletek a különböző intézményi helyzetek megragadására – pl.: „kudarcot valló” vagy „eredménytelen”; a „gyengén teljesítő” és a „jó” vagy „eredményes” iskola (Hopkins, 2001) - , s e program munkatársai is úgy vélik, hogy minden intézmény működési környezete egyedi, így minden intézményi változás egyedi, ezért eltérő változási utak léteznek. E szempontból külön figyelmet érdemelnek a nehéz helyzetben levő iskolák, ahol először a változásra kell képessé tenni azokat (Harris – Chapman, 2004). *Az elfogadó iskola modell a diagnózisra épülő, eltérő változási utakat támogatja.*
- A változás része az iskolákat körülvevő társadalmi – kulturális – gazdasági környezetnek. *Az adaptív iskolák a változásra mint intelligens tanuló szervezet tekintenek, elfogadva létét, s az abból származó kihívásokat, lehetőségeket. Úgy tekintenek a szervezetre, mint egy élő rendszerre, s azt nem csupán racionálisan leírható struktúrák összességének látják.*
- Az intézményfejlesztés egy folyamat, melyben legalább három lényegi csomópont van (Hopkins, 2001):
 - a folyamat megalapozása (az elkötelezettség megteremtése, fejlesztő csoport alakítása, adatgyűjtés az intézményről, iskolára kiterjedő program megtervezése, partnerek keresése, alapelvek lefektetése);
 - kiterjesztése az egész iskolára (a tanítást és tanulást érintő innovációk, amelyek döntően az intézményen kívül fellelhető tudásra épülnek, és külső támogatással hajthatók végre, illetve a bevált gyakorlat átadása és továbbfejlesztése az iskolán belül);
 - a lendület fenntartása (pl.: adatgyűjtés folytatása, pedagógusok tanulásának beépítése a fejlődés folyamatába, lehetőségek keresése a siker megosztására és a hálózatépítésre).
- *Az elfogadó iskola modell dinamikus rendszer kell legyen, amely a folyamat több pontján tartalmaz támogató elemeket és a fenntarthatóság kiemelten jelenik meg benne. Ezen túl alapelveknek tekintjük, hogy az elfogadó iskola hisz a folytonos változás lehetőségében; a végleges, lezárt iskolamodellt elutasítja, ezért nyitott, folytonosan alakuló rendszer.*
- Az intézményfejlesztés, épp a rendszer összefüggései miatt, csak akkor lehet igazán eredményes, ha figyelembe veszi azok különböző szintjeit (Fullan, 2008),

vagyis egyszerre képes koherens ajánlásokat megfogalmazni a rendszer különböző szereplőinek (fenntartó, iskolavezetés, pedagógus, szülő, stb.). Az *elfogadó iskola modellje tehát nem csupán pedagógusoknak szól, hanem a szereplők szélesebb körét érinti.*

- Michael Fullan (2000) szerint az iskolák fejlődési képességének az egyik meghatározója az ún. emberi tőke, azaz a nevelőtestület egyes tagjainak a tudása, képességei és törekvései. *Ez kiemelt jelentőségű az elfogadó iskola szempontjából, a vállalt indikátorok ennek a célnak az elérését elsődlegesen szolgálják (tanulmánykötet az elfogadó iskoláról, képzési csomag)*
- A változás különböző fázisai vannak egyszerre jelen szervezeti és egyéni szinten, *melynek megértésében a CBAM modellt irányadónak tekintjük.*
- A humán tőke mellett azonban lényeges kiemelni, hogyha bizonyos szervezeti jellemzők nem adóttak, akkor bármilyen komoly is az egyéni szakmai fejlődés mértéke, az intézményre nézve hatástalan lesz (Fullan, 2000). E szervezeti jellemzőnek két kiemelt fontos eleme van: a tanulók tanulására fókuszáló, folyamatos megújulásra képes szakmai közösség, ahol az egyéni képességeket az iskolán belüli kapcsolatok folyamatos fejlődése mellett kamatoztatják (szociális tőke). A másik jellemző a programok, a vállalt fejlesztési utak koherenciája, hisz az olyan összetett társadalmi rendszerekben, mint az iskola, nem önmaguktól egymásra épülők a változások, így az egymás utáni, vagy párhuzamos innovációk nem feltétlen erősítik egymást. Ebben az értelemben nem azok az iskolák a legeredményesebbek, amelyek a legtöbb innovációt fogadják be, hanem azok, amelyek szelektálnak, és az innovációkat saját célirányos programjaikkal egységbe foglalják, összehangolják. Ezen kívül Bentley (2008) kiemeli a network, a hálózatosság, a közösségiség és a helyi társadalomba épülés jelentőségét az eredményes innováció szempontjából. *Az elfogadó iskola programhoz kötődően tervezzük az ilyen célokat vállaló iskolák hálózatépítését, programba tömörítést a közös tanulás érdekében. Ugyanakkor lényeges hangsúlyozni az elfogadó iskola programban, hogy az intézményi diagnózisra épül, és szükséges az intézményben folyó más innovációs folyamatokkal történő összhang megtalálása.*
- Összehasonlító jellegű intézményfejlesztési kutatások szerint az eredményes fejlesztés kulcsa, hogy a közös szakmai nyelvre épülő elvárások mellett megfelelő támogatási rendszer és a nyomásgyakorlás különböző formái is segítsék az együttműködést és fejlesztést, ahogy azt Reezigt (2001) ajánlja a Framework for Effective School Improvement című szerkesztett munkájában. *Az elfogadó iskola modell számára ez komoly kihívás, hisz az intézményi szinten túlmutató rendszer kidolgozása nem feladata. Ezért e hármas szempontot előreláthatólag csak az intézményi szinthez kötve fogalmazzuk majd meg ajánlások, lehetséges utak formájában. Mindezek értelmében a célok megfogalmazásához egyértelművé tesszük az elfogadó iskola fogalmát, a támogatási rendszer szintjén programcsomagot kínálunk.*
- *Hangsúlyozzuk továbbá, hogy a külső támogató rendszeren túl egy belső motivációra építő támogatási rendszer kidolgozása is célunk, amely épít az önállóság, kompetencia és célmeghatározás hármására is, s ezzel jobban megfelel az alkotó, kérdező, reflektív értelmiségi lét kritériumainak.*

2. Szemléletmódok és értékek mentén

- Nagyon fontosnak tartjuk azt a meglátást, hogy minden változás, folyamat, megújulás mögött értelmezések, narratívák, szemléletmódok, végső soron értékek állnak. Szeretnénk *explicitté tenni értékeinket, és kiemelni, hogy koncepciónkban a posztmodernitásra adott válasz nem jelenti az értékek teljes relativizálását, hanem éppen az azokra való erőteljes, de rendkívül nyitott és rugalmas hivatkozást és reflexiót.*
- Alapértékeink: *az emberi jogok és a kisebbségek védelme (megőrizve az európai **modernitás** értékeit), a kritika, a kérdésföltevés (egyértelműségek lebontása) értéke (beépítve a **posztmodernitás** kihívását).*
- Ezen túl az adaptivitás fogalmához kapcsolhatók az olyan értékek, mint a folyamatos változás, tanulás, innovativitás, megújulás, rugalmasság, környezetre figyelés, reflektivitás, fenntarthatóság.
- Kiemelkedik a társadalmi egyenlőség és a közösségiség értéke is, amelyek árnyalják a fenti posztmodern adaptivitás-megfogalmazást.
- Lényeges, hogy a tanulókra nem annyira különbségeik kategóriái szerint akarunk tekinteni, hanem egyediségükben, és ugyanakkor társadalmi-közösségi beágyazottságukban. A kategóriák veszélyesek: sztereotipizálók elnyomók, normatívak és stigmatizálók lehetnek, s mindig egy társadalmi diskurzus termékei, nem lényegként adott tényezők. Az *adaptív koncepcióban ezért végső soron nem a különbségek, az eltérések válnak lényegessé, hanem az egyes gyerekek különbözősége, és a közösségben betöltött szerepe. Minden egyes tanulóra önálló személyiségként tekintünk, akinek különféle, a változó kontextusokban változó erősségei és gyengéi, teljesen elkerülve egy normatív értelmezést pedig: általában tulajdonságai lehetnek, miközben egy bonyolult társadalmi-hálózati-közösségi térben konstituálódik meg ez az iskolai pedagógiai folyamatban értelmezett személyisége.*
- A magunkévá tett szociális konstrukcionizmus értékének tekintjük, hogy rákérdez egyértelműnek vett fogalmainkra, s *megmutatja társadalmi konstruáltságukat. E szemlélet alapvetően relativizálja a „jónak” gondolt folyamatokat, megmutatja az ideológiai gyökereket, s beágyaz egy ilyen projektet is egy szélesebb, dinamikusan változó, alakuló világ kontextusába. Úgy véljük, koncepciónk pontosan e számot vetéssel lehet több, újabb: a különféle egymás mellett élő, egymásra sokszor nem is reflektáló megközelítésekből egyszerre szeretnénk meríteni, és ezt annak tudatában tesszük, hogy munkánk szintén történetileg és szituatíván beágyazott, vagyis nem az „igazságot” mondjuk ki, hanem inkább előrevívő kérdéseket teszünk fel, és egy reflektívebben megrajzolt koncepciót alakíthatunk így ki. Ennek a szemléletnek a tükröződése a tanulásra vonatkozóan a szociális konstruktivizmus.*
- A kritikai pedagógia hazánkban ismeretlen, radikálisnak tűnő nézőpontja a dialógus és az ettől elválaszthatatlan hatalmi kérdések kiemelésével ad új értékdimenziókat koncepciónkhoz. Az *adaptív, elfogadó iskola koncepciójának kiemelkedő pontja lehet az empowermentre épülő dialogikus pedagógia, amely demokratikusan teret ad a különféle hangoknak, nem hagyva, hogy az egyik elnyomja a másikat, miközben pontosan az elnyomással szembenállás világos etikai alapján alakítja azt a párbeszédre épülő közösségi közeget, amelyben az együttes fejlődés és tanulás lehetséges.*
- Fontosnak tartjuk, hogy az adaptív iskola reflektáljon saját gyermekképére, és túl tudjon lépni egy a gyermeket egyoldalúan passzív befogadónak tekintő képen.

- Az iskola a rugalmas, nyitott identitásformálás, -formálódás kiemelt helye. Különösen a kulturális identitás szerepe kiemelkedő: a szó széles értelmében. A *kritikai interkulturális szellemében egy olyan kulturális identitás alakulásának* segítségét tekintjük értéknek, mely változó, fluid, kevert, s így adaptív, ugyanakkor amelyet reflektív, proaktív állampolgárság, az elnyomással való szembenállás jellemez a társadalmi igazságosság jegyében.

3. Kiindulópontunk a tanulás

- A fejlődés fogalmának értelmezésében a posztmodern kihívásoknak megfelelően úgy véljük, hogy a fejlődés nem egyenletes és a különböző területeken különböző mértékű lehet. Ezt elfogadjuk a személyek és a szervezetek szintjén is.
- Mind a személyre szabott pedagógia, mind a szociális konstruktivizmus a tanulási folyamat lényegi elemének a tudáskonstrukciót és a tudásmegosztást tekinti. Ez az elfogadó, adaptív iskola koncepciója szempontjából azzal a mondanivalóval bír számunkra, hogy a tanuló, a pedagógus és az iskola esetében egyaránt a saját identitás megalkotását és az identitással kapcsolatos értelmezések megosztását kell a fejlődés mozgatórugójának tekintenünk.
- Ez egyben arra is utal, hogy a fejlődési célokat mindig a tanuló, a pedagógus és az iskola sajátosságaihoz (identitásához) kell igazítani. Ez a tanuló szempontjából gyakran szükségletekként jelenik meg, a pedagógus esetében inkább szakmai kompetenciákként azonosítjuk, az iskola szintjén pedig az erőforrások elemzése nyújt kiindulópontot a fejlődés, a változás során (vö. 1.2.2. fejezet). Ezt, a tervezést megelőző folyamatot az intézmény szintjén diagnózisnak, az egyén és a közösség szintjén sokkal inkább pedagógiai megismerésnek nevezhetjük.
- Ugyanakkor a két koncepció ismeretében azt is elmondhatjuk, hogy azok a gyermeki szükségletek mellett specifikusabb egyéni igények, célok számításba vételét is előtérbe helyezik, és – a kritikai pedagógia szemléletével egyetértésben – a tanulási folyamatban való valódi részvételt a tanulók hangjának megszólaltatásával és választási lehetőségének biztosításával tartják megvalósíthatónak.
- A tanulás szocio-konstruktivista felfogása arra is felhívja a figyelmet, hogy az egyén szükségletei és sajátosságai nem pusztán egyéni szinten, hanem mindazokban a társas kontextusokban is értelmezendő, amelyeknek az egyén tagja. Ez az adaptív, elfogadó iskola modellje szempontjából azt jelenti, hogy a fejlődés, változás indikátorainak tekinthető szükségleteket és sajátosságokat nem elegendő a tanuló, a pedagógus, az intézmény vagy a (helyi) társadalom szintjén megvizsgálnunk, hanem egyrészt ezek mindegyikét, másrészt a közöttük megjelenő interakciókat és társas folyamatokat is ismernünk kell. Itt jól tetten érhető a személyre szabott pedagógia és a szociális konstruktivizmus egymásra és egymásból épülése: míg az előbbi a személyre szabottság több szegmensét (egyéni – közösség – intézmény – társadalom) hangsúlyozza, addig az utóbbi e szintek közötti kapcsolatok szerepére hívja fel a figyelmet, ami a szükségletek és sajátosságok komplex értelmezését teszi fontossá.

- Az itt bemutatott tanulásfelfogásokban felértékelődik a nem csak fizikai szempontból értelmezett tanulási környezet szerepe. *A tanúláshoz, fejlődéshez elsősorban kihívást jelentő tanulási környezetre van szükség, amelyben nem az elvárások csökkentése jelenti a megoldást például a nehézséggel küzdő diákok számára, hanem a nekik megfelelő, a számukra kihívást jelentő tanulási környezet megteremtése.* Ez tulajdonképpen szemléletbeli váltásként értelmezhető, amely azt hangsúlyozza, hogy a nehézségeket ne problémaként, hanem egyedi jellemzőként azonosítsuk, és ne a tanúlással kapcsolatos elvárások szintjének változtatásában keressük a megoldást, hanem a tanulás szempontjából is kihívást nyújtó feltételek biztosításában. Ehhez kapcsolódik az a pozitív előfeltételezés is, hogy minden diák tehetséges valamiben, és az egyéni tehetségek felkutatása motivációs forrást jelent a tanulási-tanítási-nevelési folyamat során.
- *A tanúlással kapcsolatos felfogások nyomán tudjuk, hogy a módszerek, eszközök és szervezési módok nem önmagukban, hanem alkalmazásuk céljainak, szemléletének ismeretében lehetnek adekvátak a pedagógiai folyamatban. Bár van néhány olyan preferált megoldás, amelyet e két koncepció értelmében hatékonynak tarthatunk (ezek elsősorban az értelmezésre, a tudáskonstrukcióra és tudásmegosztásra építő módszerek), azt mondhatjuk, hogy azok a fejlődési célok, jelen esetben az egyéni, közösségi, intézményi sajátosságok adaptív támogatása révén válnak jelentőssé és hatékonná a fejlődés, változás során.*
- A szociális konstruktivizmus egyik megközelítése, a szocio-kognitív konfliktus elmélete arra is választ ad, hogy miért tekinthetjük hatékonynak a tudáskonstrukcióra építő módszereket. E felfogás szerint ugyanis a nézet- és véleménykülönbségek verbalizálása, megtárgyalása és megvitatása arra indítja a tanuló egyént, hogy saját gondolkodására, elképzeléseire reflektáljon, az egyéni és mások konstrukciói között ellentmondást, konfliktust feloldja, ezáltal előkészítve az egyéni konstrukcióiban bekövetkező változást (Arvaja, 2005; idézi Helle, 2007, 296-297.). Azt mondhatjuk tehát, hogy az adaptív, elfogadó iskola modelljének megalkotásakor azokat a tanulási – tágabban értelmezve a változási – folyamatokat részesítjük előnyben és tekintjük a fejlődés kritériumainak, amelyek reflektálnak saját tanulásukra, változásukra, keresik a saját és környezetük konstrukciói közötti eltéréseket és kritikusan viszonyulnak saját változási folyamataikhoz. Ez egyben azt is jelenti, hogy modellünk szempontjából a különböző értelmezéseket, így az eltérő és egyben sajátos tanulási, változási utakat tekintjük értéknek (vö. „1.2.”).
- Mindkét, a tanúlással kapcsolatban kiemelt felfogás elsősorban szituációkban és interakciókban gondolkodik, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanúlásszervezés szempontjából újra kell gondolnunk a módszerek szerepét, és azokat sokkal inkább mint tanulási tevékenységeket kell értelmeznünk. Ez szintén alapvető szemléletbeli váltást jelez a pedagógiai gondolkodásban, amely egyrészt a tanári aktivitásról a tanulói aktivitásra helyezi át a hangsúlyt (a tanári tevékenységből kiinduló tervezésről a tanulói fejlődésre, változásra fókuszáló tervezésre), másrészt az egyéni sajátosságokhoz, szükségletekhez, tanulási utakhoz való rugalmas alkalmazkodást tekinti legfőbb célkitűzésnek. Logikusnak tűnhetne például a kooperatív tanulási módszereket mint a tanulás szocio-konstruktív megközelítése által preferált módszereket azonosítanunk, ez a tanuláselméleti felfogás azonban nem a módszerekben, hanem a tanulói tevékenységekben látja a tanúlásszervezés lényegét. Ezzel a példával csupán azt szeretnénk érzékeltetni, hogy az adaptív, elfogadó iskola

koncepciójában távol tartjuk magunkat a módszertani fetisizmustól, s bár elismerjük a széles módszertani repertoár szükségességét – éppen a sokféle egyéni és közösségi szükségletek, igények és célok érdekében –, legalább ilyen fontosnak tartjuk a módszerek mögött meghúzódó szemléletmódok reflexióját.

- Minthogy a tanulás konstruktivista elméletei szerint a tanulási környezetet alapvetően nézeteink mentén észleljük és értelmezzük, és mivel a tanulási környezetet társas kontextusok és interakciók alkotják, az adaptív, elfogadó iskolának reagálnia kell ezekre is. *E tanulásfelfogás nyomán ugyanis fel kell ismernünk, hogy nem csak az egyéneknek, hanem a csoportoknak is sajátos és egyben egymástól sok tekintetben eltérő nézeteik lehetnek a tanulásról és a fejlődésről, ezért az adaptív, elfogadó iskolának ezekhez a nézetekhez illeszkedő változási utakat kell elérhetővé tennie számukra.*
- Végül mind a gyermekek, mind a pedagógusok tanulására felől nézve lényegi kérdés, hogy hogyan lehet az iskolában olyan tanulóközösségeket létrehozni, melyekben gyerekek és pedagógusok úgy tanulhatnak, hogy éppen e közös tanulási tevékenység által élük meg, hogy egy közösséghez tartoznak, illetve hogy e közös tevékenység hozzájárul identitásalakításukhoz.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- 2020 Vision. Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group (2006) (<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/6856-DfES-Teaching%20and%20Learning.pdf>; utolsó letöltés: 2009. november 22.)
- About Adaptive Schools – Center for Adaptive Schools.
(<http://www.adaptiveschools.com/aboutas.htm>; utolsó letöltés: 2009. november 22.)
- A jövő iskolája OECD projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai (2007): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Európai Ügyek Főosztálya, Budapest
- Albrecht S. F. – Joles, C. (2003): Accountability and Access to Opportunity: Mutually Exclusive Tenets Under a High-Stakes Testing Standards, *Preventing School Failure*, 47. 2. 86-91.
- Amin, S. (1997): *Capitalism In The Age Of Globalization. The Management Of Contemporary Society*. Madhyam Books, Delhi.
- Aronowitz S. – Giroux H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University Of Minnesota Press, Minneapolis.
- Ball, T. – Wells, G. (2006): Walking the Talk: The Complexities of Teaching about Teaching, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18. 3. 188-203.
- Bauman, Z. (2000): *Community: seeking safety in an insecure world*. Polity Press, Cambridge
- Bell, D. (1996): *The cultural contradictions of capitalism*. Basic Books, New York.
- Benavides, F. – Dumont, H. – Istance, D. (2008): The search for innovative learning environments. In: *Innovating to learn, learning to innovate*. CERI, OECD Publishing, Paris, 21–44.
- Bentley, T. (2008): Open learning: a systems-driven model of innovation for education. In: *Innovating to learn, learning to innovate*. CERI, OECD Publishing, Paris, 205–230.
- Bognár Mária (2005): Félúton a MAG projekt. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8., 75- 90.
- Bognár Mária (2008): *Háttéranyag az iskolafejlesztés koncepcionális alapjai* – kézirat.
- Bourdieu, P. (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 65-91.
- Braham, E. G. – Villaume, S. K. (2003): Scientifically based reading research – A call for an expanded view, *The Reading Teacher*, 56. 7. 698-701.
- Burr, V. (2003): *Social Constructionism*. Routledge, London.
- Castells, M. (1996/2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infónia, Budapest.
- Castells, M. (1997/2006): *Az identitás hatalma*. Gondolat – Infónia, Budapest.
- Coleman, J. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- Colombo, E. (2004): *Le società multiculturali*. Carocci, Roma.
- Csányi Vilmos (2002): Az egyszemélyes csoport és a globalizáció. *Magyar Tudomány*, 1, 762-774.

- Davis Jr., O. L. (2003): Editorial new policies and new directions: be aware of the footprints! Notice the nightmares! *Journal of Curriculum and Supervision*, 18. 2. 103-109.
- Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (2005, szerk.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE, London.
- Dewey, J. (1916/2007): *Democracy and education*. The Echo Library.
- Franklin, B. M. – McCulloch, G. (2007, szerk.): *The death of comprehensive high school: historical, contemporary, and comparative perspectives*. Palgrave Macmillan, New York
- Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York
- Fullan, M (2000) „The Return of Large Scale Reform”. *The Journal of Education Change*, 1. 1. 5-28.
- Fullan, M. (2003): *Change forces with a vengeance*. Routledge – Falmer, London – New York.
- Fullan, M. (2008): *A változás és változtatás I-III*. OFI, Budapest
- Gábor Kálmán (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Jateprint: Jatepress, Szeged.
- Giroux, H. A. (1988): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Giroux, H. A. (1994): *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. Routledge, New York.
- Glaserfeld, E. (1993): Konstruktivista diskurzusok. *Helikon*, 39. 1. 76-90.
- Golnhofer Erzsébet - Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2008): *Az intézményvezetők szerepe az oktatási intézmények fejlesztésben*, (<http://www.nk7.hu>, utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- Halász Gábor (2008): [A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában](#). in: Benedek András – Hungler Diána (szerk.): *Az oktatás közügy (a VII. Nevelésügyi Kongresszus programja)*. Művészetek Palotája – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. Budapest. 2008. 17-34.o.
- Halász Gábor (2008b): [A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában](#). – előadás, ppt.
- Halstead, M. – Haydon, G. (2008, szerk.): *The common school and the comprehensive ideal*. WileyBlackwell, Oxford.
- Harris, A. – Chapman, C (2004): iskolafejlesztés nehéz terepen: útban a differenciált megközelítés felé. *British Journal of Educational Studies*, 52. 4. 417–431.
- Harris, M. B. (2008): *School experiences of gay and lesbian youth: the invisible minority*. Haworth Press, Binghamton.
- Haydn, T. (2004): The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965–2002. *Research Papers in Education*, 19. 4. 415–432.
- Haydon, G. (2008): In search of the comprehensive ideal: by way of an introduction. In: Halstead, M. – Haydon, G. (2008, szerk.): *The common school and the comprehensive ideal*. WileyBlackwell, Oxford, 23–37.

- Helle, L. (2007): *Exploring Project-based Learning in Higher Education: The Interplay between Teacher Regulation and Student Self-Regulation of Learning*. Turun Yliopisto, Turku.
- Hopkins (2006): Introduction. In: *Personalising Education*, OECD CERI, 17-20.
- Hopkins, D (2001): *Fejlesztési útmutató nehéz körülmények között működő iskoláknak*. Munkaanyag
(http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf; ; utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*
(http://ournature.org/~novembre/illich/1970_deschooling.html; ; utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- Innovating School* (1999), OECD Publishing, Paris
(http://books.google.hu/books?id=Uw_nn9TU-XwC&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false; ; utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- Innovating to learn, learning to innovate* (2008): CERI, OECD Publishing, Paris
- Järvelä, S. (2006): Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. In: *Personalised Learning (Schooling for Tomorrow)*. OECD Publishing. 31-46.
(http://www.oecd.org/document/31/0,3343,en_36702145_36702373_41177055_1_1_1_1,00.html; utolsó letöltés: 2009. november 22.)
- Järvelä, S. (2006): Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. In: *Personalising Education*, OECD CERI, 31-46.
- Kállai Mária – Szabó Mária (2007): *Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához*, OFI, Budapest.
- Kálmán Orsolya (2004): *Alapkészségek fejlesztése az oktatás kezdőszakaszában – tapasztalatok az USA-ban az „Egy gyerek se maradjon le” törvény tükrében*. Kézirat, OKI, Budapest.
- Kálmán Orsolya (2005): *Oktatáspolitikai intézkedések és hatásaik Angliában a kezdő szakasz eredményességének javítása érdekében*. Kézirat, OKI, Budapest.
- Kálmán Orsolya (2006): Az oktatás sikeres fejlesztésének nemzetközi példái. In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája*. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról, OKI, Budapest, 11-44.
- Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. PhD disszertáció
(http://nevelestudomany.phd.elte.hu/vedesek/2009/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf; utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- Keamy, K., Nicholas, H., Mahar, S. and Herrick, C. (2007): *Personalising Education: from research to policy and practice*. Melbourne, Education Policy and Research Division - Office for Education Policy and Innovation – Department of Education and Early Childhood Development
(<http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/personalising-education-report.pdf>; utolsó letöltés: 2009. november 22.).

- Kim Rita (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük Montessori pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 44-54.
- Kim, J-H. – Taylor, K. A. (2008) : Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. *Journal of Educational Research*, 101. 4. 207–219.
- Kim, J-H. – Taylor, K. A. (2008) : Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. *Journal of Educational Research*, 101. 4. 207–219.
- Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000* (2001): OECD, Paris.
- Kotter, J. (2007): *Olvad a jéghegy*. Trívium Kiadó, Szekszárd
- Lannert Judit – Nagy Mária (szerk., 2008): *Eredményes iskola*. OKI, Budapest
- Lee, G. – Lee, H. – Openshaw, R. (2008): The comprehensive ideal in New Zealand: challenges and prospects. In: Franklin, B. M. – McCulloch, G. (2007, szerk.): *The death of comprehensive high school: historical, contemporary, and comparative perspectives*. Palgrave Macmillan, New York, 169–184.
- Lénárd Sándor - Rapos Nóra (2008): Adaptivitás – módszer vagy szemlélet. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra: *Adaptív oktatás – Az adaptivitás szemlélete*. *Educatio KHT.*, Budapest, 9–17. o.
- Lénárd Sándor - Rapos Nóra (2008b): *Esettanulmány. Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás (MAG) program*, OKI-APS, Kézirat.
- Littleton, K. – Häkkinen, P. (1999): Learning together: Understanding the process of computer-based collaborative learning. In: Dillengour, P. (ed.): *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Pergamon, Oxford, 20-31.
- Loránd Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-01-ta-Lorand-Egyseges>; utolsó letöltés: 2009. november 22.)
- Loránd Ferenc (1998): Hét kérdés – hét válasz az értékelés funkcióiról és eljárásrendjéről a komprehenzív iskolában, *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1998-04-ta-lorand-het>; utolsó letöltés: 2009. november 22.)
- Maffesoli, M. (1988/1995): *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. SAGE, London.
- Mallott, C. – Carroll-Miranda, J. (2003): PunKore Scenes as Revolutionary Street Pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2.
(<http://www.jceps.com/?pageID=article&arcticleID=13>; utolsó letöltés: 2009. november 22.)
- McLaren, P. – Farahmandpur, R. (2005, szerk.): *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism. A Critical Pedagogy*. Rowman and Littlefield, New York.
- McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, New York.
- McLaren, P. (1997): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford.
- McLaren, P. (2005, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York.

- McLeskey J. – Waldron, N. L. (2006): Comprehensive school reform and inclusive schools. *Theory into Practice*, 45, 3, 269–278.
- Measor, L. – Sikes, P. (1992): *Gender and schools*. Continuum International.
- Mertens, N. – van Os, M. – Petri M. (2006): How sensitive are your bones., APS. Utrecht.
- Mészáros György – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Rapos Nóra (2009): *Az adaptív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák – háttér tanulmány* (http://onweb.ofi.hu/projectcommander/sys.php?mappa=elfogado_iskola/elso_v_egleges_produkumok_hattertanulmany_szempontsor&file=az_adaptiv_iskola_konceptiojavegleges.doc; utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava. a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4. 84-101.
- Mihály Ottó (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-01-ko-mihaly-eselyegyenloseg>; utolsó letöltés: 2009. november 22.)
- Miliband, D. (2006): Choice and Voice in Personalised Education. In: *Personalising Education*, OECD CERI, 21-30.
- Mitter, W. (1991): Comprehensive Schools in Germany: concepts, developments and issues. *European Journal of Education*, 26, 2, 155–165.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh Erzsébet (1997): Hogyan jutalmazunk? *Új pedagógiai Szemle*, 1. 89-96.
- Osher, D. – Quinn, M. M. (2003): Policies Matter: For Students, for Teachers, and for Better Outcomes, *Preventing School Failure*, 47. 2. 52-58.
- Oxford, R. L. (1997): Constructivism: Shape-shifting, Substance and Teacher Education Application, *Peabody Journal of Education*, 72. 1. 35-66.
- Paechter, C. (1998): *Educating the other: gender, power and schooling*. Routledge, New York.
- Personalised Learning – A practical guide* (2008). Nottingham, DCSF Publications (<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/00844-2008DOM-EN.pdf>; utolsó letöltés: 2009. november 22.)
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Popkewitz, T. S. (2000): Reform as the social administration of the child: globalization of knowledge and power, In: Burbules, N. C. – Torres, C. A. (szerk.): *Globalization And Education. Critical Perspectives*. Routledge, London, 157–186.
- Rawid, A. M. (1983): Alternative schools as a model for public education. *Theory into Practice*, 22. 3. 190-197.
- RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006
- Reezigt, G. J. (ed., 2001.): *A Framework for Effective School Improvement*. GION.
- Reynolds, D. – Ch. Teddlie (2000): The Future Agenda for School Effectiveness Research. In: Teddlie, Charles – David Reynolds (eds.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press, New York, 322–344.
- Riesman, D. (1973): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

- Rodriguez-Romero (2008): Situated pedagogies, curricular justice and democratic teaching. In: *Innovating to learn, learning to innovate*. CERI, OECD Publishing, Paris, 113–136.
- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 4. 471–497.
- Sawyer, K. (2008): Optimising learning: implications of learning sciences research. In: *Innovating to learn, learning to innovate*. CERI, OECD Publishing, Paris, 45–65.
- Sclafani, S. (2002): No Child Left Behind, *Issues in Science and Technology*, 3. 43-47.
- Shanahan, T. (2003): Research-based reading instruction: Myth about the National Reading Panel report, *The Reading Teacher*, 56. 7. 646-655.
- Sliwka, A. (2008): The contribution of alternative education. In: *Innovating to learn, learning to innovate*. CERI, OECD Publishing, Paris, 93–112.
- Social Constructivist Theories* (E-book) (<http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm> ; utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- Steinberg S. R. – Kincheloe, J. L. (1997, szerk.) *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Westview Press, New York.
- Stevens, L. P. (2003): Reading First: A critical policy analyses, *The Reading Teacher*, 56. 7. 662-668.
- Szabó Mária (2008): *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára*, OFI, Budapest.
- Szabó Mária (2008b): *Az eredményes iskolafejlesztés keretei – műhelymunka összefoglaló*. Kézirat.
- Takács Judit (2006): Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe, ILGA-Europe – IGLYO (<http://www.iglyo.com/content/files/2006-Report-SocialExclusion.pdf> ; utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- The Definition and Selection of Key Competences: on key competences for lifelong learning* (2006): OECD, Official Journal of the European Union of the 30 December 2006 (www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.htm; utolsó letöltés: 2009. november 22.).
- Thornton, S. (1995): *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Wesleyan University, London.
- Tynjälä (1998): Traditional studying for examinations versus Constructivist Learning Tasks: Do learning outcomes differ?, *Studies in Higher Education*, 23., 2. sz. 173-190.
- Tynjälä, P. (2008a): Perspectives into Learning at the Workplace, *Educational Research Review*, 3. 2. 130-154.
- Tynjälä, P. (2008b): Connectivity and Transformation in Work-related Learning: Theoretical Foundations, In: Marja-Leena Stenström and Päivi Tynjälä (eds.): *Towards Integration of Work and Learning*, Springer Netherlands, Dordrecht, 11-37.
- Vermunt, J. D. (1998): The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68. 2. 149-171.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, New York.

What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems Through the Prism of PISA (2004): OECD, Paris (<http://www.oecd.org/dataoecd/30/24/33858946.pdf>; utolsó letöltés: 2009. november 22.).

Wiborg, S. (2007): The formation of comprehensive education: Scandinavian Variations. In: Franklin, B. M. – McCulloch, G. (2007, szerk.): *The death of comprehensive high school: historical, contemporary, and comparative perspectives*. Palgrave Macmillan, New York, 131–146.

Willis, P. (1990): *Common Culture*. Open University Press, Milton Keynes.

Woods, A. (2008): “:Mindössze három szóban el tudom mondani mindazt, amit a diverzitásról tudnod kell: mindenki... egy ... egyéniség”: A tanulói különbségek különböző értelmezéseinek jelentősége tanárok és tanárképzők számára. *Iskolakultúra Online*, 2. 165–175. (http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2008_160-175.pdf; utolsó letöltés: 2009. november 22.)

Wraga, W.G. (1998). The comprehensive high school and educational reform in the United States: Retrospect and prospect. *High School Journal*, 81. 3. 121–134.