

ISKOLAKULTÚRA

10

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVI. évfolyam, 2006. október

56655
3FI 174

Artiles, Alfredo J.
professzor, USA, Nashville,
Vanderbilt Egyetem

Billard, Aude
professzor, igazgató, Svájc,
Lausanne, LASA Laboratory,
School of Engineering, Ecole
Polytechnique Fédérale de
Lausanne

Czifra Réka
egyetemi hallgató, Budapest,
ELTE, BTK, Filmelmélet és
Filmtörténet Szak

Dautenhahn, Kerstin
kutató, Egyesült Királyság,
College Lane, Hatfield, Systems
Research Group, University of
Hertfordshire

Horváthné Moldvay Erzsébet
tanár, szaktanácsadó,
Rétság, Általános Iskola

Ittész András
egyetemi docens,
Budapest, Semmelweis Egyetem,
Mentálhigiéné Intézet

Kovátsné Németh Mária
tanszékvezető, főiskolai tanár,
Győr, NYME, Apáczai Csere János
Tanítóképző Főiskola, Pedagógia
Tanszék

Mezei Gabriella
Ph.D hallgató, Budapest, ELTE,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Mészáros György
Ph.D hallgató, Budapest,
Eötvös Loránd
Tudományegyetem, Pedagógiai és
Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Intézet

Nadel, Jacqueline
vezető kutató, Franciaország,
Párizs, Hospital de la Salpêtrière

Rex, Lesley
docens, USA, Ann Arbor,
University of Michigan, School of
Education

Rix, Jonathan
lecturer, Egyesült Királyság,
Walton Hall, Open University,
Centre for Curriculum and
Studies, Faculty of Education &
Language Studies

Robins, Ben
kutatói ösztöndíjas, Egyesült
Királyság, College Lane,
Hatfield, Systems Research
Group, University of Hertfordshire

Szabó Tünde
szociológus, Budapest,
Semmelweis Egyetem,
Mentálhigiéné Intézet

Tetler, Susan
docens, Dánia, Tuborgvej,
Danmarks Paedagogiske
Universitet, Department of
Educational Psychology

Tomcsányi Teodóra
intézetigazgató, egyetemi tanár,
Budapest, Semmelweis Egyetem,
Mentálhigiéné Intézet

Török Szabolcs
egyetemi adjunktus, Budapest,
Semmelweis Egyetem,
Mentálhigiéné Intézet

Vajda Barnabás
egyetemi adjunktus, Komárom,
Selye János Egyetem, Tanárképző
Kar, Történelem Tanszék

Vári Andrea
tudományos segédmunkatárs,
Budapest, Semmelweis Egyetem,
Mentálhigiéné Intézet

Virágné Horváth Erzsébet
tanszékvezető, főiskolai docens,
Szarvas, Tessedik Sámuel
Főiskola, Pedagógiai Kar, Magyar
Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Vleskó Katalin
pedagógus, Pécs, Pécsi Szociális
és Egészségügyi Szakképző Iskola

Főszerkesztő:

Géczi János
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Csikós Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Csizér Kata
e-mail: weinkata@yahoo.com

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola
e-mail: takacsviola@freemail.hu

Tarján Tamás
e-mail: tarjan.tamas.arakhel@gmail.com

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpg.hu

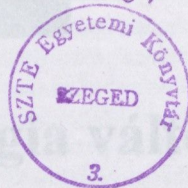
Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Lénárd László, a PTE rektora

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

2006 NOV 07



tanulmány

Alfredo J. Artiles
A gyógypedagógia változó identitása 3

Susan Tetler
Inkluzív osztályok 36

Aude Billard – Ben Robins –
Kerstin Dautenhahn –
Jacqueline Nadel
Robota – mini-humanoid robot az
autista gyerekek rehabilitációjára 44

Lesley Rex
Az iskolai sikeresség és a társas
inklúzió kapcsolata 58

Jonathan Rix
Egyszerű kezdet 71

Horváthné Moldvay Ilona
Attitűdvizsgálat pedagógusok körében
az integrált nevelésről 81

Ittész András – Szabó Tünde –
Vári Andrea – Török Szabolcs –
Tomsányi Teodóra
A mentálhigiénés szemlélet fejlődése 98

vita

Mészáros György
Mire jó a nyelvművelés? 111

szemle

Vajda Barnabás
Az 1956-os forradalom visszhangja a
Felvidéken 120

Mezei Gabriella
Egy interjú kérdéssor validálása: a
motivációs tanítási gyakorlat
vizsgálata 128

Czifra Réka
Solaris: a tükröt tartó Másik 132

Vlaskó Katalin
A pszichológia mint középiskolai
tantárgy tantervi koncepciói 140

kritika

Kovátsné Németh Mária
A 21. század nevelésmélete 145
(Bábosik István: Nevelésmélet)

Virágné Horváth Erzsébet
Zeneterápia – mindenkinek 148
(Lindenbergné Kardos Erzsébet: Zeneterápia)

satöbbi 150

contents 151

ISKOLAKULTÚRA
2006/10

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2007-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600Ft lesz. A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (7624, Pécs, Ifjúság útja 6., telefon/fax: 06 72 501-578, e-mail: iskolakultura@freemail.hu), a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

A gyógypedagógia változó identitása

Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából

E tanulmány paradoxonokat és dilemmákat azonosít, amelyekkel azok a gyógypedagógiai kutatók és gyakorlati szakemberek kerülnek szembe, akik megpróbálnak társadalmilag igazságos oktatási rendszert teremteni egy olyan társadalomban, amelyet egyre összetettebb különbségek jellemeznek. A szerző amellet érvel, hogy a kutatói párbeszéd két legfőbb területének (az inklúzióknak és a felülreprezentáltságnak) egy teljesebb dialógusban kellene találkozniuk és fel kell ismerniük azt a „zavaró csöndet”, amely a két szakirodalmi rendszeren belül és közöttük fennáll. Az elemzést az oktatási reformmal kapcsolatos jelenlegi erőfeszítések és kétségek szélesebb politikai kontextusába belehelyezve, a szerző széleskörű áttekintést nyújt egy sokrétegű kultúráról és térről.

Az USA oszdtálytermei ma drámaian másképpen festenek, mint 30 évvel ezelőtt, mielőtt a szövetségi kormány kibocsátotta az első általános érvényű, gyógypedagógiai törvényt – *Education for All Handicapped Children Act* – 1975-ben. Ezt a törvényt módosították 1990-ben, *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) néven. És bár ma az oktatással foglalkozók számára elméleti szempontból is megalapozottabb és hatékonyabb eszközök állnak rendelkezésre, hogy szolgálják a fogyatékkal élő tanulókat, a feladatuk ma mégis nagyobb kihívást jelent és sokkal összetettebb. Például ahogyan a fogyatékkal élő tanulók száma és a kisebbségekhez tartozó tanulók aránya gyorsan nő, a gyógypedagógiában szemtanúi vagyunk a folytonos közeledésnek az inkluzív oktatás mozgalma (1) és a kisebbségekhez tartozó tanulók túltreprezentáltságának (2) problémája között. A tanulók közti különbségek egyre komplexebbé válnak a rasszokhoz tartozás háttéré és a képességszint szerint egyaránt, és ez kihívást jelent a gyógypedagógiai ellátás tökéletesítésére, az oktatáspolitikai fejlesztésére és a vonatkozó tudásbázis kialakítására nézve. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük, hogy a rasszok szerinti és a nyelvi kisebbségekhez tartozó tanulóakra vonatkozó szakirodalom milyen szegényes. (Donovan és Cross, 2002; Gersten, Baker és Pugach, 2001) Ezen túlmenően a kisebbségek felülreprezentáltsága és az inklúzió kérdése fontos teendők elé állítja a gyógypedagógusokat, hogy megértsék a kultúra szerepét a fogyatékosok terén, és megteremtsék a kulturális különbségek szerepének tudatában lévő kutatói légkört.

Az inklúzió és a túltreprezentáltság kétségkívül hatással lesz a gyógypedagógia identitásának átalakulására. Emlékezzünk rá, hogy a gyógypedagógia eredeti önmeghatározásának sarokpontja emberi jogi kérdésként vetődött föl a fogyatékkal élőkkel kapcsolatosan. Ennek eredményeként az IDEA azért került törvénybe, hogy biztosítsa a megfelelő és szabad közoktatást, a szülők jogait az értékelésre és informálódásra a tanulók elhelyezésre vonatkozó döntésekről, beleértve magának a speciális csoportba helyezés folyamatának a kellő ismeretét. A törvény biztosítja az egyénre szabott és nem diszkriminatív értékelést, az egyéni igényekhez igazított oktatást és a hozzá kapcsolódó szolgáltatásokat, oktatást a lehető legkevésbé korlátozott tanulási környezetben és a szövetségi kormány támogatását az államok és az iskolai körzetek erőfeszítésében a fogyatékkal élők oktatására vonatkozóan.

Az IDEA megalkotása és törvénybe iktatása a gyógypedagógia történetében nagyon fontos vívmány, amely a fogyatékkal élők millióinak életében hozott változásokat. Ugyanakkor figyelembe véve a jelenlegi társadalmi és szakmai átalakulásokat, a gyógypedagógia előtt ott állnak a következő kérdések:

– Hogyan változik majd meg a gyógypedagógia identitása, amikor ez a rendszer egyre több olyan tanulót szolgál a többségi pedagógiai környezetben, akik alapvetően különböző nehézségekkel küszködnek?

– Hogyan kerül bele majd a gyógypedagógia önmeghatározásába a kultúra szerepének megértése?

– Hogyan lesz képes ez a terület tudomásul venni a nemzetiségi és nyelvi háttérrel a kutatási gyakorlatban, és hogyan lesznek képesek a kutatók ezeket elhelyezni a kulturális hatások dinamikus hálózatában?

– Az inklúzió értelmezése elmozdult a többségi pedagógia osztálytermeibe történő tér-

beli elhelyezés fogalmától abba az irányba, ahol különböző nevelésfilozófiai irányzatokat veszünk sorra aszerint, hogy milyen, szervezeti szintű intézkedéseket tartanak jónak. Hogyan fog a gyógypedagógiai számot adni a rasszok szerinti különbségekről, a kultúra szerepéről és a térbeli elhelyezésről?

A neokonzervatív reformok segítenek fenntartani a gazdasági és politikai biztonságot a domináns csoport számára, megőrzik a domináns csoport hagyományos értékeit, és legitimálják a tudásról és kompetenciáról alkotott definícióit. Ezek a reformok szentesítik a különbözőségekre épülő politikát, amelyet a neokonzervatívok kedvelnek, mivel ezek a reformok azt a privilégiumot nyújtják számukra, hogy megalkossák és bevezessék a bennfentesek és kívülállók megkülönböztető jellemzőit (például „mi” és „ők”).

Elengedhetetlen, hogy azok a szakmai közösségek, amelyek az inklúzió és a felülreprezentáltság problémáin dolgoznak, párbeszédet kezdeményezzenek, amellyel átlépik az eddigi szakmai diskurzusok határait, és reflektáljanak eddigi munkájuk következtéseire, hogy létrejöjjön egy új, rendszerszintű önazonosság. (3) Sajnos a szakmai közösségek ritkán reflektálnak az érdeklődési területeik egyre jelentősebb átfedtségére vagy ezek közeledésének következményeire. Ebből kifolyólag ebben a tanulmányban az inklúzió és a felülreprezentáltság találkozási pontjait tárgyalom, mivel ez hatással van azokra az iskoláskorúakra, akik gyakran előforduló fogyatékkal élőkkel (különösen tanulási nehézségekkel) küszködnek. Erre a csoportra összpontosítok, mivel ők képviselik az Amerikai Egyesült Államokban a fogyatékkal élő iskoláskorú populáció legnagyobb szegmensét. (4)

Az inklúzió és a felülreprezentáltság szakirodalmának elemzését két gondolatkörre építem. Először kifejtem, hogy a jelen gyógypedagógiájának fejlődését a pedagógiai reformok tükrében, társadalmi léptékben, a szélesebb kulturális és politikai folyamatok kontextusában érdemes vizsgálni. Ennek vizsgálata szükségszerűen magában foglalja a hatalmi megkülönböztetéseknek és hatalmi harcoknak az elemzését, amelyek a nemzeti kisebbségek és a fogyatékkal élő tanulók tanulmányi eredményeit formálták. Másodsorban arról lesz szó, hogy az inkluzív pedagógia mozgalma és a gyógypedagógiai ellátásban lévő kisebbségek felülreprezentáltsága olyan paradoxonokat és dilemmákat eredményezett, amelyek ellene hathatnak egy demokratikus társadalomban a társadalmilag igazságos oktatási rendszer fejlődésének.

Ebben a tanulmányban bemutatom az inklúzió és a felülreprezentáltság szakirodalma elemzésének első eredményeit, nevezetesen: az elhallgatást, amely az inkluzív oktatási

modellek bevezetésében a rasszok közötti különbségek kérdését körülveszi; a kulturális szempontból megfelelően működő oktatási rendszer kialakítására vonatkozó igény hiányát; nem megfelelő szintű odafigyelést a társadalmi-történelmi kontextusra és a kultúra összetettségére; a térbeli elhelyezéssel kapcsolatos korlátozott érvényű definíciókat és a különbözőség értelmezésének problémáit. Az elemzés következményeinek megvitatását azzal zárom majd, hogy szükség van az inklúzióval és felülreprezentáltsággal kapcsolatos kutatások új generációjára. A felülreprezentáltság és az inklúzió fogalmát előbb az oktatási reform jelenlegi kultúrpolitikája mentén kell elhelyeznünk.

A jelenlegi oktatási reformok kultúrpolitikája

Mivel szemtanúja vagyok annak, hogy milyen kétségek merülnek föl az inkluzív oktatást és a kisebbségeknek a gyógypedagógiai ellátásban való részarányát illetően, nem tekinthetek el attól a kontextustól, amelyben ezek a párbeszédnek zajlanak. Legelőször is az általános oktatási reform társadalompolitikai kontextusa tartozik ide. Például a reformok mostani neokonzervatív hulláma nagymértékben arra épít, hogy az iskoláknak emberi tőkét kell előállítaniuk. (Apple, 1996) A neokonzervatív reformerek úgy érvelnek, hogy az erősödő globális verseny és a korábban nem tapasztalt gazdasági fejlődés időszakában az iskoláknak képzett és versenyképes munkaerőt kell produkálniuk. Apple szerint ez az állítás napirenden van egy nagyobb és bonyolultabb kulturális kontextusban, amely az individualizmust és a versenyt tekinti értéknek. Ennek az álláspontnak a következménye, hogy az oktatási rendszerben lesznek győztesek és vesztesek. (lásd még *Varenne és McDermott*, 1999)

A politikusok és a közvélemény általában arra következtettek, hogy az USA globalizáció korabeli versenyképessége érdekében az iskoláknak elő kell állítaniuk az új gazdasági kihívásoknak szükségyszerűen megfelelni képes emberi tőkét. Ez az elköteleződés számos népszerű reformötletet generált, köztük a nemzeti standardok, tantervek és tesztek bevezetését, valamint a szabad iskolaválasztást (a neokonzervatív reformok elemző áttekintéséhez ld. *Apple*, 1996; *McLaughlin és Tilstone*, 1999). Részben annak köszönhetően, hogy a fogyatékkal élő tanulókkal kapcsolatban gyöngébb teljesítmények és alacsonyabb elvárások jellemzők, az IDEA legutóbbi módosítása során számos intézkedés történt, amelyek illeszkednek az általános oktatási reformokhoz. Ilyen intézkedés például a tanulói teljesítményindikátorok és -célok, az iskolai szintű fejlesztési tervek, a nagymintás felmérésekben történő részvétel, a többségi oktatás programjaiba illesztés, továbbá a gyógypedagógusok és a többségi pedagógiával foglalkozó szakemberek közötti szorosabb együttműködés területén született. (*McLaughlin és Tilstone*, 1999) Meglehet azonban, hogy a gyógypedagógusok és a többségi oktatásban résztvevők közötti potenciálisan eltérő felfogás a hatékony oktatásról oda vezet, hogy ellentmondásos lesz ezen politikai intézkedések bevezetése. (*McDonnell, McLaughlin és Morison*, 1997) Nem világos például, hogy nem fogja-e hátrányosan érinteni a fogyatékkal élőket a minden tanulóra vonatkozó nemzeti standardok hangsúlyozása, hiszen a tanárok kényszerítve éreznék magukat, hogy „haladjanak az anyaggal” és összetettebb oktatási módszereket alkalmazzanak, kevesebb időt hagyva így a leszakadó tanulók felzárkóztatására. A tanárokat összezavarja, hogy a tantervi célokat vajon a tantervek módosításával vagy új oktatási módszerek alkalmazásával érik-e el. Gyakran felkészületlennek érzik magukat, hogy a törvény új rendelkezéseit a gyógypedagógiai ellátásban részesülők körében alkalmazzák. (*McLaughlin, Henderson és Rhim*, 1998; *McLaughlin és Tilstone*, 1999)

Apple (1996) szerint a neokonzervatív reformok segítenek fenntartani a gazdasági és politikai biztonságot a domináns csoport számára, megőrzik a domináns csoport hagyományos értékeit, és legitimálják a tudásról és kompetenciáról alkotott definícióit. Ezek a reformok szentesítik a különbözőségekre épülő politikát, amelyet a neokonzervatívok

kedvelnek, mivel ezek a reformok azt a privilégiumot nyújtják számukra, hogy megalakítsák és bevezessék a bennfentesek és kívülállók megkülönböztető jellemzőit (például „mi” és „ők”). Mi hasonlóak vagyunk egymáshoz, keményen dolgozunk, angolul beszélünk, és „mi” jobbak vagyunk a munkában, az oktatási és az egészségügyi jellemzőkben egyaránt. Ezzel szemben „ők” lusták, koszosak, sokfélék, nem jól használják az angolt, és kihasználják a kormányt és „minket”. (Apple, 1996) A „rölük” szülő lekicsinylő nézete megszilárdulása ráirányította a figyelmet az oktatásban és az oktatáson kívül meglévő különbségekre egy olyan időszakban, amikor a nemzet soha nem látott kulturális diverzifikáció időszakát éli.

Vannak területek, ahol megfigyelhető a konzervatív oktatási reformok és a belőlük fakadóan implicit módon követett, a domináns csoportokkal kivételező kulturális élet kölcsönhatása. Ilyen a nyelvi és az írás-olvasástudással kapcsolatos reformok területe, különösen, amikor a kétnyelvű oktatásról vagy a „csak az angolt!” mozgalom vitáiról van szó. Ahogyan ezek a viták polarizálódtak, szemtanúi voltunk a kétnyelvű oktatási programok eltörlésének olyan államokban, mint Kalifornia, Arizona és Massachusetts. Ezeknek az intézkedéseknek súlyos következményei lettek, mivel belekerültek az úgynevezett „reakciós pedagógiába” (Gutierrez, Asato, Santos és Gotanda, 2002), amely célul tűzte ki az egyenlőtlenséget az oktatási reformokban és gyakorlatban a természetes állapotnak tekinthető status quo fenntartását. A reakciós pedagógia nem veszi figyelembe a kisebbségek elnyomásának és peremre szorításának történelmét (Gutierrez és mtsai, 2002) és végző soron az írás-olvasás és tanulás gyarmatosító nézetein alapul.

Ahogyan szemtanúi vagyunk a nemzeti standardok kezdeti implementációjának, a reformoknak és a „csak az angolt!” kezdeményezéseknek, meg kell fontolnunk, milyen következményei vannak ezeknek a történelmileg peremre szorult nemzetiségekre és más nyelvet beszélő csoportokra nézvést. Például növekedni fog az angol nyelvet tanulók között a gyógypedagógiai ellátásra beutaltak száma? (Artiles, Rueda, Salazar és Higareda, 2002) Hogyan fogja az angol nyelvből történő gyógypedagógiai beutaló befolyásolni azt, hogy milyen hozzáférése lesz az egyénnek a általános pedagógiai programhoz, és milyen lesz a lemorzsolódás, a megszerzett legmagasabb iskolai végzettség, vagy hogy mekkora az esély a visszatérésre a gyógypedagógiai programból? Hogyan lehet részfeladatokra bontani az inkluzív pedagógiai mozgalom alapelveit, amikor többen angol nyelvből gyógypedagógiai ellátást kapnak, de ugyanakkor az angol nyelvet tanulók többségét valószínűleg megfelelő végzettség nélküli tanár fogja tanítani. (Gándara és mtsai, 2000) Nagy hiány mutatkozik gyógypedagógiai végzettségű kétnyelvű tanárokból (García, 1996; Reynolds és York, 1996), a legtöbb tanár hiányos képzésben részesül a nyelvnek és a kultúrának a tanulásban betöltött szerepével kapcsolatban (Zeichner és Hoeft, 1996) és a tanároknak nincsenek széleskörű tapasztalataik a kollaboratív és/vagy csoportos oktatási módszerekkel kapcsolatban. (Smith, 2001)

Ez az oktatáspolitikai helyzet veszi körül a gyógypedagógia területét, ebben vegyül össze az individualizmus és versengés hangsúlyozása, a bizonyos csoportokat privilegizáló kompetencia- és műveltségfölfogások, illetve a különbségek kezelésének zavaros politikája. Amikor egy inkluzívabbá váló gyógypedagógiai rendszer felé haladunk, és azal küzdünk, hogy a gyógypedagógiai programokban felülreprezentáltak a kisebbségek, nem szabad szem elől tévesztenünk ezt a kultúrpolitikai helyzetképet.

Az inkluzív pedagógiai mozgalom áttekintése

A gyógypedagógiára érvényes jogszabályok szerint a fogyatékkal élő tanulókat a lehető legkevésbé restriktív környezetben kell oktatni (least restrictive environment, LRE). Bár ez a fogalom alapvető és sajátos alapelve korunk gyógypedagógiájának, ugyanakkor egyike a legellentmondásosabb konstrukciónak ezen a területen. (Smith, 2001) A

kezdeti években a gyógypedagógiai ellátás külön, önálló osztályterekben és elkülönített iskolákban valósult meg. A hetvenes és nyolcvanas években az LRE követelménye lehetővé tette az iskolák számára, hogy a nap egy szakaszában a fogyatékkal élő tanulók a többségi pedagógiai ellátásban részesülőkkel együtt legyenek (mainstreaming), de ez önkéntes alapon történt. (Brantlinger, 1997) A nyolcvanas évek közepén Madeline Will, aki később a szövetségi Gyógypedagógiai Programok Irodájának (Office of Special Education Programs) igazgatója lett, azt javasolta, hogy a hagyományos gyakorlatot megváltoztatva több fogyatékkal élő tanuló legyen integrálva a többségi pedagógiai osztályokba. (Will, 1984) Ezek az erőfeszítések a Regular Education Initiative néven ismertek. Bár a törvény azt követeli, hogy az LRE egyénre szabottan legyen meghatározva és a szolgáltatások egy kontinuum mentén legyenek elérhetők a legkevésbé integrálttól a leginkább integráltig, kétségessé vált a szülők, a gyakorlati szakemberek, politikusok és kutatók számára is, hogy mi a legjobb eljárás az implementáció folyamatában. Ezek a kétségek részben az integrációról folytatott vitákból fakadtak, részben pedig azoknak a kezdeményezéseknek a fejlődéséből, amelyek az inkluzív oktatás fogalmára építettek.

Az inkluzív pedagógiai mozgalom azt tűzte ki célul, hogy megváltoztassa az iskolai légkört és az iskolai gyakorlatot, hogy elősegítse az igazán befogadó modelleket, és végül soron elősegítse a tanulók tárgyi tudásának fejlődését, szociális kompetenciájának, szociális készségeinek, attitűdjeinek megváltozását és a pozitív társas kapcsolatok kialakítását. Első éveiben a mozgalom a teljes inklúzióra helyezte a hangsúlyt, és elsősorban a komoly fogyatékkal rendelkező tanulókra összpontosított, bár azután folyamatosan kiterjedt a leggyakrabban előforduló fogyatékkal rendelkező tanulókra is. (Fuchs és Fuchs, 1994) Az inkluzív pedagógiai mozgalom magában foglal számos lényeges elvet és jellegzetességet a tanulókra, a tanárookra és az oktatási rendszerre vonatkozóan. A mozgalom szerint például minden gyermek képes tanulni, az erős közösségi szellem elősegíti a tanulást, és a szolgáltatásoknak az igényekhez kell igazodniuk a helyhez kötöttséggel szemben. Továbbá a mozgalom az iskolai szintű megközelítésmódot támogatja, mint például a tanárok együttműködése, a továbbfejlesztett oktatási stratégiák, a tantervkészítés és -módosítás, és további fejlesztések a többségi pedagógiai környezetben. A mozgalom az oktatási rendszerre összpontosít, kijelentve, hogy a szomszédos iskolák a természetes arányban vegyenek föl fogyatékkal élő tanulókat, és jussanak egyetértésre a standardok és elvárt teljesítmények tekintetében minden tanulóra vonatkozóan. (Lipsky és Gartner, 1999)

E közös meggyőződések és jellemzők mellett tisztázatlan célok és többféle definíció is áthatja a mozgalom párbeszédét és kutatási gyakorlatát. (Dyson, 1999; Fuchs és Fuchs, 1994) Például a definíciók többfélék, egészen onnan, hogy a fogyatékkal élőket teljes tanítási időben vagy annak egy részében helyezték-e el a többségi osztályteremben, az iskolai légkör átalakításának kérdéséig, vagy a teljes oktatási rendszer olyan felépítéséig, amely az inkluzív oktatás filozófiáján alapul. (Dyson, 1999) A mozgalom céljainak és definícióinak sokszínűsége hozzájárul ahhoz, hogy sokrétű szakmai párbeszéd folyjék. Dyson szerint az inklúzióról szóló szakmai párbeszéd két fő dimenzió mentén szerveződik: az inklúzió ésszerűsége és megvalósítása.

Az inklúzió ésszerűsége

Az ésszerűség dimenzióját illetően Dyson (1999) a szakmai párbeszéd két fajtáját különbözteti meg: a jogokon és erkölcsön alapuló és a hatékonyságról szóló diskurzust. A jogokon és erkölcsön alapuló diskurzus a polgárjogra utal érvelésében, mely szerint a fogyatékkal élőknek alapvető emberi joguk van az oktatáshoz, ideális esetben a többi társuk mellett. (Brantlinger, 1997) Ez az alapvető jog a méltányosság és a társadalmi igazságosság erkölcsi alapelveire épül. (Lipsky és Gartner, 1999; Skrtic, 1991) Dyson a jogo-

kon és erkölcsön alapuló diskurzust olyan szerkezeti elemzésekből vezeti le, melyek szerint a társadalmi egyenlőtlenségeket újratermeli az oktatási rendszer. Azok az egyének, illetve csoportok, akik és amelyek a kulturális tőkét birtokolják, előnyben vannak a peremhelyzetben lévő vagy elnyomott emberekkel szemben az oktatási és munkalehetőségek terén, mivel az oktatási rendszerek a domináns csoportok tudására és értékeire épülnek. A fogyatékkal élőkre alkalmazva ezt a kritikát: a gyógypedagógia, amely történetileg szegregált és párhuzamosan fut a többségi pedagógia rendszerével, maga is további privilégiumokat ad bizonyos csoportoknak azzal, hogy elválasztja és peremhelyzetűvé teszi a problémásnak vagy nehezen kezelhetőnek tartott tanulókat. A gyógypedagógia létezése így a többségi pedagógiát teszi normává, és a gyógypedagógiát deviánsnak tünteti föl, elrejtve így azt az igényt, hogy újrastrukturáljuk a társadalmi körülményeket. Ebből az érvelésből az következik, hogy a gyógypedagógiai beutalással kapcsolatos döntések elkerülhetetlenül össze vannak kötve a méltányosság és a társadalmi igazságosság kérdésével. A jogokon és erkölcsön alapuló érvelés alapján az elkülönített gyógypedagógiai rendszer nincs összhangban a társadalmilag igazságos oktatási rendszerekkel, és végső soron a demokratikus alapelvekkel.

Az előző kritika világos logikája ellenére, különös tekintettel a méltányosság problémájára, tudomásul kell vennünk, hogy a társadalmi igazságosság egymással versengő definíciói áthatják ezt a szakmai párbeszédet és az egész gyógypedagógiát, csak további zűrzavart okozva egy már is egyébként bonyolult rendszerben. (*Christensen és Rizvi, 1996*) Például a jelenlegi – szabad piacra és választásra épülő – reformok valójában az egyéni előmenetellel és érvényesüléssel kapcsolatos alapelveken nyugszanak, a társadalmi igazságosságot az egyének számára adott lehetőségek méltányosságaként definiálják. Mint ilyen, a „társadalmi igazságosság többé nem úgy tekinthető, mint amely történelmileg megítélhető módon kapcsolatban állna a múltbéli elnyomással és hátrányokkal, hanem egyszerűen úgy jelenik meg, mint az egyéni választás lehetőségének garanciája a 'szabad piac' körülményei között”. (*Rizvi és Lingard, 1996, 15.*)

Megfordítva a gondolatmenetet, a jogokon és erkölcsön alapuló diskurzusból a társadalmi igazságosságot úgy definiálják, mint a többségi pedagógia forrásainak újraelosztását és a fogyatékkal élők számára az ahhoz való hozzáférés biztosítását. Ahogyan Rizvi és Lingard (1996) rámutatnak, sajnos az újraelosztással kapcsolatos nézet is korlátozott, mivel az „nem ad számot sem a különbségek jelenlegi politikai kezeléséről, sem azokról a bonyolult utakról, amelyek keresztlül az exklúzió és a diszkrimináció jelenleg a gyakorlatban működik, mind az egyének, mind az intézmények szintjén”. (21.) Annak fényében, hogy a kisebbségek egyre inkább felülreprezentáltak a gyógypedagógiai oktatásban, ez valóban hiányossága a jogokon és erkölcsön alapuló diskurzusnak. Ezzel részletesebben a következő szakaszban foglalkozom.

A hatékonyságot központba állító diskurzus racionális alapjai közel vannak a jogokon és erkölcsön alapuló tételekhez. Az érvelés olyan bizonyítékokra hivatkozik, amelyek szerint a fogyatékkal élő tanulók, akiket szegregált programokban helyeztek el, nem mutatnak jelentősebb előrehaladást az oktatásban, mint a velük összehasonlítható társaik, akiket integrált környezetben oktatnak. Ugyancsak hivatkoznak arra, hogy nem különböztethető meg egymástól a különböző fogyatékkal élők számára kidolgozott programok és többségi pedagógia oktatási-módszertani gyakorlata. (*Lipsky és Gartner, 1996*) A hatékonyságra alapozó szakmai diskurzus a társadalmi igazságosságról szintén az előbbiekben említett méltányosságra és hozzáférhetőségre épül. Sajnos azonban a hozzáférhetőség (vagyis a lehetőség a többségi társak között tanulásra) még nem garantálja az értelmes részvételt, a teljes jogú tagságot vagy az egyéb összehasonlítható eredményeket. (*Rizvi és Lingard, 1996*)

Az inklúzió megvalósítása

Az inkluzív oktatási rendszer megteremtésének ésszerűségét igazolni igyekvő szakmai párbeszédén túl különféle elképzelések kerültek elő arra vonatkozóan, hogy egy inkluzív rendszer hogyan valósítható meg. Dyson (1999) ezeket a szakmai párbeszédet politikainak vagy pragmatikusnak nevezi. A politikai jellegű azzal foglalkozik, hogy kifejtse szembenállását azokkal az érdekcsoportokkal, amelyek fenntartják a hagyományos gyógypedagógiai oktatási rendszert. Például az inkluzív pedagógia mozgalma a gyógypedagógiai szakmai közösség erős ellenállásával került szembe, és ez heves vitákat gerjesztett szakmai folyóiratokban és konferenciákon. A viták egy része a technikai kérdések körül forgott, mint például az érvek empirikus háttere vagy a bemutatott modellek túlzott általánossága. (*Fuchs és Fuchs, 1994; Kaufmann és Hallahan, 1995; Wang és Walberg, 1988*). Más viták ideológiai vagy retorikai természetűek voltak, és arra összpontosítottak, hogy milyen értékek és meggyőződések vannak a tanulással, tanítással, fogyatékossgal, kutatással kapcsolatban, és hogy mit jelent például a „minden gyermek” kifejezés. (*Brantlinger, 1997; Gartner és Lipsky, 1987; Pugach és Lilly, 1984; Stainback és Stainback, 1991*) (5)

Kiugróan a pragmatikus irányzat kapta a legtöbb figyelmet a kutatóktól. A pragmatizmusra épülő szakmai párbeszéd azt vizsgálja, hogy az inkluzív oktatási programok és iskolák mit tesznek, és hogy milyennek kellene lenniük. Néhány kutató elkészítette az inkluzív iskolák olyan leírásait, amelyek az erkölccsel, a szerkezettel és a folyamatokkal foglalkoznak, míg mások fogalmi elemzést készítettek azokról az alapvető különbségekről, amelyek az inkluzív és nem-inkluzív iskolák között fennállnak. (*Skrtic, 1991; Villa és Thousand, 1995*) Közös ezekben a megközelítésekben, hogy találhatóak bennük gyakorlati anyagok és iránymutatások a tanárok és iskolavezetők számára, akik érdekeltek az inkluzív programok és iskolák fejlesztésében. (*Dyson, 1999*) A pragmatikus irányzat szakmai párbeszédének egyik potenciálisan romboló következtetése, hogy az oktatásban résztvevőknek túlzottan sokat kell törődniük azzal, hogyan osszák be az anyagi és emberi erőforrásokat, hogyan kivitelezzenek eljárásokat, vagy hogyan teremtsenek olyan szabályozási környezetet, amelyben kompenzálható vagy elkerülhető a diszkrimináció gyakorlata. (*Slee, 1996*)

A pragmatikus irányzatra vonatkozó kutatások áttekintése a következőket mutatja a többségi pedagógiai kontextusban tanuló fogyatékkal élők inklúziójával kapcsolatban (U.S. Department of Education, 1999): gyakoribb interakciók az ép tanuló társakkal; nagyobb és tartósabb kapcsolati hálózat az ép társakkal; jobb szociális és kommunikációs készségek (például kezdeményezés, önszabályozás, választás, kapcsolat befejezése); változatosság a kapcsolatokban és a csoporton belüli helyzetben, ahhoz hasonlóan, ahogyan az az ép tanulók kapcsolataiban megfigyelhető; a nekik nyújtott segítségnyújtás függvényében a szülők segítettek a fogyatékos és az ép tanulók közötti barátságok létrejöttét; néhány tantárgyban fejlődés; siker a kooperatív és a társtanulásban, bár nem világos annak hatása, hogy ebben mekkora a szerepe a képességszint szerinti heterogén csoportok képzésének. Néhány vizsgálat, amely a tanulási nehézségekkel küszködő tanulókra összpontosított, azt találta, hogy ezek a tanulók nem mindig vettek részt értelmes módon a többségi pedagógiai osztályok tevékenységeiben. Azt is kimutatták, hogy a felhasznált oktatási módszerek egységesek (undifferentiated) voltak. Mindent egybevetve azok a kutatási eredmények, amelyek „a többségi tanulók osztálytermeiben a fogyatékkal élő tanulók oktatási minőségének javítására vonatkoztak (...), vegyesek”. (*Gersten és mtsai, 2001, 699*). Néhány vizsgálat arra mutat, hogy az inkluzív osztályokban jelen lévő fogyatékos tanulók nem gyakorolnak negatív hatást ép társaik fejlődésére és iskolai eredményeire. (például *Staub, 2000*) Néhányan amellett érvelnek, hogy ezekben a vizsgálatokban a legkövetkezetesebben megjelenő eredmény, hogy az ép tanulók nyernek az inklúzióval. (*Manset és Semmel, 1997*)

Áttekintés a kisebbségekről a gyógypedagógiai ellátásban

A gyógypedagógiai ellátásban résztvevők köre egyre szegregáltabb a rasszokhoz tartozás szerint, ahogyan azt a számbeli arányuktól eltérő részvételük jelzi az ilyen programokban. (Donovan és Cross, 2002; Dunn, 1968) Bár a számaránytól való eltérés ezeknél a kisebbségeknél jelenthet alul- és felülreprezentáltságot is (Artiles és Trent, 2000), a felülreprezentáltság kiemelkedően a legnagyobb figyelmet kapta a szakirodalomban. A feketéket és az indiánokat érinti leginkább a felülreprezentáltság, elsősorban a gyakran előforduló kategóriákban, mint a tanulási nehézség, az enyhe mentális retardáltság és az érzelmi zavarok. (4)

Figyelemre méltó erőfeszítések történtek – és jelentős erőforrásokat költöttek arra – talán az utóbbi években még nagyobb intenzitással –, hogy megértsék ezt a problémát. Az utóbbi három évtizedben a problémára kidolgozott megoldási javaslatok oda vezettek,

A gyógypedagógia, amely történetileg szegregált és párhuzamosan fut a többségi pedagógia rendszerével, maga is további privilégiumokat ad bizonyos csoportoknak azzal, hogy elválasztja és peremhelyzetűvé teszi a problémásnak vagy nehezen kezelhetőnek tartott tanulókat. A gyógypedagógia létezése így a többségi pedagógiát teszi normává és a gyógypedagógiát deviánsnak tünteti föl, elrejtve így azt az igényt, hogy újrastrukturáljuk a társadalmi körülményeket.

hogy perek és törvényi változások jöttek, aktív lobbizás és ügyvédi tevékenység jelent meg szakmai, állami és emberjogi csoportok részéről, két National Research Council (NRC) jelentés látott napvilágot (Donovan és Cross, 2002; Hellet, Holtzmann és Messick, 1982), és növekvő figyelem és támogatás kíséri a jelenséget a szövetségi kormányzat részéről (például kutatások támogatása, technikai segítségnyújtás, képzési programok (6), a téma szerepeltetése az éves kongresszusi jelentésekben, odafigyelés a vezetők hivatalos beszédeiben, beszámolóiban és jelentéseiben). (Hehir, 2002) De a probléma sajnos még mindig megjelenik a mostani beiratkozási statisztikákban. (Losen és Orfield, 2002)

Bár csak néhányan kérdőjelezik meg, hogy a felülreprezentáltság létezik, abban nincs egyetértés, hogy mi okozza a jelenséget, és hogy milyen mértékű a probléma. Néhányan azt is megkérdézik, miért probléma a túlreprezentáltság (ld. Artiles, Trent és Palmer, megjelenés előtt). A feltételezett

okok széles skálán mozognak; szélsőséges véleményekben az intézményi szintű rasszizmussal és a gyermekszegénységgel találkozunk. Az intézményi szintű rasszizmus tézise a társadalmi újratermelődés elméletén alapul, és eszerint a kisebbségi csoportok felülreprezentáltsága a gyógypedagógiában visszatükrözi az elnyomást és a társadalmi peremhelyzetet. A gyermekszegénységet szintén a mostani helyzet egyik okaként jelölik meg. A legutóbbi NRC beszámoló (Donovan és Cross, 2002) nagy figyelmet szentelt a jelenségnek, és jelentős szakirodalmi anyagot összesített a szegénység és a fogyatékoság valószínűsége közötti kapcsolatáról. Sajnálattalunkra azonban „édeskeveset tudunk azokról a dinamikákról, amelyek a társadalmi-gazdasági státust és a fogyatékoságot összekapcsolják”. (Fujiura és Yamaki, 2000, 196.) A gyermekszegénység és a fogyatékoság közötti kapcsolatokról szóló társadalmi és kulturális elemzéseket ritkán végeznek a gyógypedagógia területén, így ritkán vesszük figyelembe a szegénység, a nemzetiségi hovatartozás és a fogyatékoság közötti kapcsolatok történelmi, kulturális és strukturális előfeltételeit. (Slee, 1996) Ennek egyik következménye, hogy a fogyatékoságra építő kutatások eltekintenek azoktól az erőktől, amelyek megvédhetik a gyerekek fejlődését akkor is,

amikor szörnyű körülmények között élnek. (McLoyd, 1998) Az a kutatás, amely célul tűzi ki a gyerekek fogyatékoságainak megállapítását, szintén ignorálja a szegénységgel együtt járó dolgokat – például a szegény, kisebbséghez tartozó tanulókkal foglalkozó iskolák sokkal gyérebb tárgyi és pénzügyi eszközökkel rendelkeznek, gyengébb tanáraik és alacsonyabb oktatási kultúrájuk van és sivár az iskolai légkör. A téma jelenlegi szakirodalma általában két kategóriára oszlik: az iskolai elhelyezés törvényszerűségeivel kapcsolatos kutatások és az iskolai elhelyezést előrejelző tényezők kutatása. A következőkben mindkettőt elemezzük.

A kisebbségek felülreprezentáltsága: az iskolai elhelyezés törvényszerűségei

A felülreprezentáltsággal foglalkozó szakirodalom zöme azzal foglalkozik, hogy különböző fogyatékosági kategóriákban milyen törvényszerűségei vannak az iskolai elhelyezésnek. A megállapítások szerint a felülreprezentáltság változó, attól függően, hogy az adatokat földrajzi helyek, etnikai hovatartozás vagy adott fogyatékoságok szerint bontjuk le. A felülreprezentáltság tendenciája is aszerint változik, hogy milyen a nemzetiségek aránya az iskolai populációban, évfolyamon, vagy hogy milyen indikátort használtunk. (Artiles és mtsai, 2002; Donovan és Cross, 2002; Finn, 1982; Reschly, 1997)

1998-as adatok alapján a legutóbbi NRC beszámoló (Donovan és Cross, 2002) azt jelezte, hogy országos szinten a tanulók 12 százaléka részesül gyógypedagógiai ellátásban, és ugyanakkor a veszélyeztetettség mutató etnikai csoportok szerint a következőképpen alakul: 13,1 százalék az indiánok, 14,3 százalék a feketék, 11,3 százalék a latin-amerikaiak, 5,3 százalék az ázsiaiak és 12,1 százalék a fehérek esetében. Amikor a kisebbségek iskolai elhelyezésének arányait összehasonlítjuk a fehérekével (a valószínűségek arányait fölhasználva) (7) az összes fogyatékosági kategóriát együtt kezelve, akkor csak a feketék (1,18) és az indiánok (1,08) felülreprezentáltak. (Donovan és Cross, 2002) Kissé mást kapunk, ha az adatokat fogyatékosági kategóriákra lebontjuk. A feketék felülreprezentáltak a mentális retardáció (2,35), a tanulási nehézségek (1,08) és az érzelmi zavarok (1,59) területén, valamint a megkésett fejlődés (2,06) szempontjából. A feketékkel kapcsolatban ezek az adatok megismétlik azt, amit a probléma története során mindig is találtak. Az indiánok felülreprezentáltak a mentális retardáció (1,07) és a tanulási nehézség (1,2) programokban. A latin-amerikaiak kismértékben felülreprezentáltak a tanulási nehézségek kategóriában (1,12), de az ázsiaiak az összes gyakori fogyatékosági kategóriában alulreprezentáltak. (8)

Számos figyelmeztetés fogalmazható meg a gyógypedagógiai elhelyezésre vonatkozó adatok elemzésével kapcsolatban, mint például az adatgyűjtési eljárással kapcsolatos problémák, az államoként eltérő definíciók és kritériumok a fogyatékoságra vonatkozóan és az adatok hiánya azokról a tényezőkről, amelyek a felülreprezentáltság kontextusának mélyebb megértését segítenék (például a tanárok és iskolavezetők meggyőződései, az iskolai légkör, az oktatás minősége és a gyógypedagógiai beutalást megelőző fejlesztés minősége). Például New York város iskoláiból származó adatok szerint Gottlieb, Alter, Gottlieb és Wishner (1994) arra a következtetésre jutottak, hogy az a tény, miszerint „minden hatodik tanuló, aki tanulási nehézséggel küzd, az IQ-ja alapján akár a mentálisan retardáltak közé is sorolható, fölveti a kérdést, hogy a tanulási nehézségeknek milyen definícióját használták”. (455.) Úgy látszik tehát, hogy a tanulási nehézség kategóriája, amely korábban a középosztálybeli fehér tanulók számára volt leginkább fönntartva, a szegény etnikai kisebbségek raktárhelyévé válik, akik közül többen emigráns vagy vándorló életmódot folytató családokból származnak. (Gottlieb, 1994) Néha ezek a gyógypedagógiai elhelyezéssel kapcsolatos döntések azért születnek, hogy elkerüljék a részrehajlás vádját, amit a nagyobb megbélyegzést jelentő enyhe mentális retardáció kategóriába sorolás okozna, vagy elkerüljék a perrel fenyegetést; más esetben pe-

dig a döntések azon alapulnak, hogy a szegényes erőforrásokhoz a gyengén teljesítő tanulókat rendeljük.

A kisebbségek felülreprezentáltsága: a gyógypedagógiai elhelyezést előrejelző tényezők

A felülreprezentáltsággal kapcsolatos kutatások másik vonala a gyógypedagógiai elhelyezést előrejelző tényezőkkel foglalkozik. Ezek a kutatások tehát a vizsgálatra beutalás, az értékelés és a döntéshozatal folyamatait vizsgálták. (Artiles és Pak, 2000; Harry, Klingner, Sturges és Moore, 2002; Mehan, Hartwick és Meihls, 1986; Varenne és McDermott, 1999) Néhány kutatás azt vizsgálta, hogy milyen részrehajlások vannak a gyógypedagógiai beutalásban és a gyógypedagógiai elhelyezésre vonatkozó döntésben a tanár neme, etnikai hovatartozása, fegyelmezési jártassága és meggyőződése szerint, más munka a szakértő hatását és az alkalmazott teszt tartalmi és fejlődési szempontú részrehajlását értékelte a fogyatékossgot megállapító vizsgálatok során (a szakirodalom áttekintését ld. Donovan és Cross, 2002).

A felülreprezentáltságot az elmúlt években alaposabban vizsgálták, és rendelkezésünkre áll a gyógypedagógiai elhelyezést meghatározó tényezőkre vonatkozó bizonyítékok új hulláma (például Losen és Orfield, 2002). Például úgy látszik, a finanszírozás összefüggésben van a kisebbségek gyógypedagógiai elhelyezésével. Parrish (2002) arra a következtetésre jutott, hogy

„a gyógypedagógiai finanszírozási rendszer típusainak változása azt hozza, hogy azok a finanszírozási rendszerek, amelyek a fogyatékossgai kategóriákra épülnek, különösen hajlamosak befolyásolni a kisebbségek felülreprezentáltságát és a források elosztását. Ezekben a rendszerekben nagyobb valószínűséggel mutatkozik meg a kisebbségi tanulók felülreprezentáltsága a mentális retardáció kategóriájában, miközben magasabb gyógypedagógiai finanszírozást adnak olyan körzeteknek, ahol a legkisebb a kisebbségi tanulók aránya” (33.)

A kutatások azt is elkezdték feltárni, hogy bonyolult összefüggések vannak az iskola helye, a fogyatékossgai kategória, az etnikai csoport, a szegénység és a kisebbségi iskolákba járás aránya között. Például Oswald, Coutinho, Best és Singh (1999) dokumentálták, hogy összefüggések vannak a demográfiai változók és a felülreprezentáltsági mutatók között, és azt találták, hogy a feketék felülreprezentáltsága a mentális retardáció programokban összefügg a szegénység növekedésével, míg a fehérek felülreprezentáltsága az érzelmi zavarok kategóriájában összefügg a szegénység csökkenésével. (Oswald és mtsai, 1999) Később Oswald, Coutinho és Best (2002) arról számoltak be, hogy a döntően kisebbségi közösségekben élő indiánok legfeltűnőbbben az érzelmi zavarok kategóriájában voltak felülreprezentáltak. Sőt, „bár egyes közösségekben egyre csökken a fehérek aránya, a fehérek sokkal kisebb valószínűséggel kerülnek a tanulási nehézségekkel küzdők kategóriájába. A feketék azonban, különösen a fekete fiúk, akik olyan közösségekben élnek, ahol csak néhány nem fehér tanuló akad, különösen ki vannak téve a mentális retardáció és a súlyos érzelmi zavar veszélyének”. (9.)

További tényezők, amelyek a gyógypedagógiai elhelyezés adatait befolyásolhatják: az alternatív programok elérhetősége (például a kétnyelvű oktatás), a beiskolázási körzet lakosságából vett részarány és a beiskolázási körzet mérete. Nyilvánvaló például a mentális retardációnak a latin-amerikaiak körében tapasztalt jelentős felülreprezentáltsága azokban a kicsi körzetekben, ahol jelentős (például 70 százalék fölötti) a spanyolajkú beiratkozottak aránya. (Finn, 1982) Finn beszámolt arról, hogy a felülreprezentáltság fordított összefüggést mutatott a kétnyelvű programokban résztvevő tanulók arányával. A legutóbbi NRC beszámoló (Donovan és Cross, 2002) egyik jelentős hiányossága, hogy nem foglalkozott az angolt idegen nyelvként tanulók gyógypedagógiai elhelyezésének kérdésével. Valóban sürgős szükség van olyan kutatásokra, amelyek ezzel az alapsokasággal foglalkoznak. (Artiles és mtsai, 2002; Ortiz, 1997)

Fontos reformok implementációja folyik most a többségi és a gyógypedagógiai oktatásban, amelyek végső soron hatással lesznek a gyógypedagógiai elhelyezésre. Három ilyen reform: a nemzeti standardok, az úgynevezett high-stakes (8) tesztek és a zéró tolerancia politikája. A kisebbségi tanulókat valószínűleg ezek a kezdeményezések érintik leginkább, de még csak most kezdjük tanulni e reformok hatását (Advancement Project és Civil Rights Projects, 2000). Például további kutatásokra van szükség, hogy megértsük a high-stakes tesztek hatását a kisebbségi tanulókra és a gyógypedagógiai vizsgálatra történő beutalások arányára. Ezeknek a teszteknek az eredményét együtt érdemes vizsgálni más mutatókkal, mint például az iskolaelhagyók arányával (különös tekintettel, hogy kiknek az adatai vannak benne egy-egy mutatóban) és a bukási arányokkal. (Heubert, 2002) Ezeknek a teszteknek a hatásvizsgálataiban azt is ellenőrizni kell, hogy kik vettek részt a tesztelésben, és kik nem, milyenek voltak a teszt megíratásának körülményei (különösen a kisebbségi tanulók esetében), és értékelni kell a nem megfelelő tesztadaptációk lehetséges hatásait. (Heubert, 2002) Bár a fogyatékkal élő tanulók egyre növekvő számban teljesítik sikerrel a high-stakes vizsgákat az utóbbi években, ezek a tanulók továbbra is lemaradnak ép társaik mögött.

A tesztek részrehajlása (rejtetten vagy explicit módon) kísértéként van jelen a probléma elemzéseiben és vitáiban. Sajnos kevés egyértelmű bizonyíték áll rendelkezésre. Ennek megfelelően a legutóbbi NRC beszámoló arra a következtetésre jutott, hogy „a rendelkezésre álló bizonyítékok nem elegendőek, hogy támogassák valamelyik érvet: azt, hogy a diszkrimináció szerepet játszik, vagy azt, hogy nem játszik szerepet.” (Donovan és Cross, 2002, 78.) Mindamelllett, figyelembe véve a diszkrimináció és a rasszizmus történelmi örökségét a társadalmunkban, nem engedhetjük meg magunknak, hogy figyelmen kívül hagyjuk a tesztek részrehajlásának lehetséges hatását a felülreprezentáltságban. A jövőbeni erőfeszítések két kulcsfeladata az, hogy a tesztek részrehajlásának kérdése explicit módon megjelenjen a kutatásokban, és ki kell szélesíteni a negatív részrehajlás fogalmát. Ahogyan nemrég javasoltuk: „A részrehajlás (bias) nem korlátozódik egyének cselekedeteire és döntéseire. A részrehajlás a történelmi örökség valamilyen formáját is felöltheti, és megtalálható az oktatási környezet és az intézményi szabályozás társadalmi szerkezetében, valamint azokban a gyakorlatokban, amelyek kialakítják az intézményi diszkriminációt”. (Artilles és mtsai, megjelenés előtt).

A felülreprezentáltság sokdimenziós jelenség, mély társadalmi és rendszerszintű gyökerekkel, számos terület és tényező van, amelyeket tanulmányozni kell, és számos kezdeményezésre van szükség. Talán a két legsürgősebb tennivaló az, hogy több és jobb adatot nyerjünk a probléma megértéséhez, és szükség van arra, hogy biztosítsuk az IDEA által nyújtott lehetőségeket a nyomkövetésre és megelőzésre. (9) A jövőbeni irányok megvitatása azonban túl van a jelen kézirat célkitűzésein. (Artilles és mtsai, megjelenés előtt; Donovan és Cross, 2002; Losen és Orfield, 2002) Következtetésként fontos feltenni a kérdést: mi a felülreprezentáltság problémájának lényege? Megoldaná-e a gondokat, ha kvótarendszer működne a kisebbségi tanulók számára, hogy arányosan kerüljenek be a többségi és a gyógypedagógiai rendszerbe? A felülreprezentáltság vajon a kisebbségekkel szembeni eltökélt részrehajlás egyik tünete? Megmagyarázza a kisebbségek felülreprezentáltságát, hogy köreikben nagyobb arányú a szegénység? A gyógypedagógiai elhelyezés miért számít negatív dolognak, ha egyszer kívánatos jellemzőket foglal magában (például egyéni szabott oktatás, magasabb kiadás jut egy tanulóra, kedvezőbb a tanár-diák arány)? (Reschly, 1997)

Ezekre a kérdésekre nincs egyértelmű válasz. A probléma nem lenne megoldva kvótákkal, és túlzott leegyszerűsítés lenne akár a részrehajlásra, akár a szegénységre fogni. A problémának egy része, hogy vajon megfelelően közelítjük-e meg a tanulók lehetőségeit és szükségleteit, ilyen szemmel nézve hamis és ugyanakkor problematikus pozitívumokról és negatívumokról beszélni. Ne feledjük, hogy a gyógypedagógiai elhelyezés ko-

moly következményekkel járó döntés, mivel a fogyatékoság címkéje látható megbélyegzéssel jár, és további, jelentős indirekt következményei vannak. A kisebbségek számára a különbségek egy további rétegét adja, korlátozza számukra a magasra értékelt oktatási programok és lehetőségek elérését, tovább korlátozza az oktatásban elérhető hosszú távú eredményeiket, mivel a gyógypedagógiai képzésben résztvevőknek alacsonyabb iskolai végzettségük van, magasabb köztük az iskolaelhagyók aránya és a tanulmányi teljesítményük is gyöngébb, mint a többségi pedagógia rendszerében tanuló társaiknak. Érdeemes ugyanakkor tudatában lennünk annak, hogy a felülreprezentáltság kérdésköre lehetőséget ad számunkra, hogy mélyen magunkba nézzünk, és megvizsgáljuk a kultúráról alkotott feltevéseinket. Kemény kérdéseket kell feltennünk arról, hogy a kultúra és a hatalom milyen szerepet tölt be a tanulásban és a fogyatékoságban. Milyen elközelítésein irányítják azt a munkát, amit olyan tanulókkal végzünk, akik történelmi okokból sok hányattatáson mentek át a børszínük vagy az eltérő nyelv miatt? Várakozásaim szerint egy ilyen önelemzés hozzájárul ahhoz, hogy megteremtünk egy plurális oktatási rendszert, amely a kutatások tudásanyagát megtölti a történelmi és kulturális tudatosság információival. A kéziratban itt közölt elemzések egy lépést jelentenek ebbe az irányba.

A párbeszéd hiánya az inklúzió és a túlreprezentáltság kutatási területei között

Zavaró tény az inklúzió és a túlreprezentáltság előbbi áttekintésében, hogy nincs párbeszéd a két szakirodalmi terület között. A gyógypedagógia az önazonosság változásának aktív folyamatában valóban jelen van azáltal, hogy igyekszik szolgáltatásait és politikai felfogását inkluzívabbá tenni. Ezek a törekvések azonban úgy írják le a tanulókat és a tanárokat, mintha azok mentesek volnának a társadalmi-kulturális identitásuktól, holott a gyógypedagógiai ellátásban részesülők jelentős szegmense érkezik olyan csoportokból, amelyek a rassz szerinti hovatartozása, társadalmi osztálya vagy nyelvi háttére többségtől eltérő. Sőt, a gyógypedagógiai rendszerbe belépő tanulók többsége a legnagyobb amerikai iskolai körzetekben etnikai és nyelvi kisebbséghez tartozik. A gyógypedagógiai ellátásba kerülő kisebbségekkel foglalkozó tudósok hallgatnak arról, hogy milyen következményei lehetnek az inkluzív pedagógiai mozgalomnak. Az a tény, hogy mind a felülreprezentáltság, mind az inklúzió irodalma hallgat a másiktól, azt mutatja, hogy ez a tudás társadalmi csoportokhoz kötött. De hogyan interpretálható a hallgatás? És mit tanulunk abból, ha elméletileg leírjuk ezt a hallgatást?

A hallgatás arról, hogy a rasszokhoz tartozásnak a gyógypedagógiai elhelyezésben szerepe van inkluzív pedagógiai szempontból, jelentős mulasztás, figyelembe véve, hogy a kisebbségi csoportok történelme és társadalmunkban betöltött helyzete jelentős szerepet játszik abban, hogy a kisebbségi tanulóknak milyen tapasztalataik és eredményeik vannak az oktatásban. Történelmileg a kisebbségi tanulókra úgy tekintettek, hogy híján vannak a képességeknek, tapasztalatoknak és azoknak az előfeltételeknek, hogy sikereket legyenek az oktatásban. És ténylegesen tudjuk azt, hogy az iskolai teljesítmény összefügg az etnikai hovatartozással, a nyelvi háttérrel és a társadalmi osztállyal. (Valencia, 1997) Emiatt a kisebbségi tanulók kilépnek a többségi oktatásból, és átmennek a gyógypedagógiai ellátásba, egy csökkent értékű identitással, amely azután kiemeli az előbb említett különbségjegyeket. Amikor a diverzitást megidézik az inklúzió szakirodalmában (elsősorban az inklúzió ésszerűségével foglalkozó körben), ezt általában a képességszintek sokféleségével asszociálják – ami valóban fontos aspektusa a diverzitásnak –, de a kisebbségi tanulók nehéz helyzetét csak érintőlegesen ismerik föl a gyógypedagógiai elhelyezéssel kapcsolatos szakmai párbeszédben. Ellentmondásos, hogy miközben az inkluzív pedagógiai mozgalom megjeleníti azokat az erőteljes követeléseket, amelyek a fogyatékosok jogaira és a nekik jutó jobb pedagógiai ellátásra vonatkoznak, fájdalmasan csendes marad a kisebbségi tanulók nehéz helyzetét illetően.

Ugyancsak ellentmondásos, hogy az inkluzív pedagógiai mozgalomnak köszönhetően a kisebbségi tanulók visszatérhetnek a többségi oktatásba, de olyan identitással, amely a különbségekhez egy újabb réteget ad – mégpedig egy címkét a képességről, a rassz szerinti, a nyelvi és társadalmi osztályhoz tartozás elegyéhez. (10) Ez az új tulajdonság, amit a gyógypedagógia rendszere oszt ki, legitímálja ezeknek a tanulóknak törvényi és egyéb módon történő felügyeletét. (Erickson, 1996) Ez is segít tartóssá tenni a kisebbségek gyöngye iskolai eredményeit, hiszen a fogyatékosági státusz (különösen a mentális retardáció) korrelál a magas iskolaelhagyási aránnyal, az alacsony iskolabefejezési aránnyal, az alacsony gyógypedagógiai iskolabefejezéssel és a gyöngye munkavállalói eredményekkel. (Gottlieb és mtsai, 1995; U.S. Department of Education, 1997; Wagner és mtsai, 1993)

Továbbá emlékezzünk rá, hogy a fogyatékkal élő kisebbségi tanulók olyan többségi oktatási rendszerbe térnek vissza, amely tele van ellentmondásos politikai és reform pressziókkal, feszültség van az azonos bánásmódra vonatkozó egyéni jogosultság (azonos standardok és tantervi programok) és a differenciált bánásmódra való jogosultság (individualizált oktatás) között. (McLaughlin, Fuchs és Hardmann, 1999) Nem világos, hogyan oldható föl ez az ellentmondásos helyzet, és érdekes lesz nyomon követni, amint ezek a reformok differenciált módon jutnak érvényre a fogyatékkal élők populációjának különböző szegmenseiben, vagy hogy ezek a reformok előnyhöz juttatnak bizonyos csoportokat (például a nem-kisebbségi tanulókat).

A túlreprezentáltság témáján dolgozó tudósok (így jómagam is) bűnösök vagyunk abban, hogy elhallgatjuk, milyen következményei vannak az inklúzió megvalósításának a kisebbségi tanulókra nézve. Bár a kultúra (mint életmód) jelen van a párbeszédben, a meghatározó téma a túlreprezentáltsággal kapcsolatban inkább a hagyományosan elhallgatott csoportok (vagyis a különböző rasszokhoz tartozó kisebbségek) deficitjeiről szól. (Donovan és Cross, 2002) Feltűnő a csönd a strukturális diszkrimináció okozta elnyomás súlya és a kisebbségi csoportok kulturális ereje, legitimitációja és kompetenciája körül; továbbá ez a tudóscsoport fájdalmasan mentes a kisebbségi családok és tanulók hangjától. Sheriff (2000) ugyanakkor figyelmeztet, hogy az elhallgatást nem érdemes úgy interpretálni, hogy az elnyomott csoportok „elfogadják a domináns ideológiát”. (118.) Meglátásom szerint jobban megértjük majd a felülreprezentáltságot, ha alaposan megvizsgáljuk e kellemetlen helyzet ellentmondásos magyarázatait, és szembenézünk az elhallgatással, amely az ilyen elemzések-ből következik.

Az inklúzió megvalósításával kapcsolatos szakmai párbeszéd másrésről feltételezi, hogy a fehér középosztálybeli tanulók tapasztalata a norma, mivel a rassz és a tanulók kulturális élete ritkán említődik. Ha megfontoljuk, hogy egy terület története részben a

A felülreprezentáltság kérdésköre lehetőséget ad számunkra, hogy mélyen magunkba nézzünk, és megvizsgáljuk a kultúráról alkotott feltevéseinket. Kemény kérdéseket kell feltennünk arról, hogy a kultúra és a hatalom milyen szerepet tölt be a tanulásban és a fogyatékoságban. Milyen elképzeléseink irányítják azt a munkát, amit olyan tanulókkal végzünk, akik történelmi okokból sok hányattatáson mentek át a bőrszínük vagy az eltérő nyelv miatt? Várakozásaim szerint egy ilyen önelemzés hozzájárul ahhoz, hogy megteremtünk egy plurális oktatási rendszert, amely a kutatók tudásanyagát megtölti a történelmi és kulturális tudatosság információival.

tudomány művelésén keresztül épül, nem tagadhatjuk le, hogy az inklúziót úgy tekintik majd a jövőben, mint a gyógypedagógia történetének egy kritikus szakaszát. De hogyan fogjuk megmagyarázni a pedagógusok felnövekvő generációjának és a családoknak, akiket ők szolgálnak, hogy azoknak, akiknek előnyére vált az inklúzió, nincs rasszuk, osztályuk, kultúrájuk? Versenyeztetnünk kell majd ezt a megközelítésmódot, hogy bekerüljön az emberiség kollektív emlékezetébe.

Gyümölcsöző lehetőség azt az utat követni, hogy az elhallgatásokat a kulturális cenzúra formáinak tekintjük. Sider ezt úgy magyarázza, hogy „a kultúra megteremtése egyúttal és szükségszerűen az elhallgatás megteremtése is... Nem érthetjük meg érdemben egyik kultúrát sem, ha nem ismerjük azokat az elhallgatásokat, amelyek intézményesen létrejöttek és egyúttal garantáltak”. (idézi *Sheriff*, 2000, 118.) Történelmileg a kutatói közösség megteremtette az elhallgatást az etnikai hovatartozás, a rasszok, a társadalmi osztályok, a nemek, a nyelvi különbségek terén, ahogyan az nyilvánvaló a kortárs gyógypedagógiai kutatások átfogó elemzéséből. 1975 és 1994 között négy, tudományos bírálati rendszert működtető gyógypedagógiai szaklapban a publikált empirikus kutatásoknak kevesebb mint a három százaléka vizsgálta az adatokat etnikai osztályok vagy társadalmi osztályok szerint. (*Artiles*, 1997) (11)

Fontos következménye ennek, hogy törekednünk kell megérteni, mik a céljai és funkciói az elhallgatás intézményesülésének a különbségekkel kapcsolatban a gyógypedagógiai kutatói kör kultúrájában. Walker (1999) szerint a kultúrával kapcsolatos kérdések a pedagógiai kutatók szocializációjában a perifériára szorulnak. A leendő kutatókat arra tanítják, hogy a kultúrát érdemes kontrollálni, és az a különbségeknek egy olyan részéért felel, amelyet érdemes konstansként kezelni, vagy – még rosszabb lehetőségként – ignorálják, mert a leckék, amiket a fehér középosztálybeli mintákból megtanulunk, általánosnak tekinthetők. Hasonlóan a történelemíráshoz (*Trouillot*, 1995), az elhallgatások különböző kényes pontokon lépnek be a kutatásba: a kutatási probléma vagy kutatási kérdés megfogalmazásának pillanata, a források vagy a minta kiválasztásának pillanata, az adatelőállítás vagy adatgyűjtés (adatgyűjtő eszközök tervezése és a tényleges adatgyűjtés) pillanata vagy az adatok kinyerésének és az érvényesség megállapításának (adat-elemzés és közlés) pillanata.

Ahogy nyilvánvalóvá tettem az írásom elején, a gyógypedagógiai kutatók jelentősen előreléptek egy tudományos tudásbázis kialakításában. Azonban, ahogyan ez az elemzés sugallja, a kutatóknak láthatóvá kell tenniük az elemzés tárgyait, az elemzés nyelvét és az elemző pozícióját (*Geertz*, 1983), hogy kivallassuk az említett elhallgatásokat, és megkezdjük a létező tudásbázis, a tantervek, a doktori és tanárképző programok képzési rendszerének kritikáját és átalakítását. A múltbéli kutatások kritikája és elemzése esetén tudatában kell lennünk annak a ténynek, hogy mindig van egy jelen a múltban; ahogyan *Trouillot* (1995) figyelmeztet minket: „Ez nem lehet csak 'a Múlt'. Ez biztosan valakinek a múltja volt” (142.) Kinek a múltja jelenik meg a gyógypedagógia tudományában? Mi az, aminek a jelenléte följogosítja ma a gyógypedagógia tudósait? Végeredményképpen olyan helyzetben találjuk magunkat, amelyben elkerüli figyelmünket a kultúra vagy a „kulturálisan különböző” tanulók (*Bhabha*, 1994) kérdése a társadalmi felügyelet kettős jelentésében: a felülreprezentáltság szakirodalmában és az inklúzió tudósai részéről történt elhallgatásban. Véget kell vetnünk az elhallgatásnak, hogy jobban átadjuk a tudásunkat a jövőbeni inklúzió- és felülreprezentáltság-elemzések számára, és mélyebben megértsük azokat a folyamatokat, amelyek az inklúzió kontextusában a felülreprezentált-ság adataihoz vezettek, s megértsük ennek következményeit is.

Nézetek a kultúráról

Az inklúzióval és a felülreprezentáltsággal foglalkozó szakmai közösségek a kultúrával is foglalkoznak; az inklúzióhoz a szakmai és szervezeti kultúrára kötődnek, a felülreprezentáltság kulturális megközelítéséhez a tanulói jellemzők tartoznak. A kultúrát mindenestre nem könnyű definiálni, ami megmutatkozik a definíciók sokféleségében. Williams (1983) azt állította, hogy ez egyike az angol nyelv legbonyolultabb kifejezéseinek. Brightman (1995) fogalom-áttekintő elemzésében arra jut, hogy „mind egy adott időpontot, mind az időbeliséget tekintve a [kultúra] instabil jelentésű és vonatkozású, és különösen erős labilitást mutat. (539.) Helyhiány miatt nem vállalkozhatunk a fogalom alaposabb elemzésére (áttekintő elemzésért ld. *Brightman*, 1995; *Eagleton*, 2000; *Eisenhart*, 2001; *Erickson*, 2001; *Gallego és mtsai*, 2001; *Rogoff és Angelillo*, 2002; *Varenne*, 1984). Ehelyett bemutatom azokat a kultúrára vonatkozó nézőpontokat, amelyek az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói között elterjedtek. Az elemzés keretét a kultúra öt elsődleges dimenziója adja: kohézió, stabilitás, helyhez kötöttség, időlegesség és hatalom. (12)

A kultúra a kohézió és a stabilitás szempontjából

A kohézió és a stabilitás mint a kultúra alapvető dimenziói dialektikus feszültséget hordoznak magukban: homogén vagy változó, történelem nélküli vagy örökké változó, reprodukív vagy esetleges. (*Brightman*, 1985; *Rogoff és Angelillo*, 2002; *Varenne*, 1984). Az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói a fenti dialektikus párok más-más pólusát favorizálják.

A kultúrát a társadalmi kohéziót erősítőnek tartjuk, amely magában foglal olyan jegyeket, amelyekkel világosan elkülöníthetők és megkülönböztethetők kulturális csoportok. A csoportba sorolásnak nagyon fontos szerepe van, mert hozzájárul az azonosság tudathoz és lehetővé teszi a csoportok tagjainak, hogy felismerjék, ki tartozik közéjük és ki nem. (*Erickson*, 2001) Fontos felismernünk, hogy minden kultúrában léteznek csoporton belüli különbségek, mivel az egyének nem egyszerű másolatai a kulturális múltnak. Az egyének saját törekvéseik szerint birkóznak meg az életkörülményekkel, egyedi élettörténeteket hoznak létre, és ez a folyamat hozzájárul az egyénekben és a csoporton belül megfigyelhető változatossághoz. (*Anzaldúa*, 1999) A kultúrát emellett stabilnak, sőt akár öskövületnek tartjuk. Ezekben az esetekben a kultúra kohéziót erősítő és stabil is, mivel úgy fogalmazhatunk, mintha a kultúra hozzánk kötött lenne, s mintha soha nem változna. Bár a kultúrát átvisszük egyik generációról a másikra, hiszen az új érkezők építeni tudnak elődeik örökségére, ugyanolyan fontos, hogy a kultúra kibontakozik és változik a fennmaradás érdekében. (*Erickson*, 2001)

Fontos belátnunk, hogy a kohézió és a stabilitás a kultúrában magában foglal dialektikus feszültségeket a csoportfejlődés és a csoporton belüli változatosság, valamint a tartós továbbörökítés és a kulturális változások között. Egymástól jelentősen különböző kultúra-fogalmak születnek, attól függően, hogy a tudósok ezeknek a dialektikus feszültségeknek mely elemét emelik ki. Például a gyógypedagógiai kutatók között elterjedt kultúra-fogalom szerint „a kultúra életmód”. E nézet szerint a kutatóknak az a munkája, hogy dokumentálják egy csoport kultúrájának kohézióját és stabilitását. Az alapfeltételezés az, hogy a kultúrának vannak olyan hatásai, amelyek függetlenek más feltűnő változóktól, és amelyek biztosítják a kultúra tárgyiasulását és azonosságát” (*Handwerker*, 2002, 108.); sőt, a kultúra a viszonylag állandó külső feltételekhez való sikeres alkalmazkodást jelenti. Továbbá az is feltételezhető, hogy egy ilyen „életmódot” (kultúrát) átadunk a következő generációnak a szocializáció folyamatain keresztül (például gyermeknevelés). Így, hacsak nem változnak a külső feltételek, a kultúra stabil marad az időben; a kultúrát tehát kohéziót biztosító és stabilnak tekintjük.

A felülreprezentáltság kutatói kétféle elemzést hangsúlyoznak akkor, ha a kultúrát életmódnak tekintjük. Az egyik érv szerint a kisebbségek nem az arányuknak megfelelően kerülnek be a gyógypedagógiai ellátásba, mivel ezeknek a csoportoknak eltérő kultúrája inkongruens az iskolai kultúrával. (13) Ez az állítás arra épül, hogy félreértések és konfliktusok származnak abból, amikor különböző életmód szerint fejlődött csoportok egymással találkoznak. (ld. *Heath*, 1983; *Vogt, Jordan és Tharp*, 1993) Előírások, fejlesztő programok és modellek kerültek bevezetésre (és gyakran sikerrel), hogy áthidaljuk a különbségeket, és javítsuk a kisebbségi tanulók iskolai eredményeit és tapasztalatait. (*Eisenhart*, 2001) A második érv az, hogy a más rasszhoz tartozó kisebbségi tanulók aránytalanul ki vannak téve a szegénység kultúrájának, amely akadályozza fejlődésüket, és olyan helyzetbe hozhatja őket, amelyben a gyógypedagógiai beavatkozás célszerű. (*Donovan és Cross*, 2002)

Ezzel szemben az inklúzió kutatói különböző kultúra-megközelítéseket alkalmaznak. Emlékezzünk rá, hogy a szakirodalom az inklúzió ésszerűségére és megvalósításának mikéntjére összpontosít. (*Dyson*, 1999) Az ésszerűséggel kapcsolatos kutatás arra tendál, hogy milyen az intézmények (például iskolák, osztályok, csoportok) kultúrája, különös tekintettel a múltjukra, az előfeltételezéseikre és jellegzetességeikre, érveit pedig a kultúra kohéziós erejére és az időbeli stabilitásra alapozza. Az iskolák tevékenységeket szerveznek, definiálják a tanári és tanulói szerepeket, és olyan szabályokat alkotnak, amelyek előnyösek a nem-fogyatékos középosztálybeli tanulók számára. Az intézményi folyamatok úgy vannak hangszerelve, hogy a tanulóba beleneveljenek sajátos (például affektív vagy kognitív) hajlamokat, amelyek újratermelik társadalmi helyzetüket. Ennek a látásmódnak az a hibája, hogy determinisztikus; meg van fosztva a stratégiától és a rögtönzéstől is. (*Brightman*, 1995)

Bár nincs mindig kimondva, az inklúzió szakirodalma a társadalmi újratermelődés tézisének alapul. A társadalmi újratermelődés elmélete a társadalmi osztályoknak a társadalomban betöltött szerepéről szóló marxista tanra épül. Az egyének kapcsolata a termelés eszközeivel az, hogy különböző foglalkozásokat töltenek be és rutin tevékenységekben vesznek részt. Idővel a családok és csoportok együttese kialakítják közös múltjukat a termelési eszközökhöz való kapcsolatukban, amely viszont kollektív látásmódhoz vezet, „szimbólumok és fogalmak halmazához, amellyel a csoport a társadalmi körülményeit elfogadhatóvá és ’természetessé’ teszi”. (*Eisenhart*, 2001, 212.) A kultúrának ez a fölfogása a társadalmi elképzeléseket helyezi előtérbe, és azt, ahogyan a kultúrák generációról generációra átöröklődnek, hogy a csoportok fenntartsák státusukat; az újratermelődés folyamatainak helyszínéként pedig elsősorban az iskola nevezhető meg. (*Anyon*, 1997; *Bowles és Gintis*, 1976; *Willis*, 1977) Az inklúzió szakirodalmának ez a területe nem tesz igazságot a kultúra újratermelésének és a kultúra átalakításának örökös szembenállásában. Ehelyett az inklúzió ésszerűségéről szóló irodalom az újratermelődés tézisének helyezi előtérbe.

Ezzel szemben az inklúzió megvalósításáról szóló szakmai párbeszédben elsősorban a kulturális változások jelennek meg, mivel az inkluzionisták erőfeszítéseket tesznek a hagyományos iskolák kultúrájának megváltoztatására. Mivel az inklúzió szakirodalma szinte tudomást sem vesz a kisebbségek jelenlétéről a gyógypedagógiai ellátásban, figyelembe véve a nemzeti kisebbségek peremhelyezetre szorulásának történelmét társadalunkban, sürgetőnek érzem, hogy figyelmet fordítsunk a kultúra újratermelődésének folyamataira. Az inklúzió megvalósítása során figyelembe kell venni, hogyan termelődnek újra azok a történelmi körülmények, amelyek miatt marginalizálódnak a kisebbségi tanulók a többségi pedagógiában, és tágabb értelemben a társadalomban. Ez azt jelenti, hogy az inklúzió kutatóinak túl kellene lépniük a képességekre épülő különbség-értelmezéseken, és föl kellene ismerniük azokat a szerkezeti erőfeszítéseket, amelyek a kisebbségi tanulók tapasztalatait formálják a többségi és a gyógypedagógiai környezetben egyaránt.

Érdekes módon az inklúzió megvalósításával foglalkozó szakirodalom két kultúraértelmezésre alapoz; nevezetesen, az életmód- és az interpretivista fölfogásra. Az életmód-fölfogás egyrészt az inkluzív iskolák kohéziót biztosító és stabil kultúráinak leírásában tükröződik, másrészt az inkluzív és nem-inkluzív iskolák összehasonlításában. Ez a kultúraértelmezés különféle struktúrákat és folyamatokat emel ki és előírásokat fogalmaz meg a gyakorló szakemberek számára azzal kapcsolatban, hogyan építsenek föl az inklúziót elősegítő hatásos iskolai kultúrákat. Az interpretivista értelmezés azt tartja, hogy az egyének aktívan átalakítják az otthonról hozott értelmezéseket, miközben betöltik a helyüket és szerepüket azokban a csoportokban, amelyekkel az iskolában és másutt találkoznak (Erickson, 1996); ennek eredményeképpen a világ értelmezésének új útjai, új gyakorlatai (például egyéni kultúrák) alakulhatnak ki. E hagyomány szerint az inklúzió kutatása egyrészt leírja az inklúzió feltételeit és tapasztalatait, másrészt értékeli a fejlesztő beavatkozások hatását azáltal, hogy megnézi a kultúraértelmezés folyamatait a fogyatékos és nem-fogyatékos tanulók között többségi pedagógiai környezetben (például társtanulás, kooperatív tanulócsoportok) vagy más társas kontextusban (például közösségi hálózatok, kommunikációs készségek, társadalmi státusz, barátságok, az interakció folyamatában a segítségnyújtás típusai). A kultúrát az értelmezések folyamatának tekintő nézet kiemeli a társas események szituációba ágyazottságát és implicit módon üdvözli a csoporton belüli, az egyének tevékenységében megtestesülő változatosságot (bár nem hanyagolja el a kohézió kérdését sem). A kultúra mint az egyéni (újra)értelmezések folyamata teret ad a kultúrák átalakulásának, hiszen ez a nézőpont a megjósolhatatlan helyi folyamatokra épít.

A kultúra helye

A definícióktól függően a kultúra helyének meghatározása lehet belső vagy külső szempontú. (14) A belső szempont azt jelenti, hogy a kultúrát az értékek, a meggyőződések, világnézetek, sémák és a tudás mentén helyezük el, amelyek az emberekben kifejeződnek, hogy azok eligazodjanak a világban, problémákat oldjanak meg és elérjék céljait. Amikor a kultúra belső szempontú elhelyezéséről van szó, a kultúra fogalmi természetű, az egyének elméjében létezik. A felülreprezentáltság kutatása erősen támaszkodik a kultúra belső szempontú elhelyezésére. Nevezhetjük ezt „szubjektív tudás” nézőpontnak, mely azt feltételezi, hogy a csoporthoz tartozás (legyen az etnikai, rassz szerinti, nemi, társadalmi osztály szerinti, képesség szerinti vagy nyelvi) a meggyőződések, a viselkedés, a szokások, az értékek stb. különféle mintázatait vonja maga után. Ebből következően a csoportok maguk különféle kognitív, kommunikációs és kapcsolati mintázatokkal rendelkeznek (Cole, 1996); népszerű példa erre a kisebbségek sajátos tanulási stílusa (a tanulási stílusok szakirodalmának kritikái áttekintéséért ld. Irvine és York, 1995). A különbözőséget jelző tulajdonságok (például rassz, képesség, nem, nyelvi háttér) közötti

Sürgetőnek érzem, hogy figyelmet fordítsunk a kultúra újratelődésének folyamataira. Az inklúzió megvalósítása során figyelembe kell venni, hogyan telődnek újra azok a történelmi körülmények, amelyek miatt marginalizálódnak a kisebbségi tanulók a többségi pedagógiában, és tágabb értelemben a társadalomban. Ez azt jelenti, hogy az inklúzió kutatóinak túl kellene lépniük a képességekre épülő különbség-értelmezéseken, és föl kellene ismerniük azokat a szerkezeti erőfeszítéseket, amelyek a kisebbségi tanulók tapasztalatait formálják a többségi és a gyógypedagógiai környezetben egyaránt.

kölcsönhatások jelenleg nem ismertek. A felülreprezentáltság kutatói vagy amellet érvelnek, hogy a pedagógusoknak tudatában kell lenniük az egyes csoportok eltérő tulajdonságainak, hogy elkerüljék a gyógypedagógiai elhelyezéshez vezető félreértéseket, vagy éppen a gyógypedagógiai elhelyezés iránti fokozottabb igényt magyarázzák a szegélyebb kisebbségi csoportokat jellemző kognitív és szociális lemaradással.

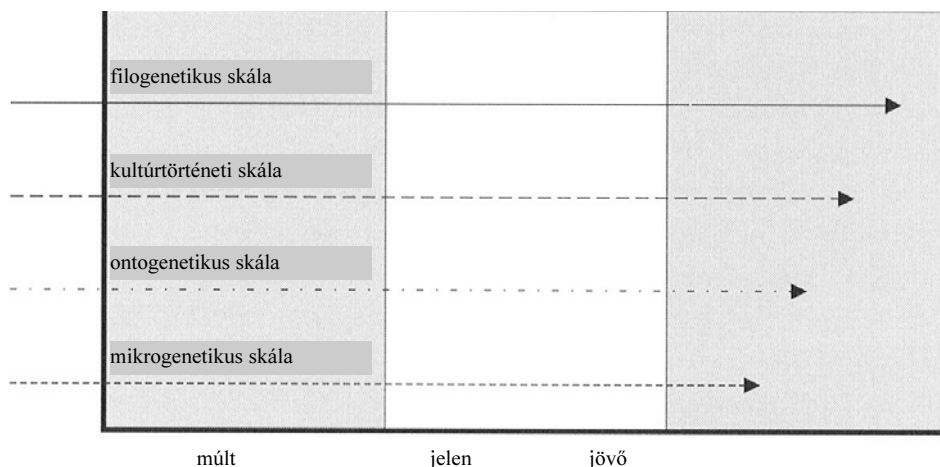
A kultúrát külsőlegesen is meghatározhatjuk: az intézményi szabályok és gyakorlatok múltból örökölt maradványai, a nyelvhasználat és a gesztusnyelv elvárt rutinszerű használata, a társadalmi szokások és gyakorlatok, valamint a tevékenységeket mozgató, előre megjósolható célok segítségével. Figyeljük meg, hogy ezek a „külső” szempontok általában láthatatlanok a kulturális csoport tagjai számára, mivel úgy nőttek föl, hogy hozzászóktak ezekhez. (Cole, 1996) A külső vagy „materiális tevékenységek” nézőpontja használható minden csoportra, amelyek idővel egymásra hatnak. A többségi osztályokban folyó párbeszéd tanulmányozása, annak minden velejáró társadalmi és kognitív következményével jól illusztrálja ezt a nézőpontot. Az inklúzió szakirodalma a külső szempontú kultúraértelmezést használja, amikor akár a hagyományos, akár az inkluzív iskolai szervezetek jellemzőit, értékeit és gyakorlatát azonosítja. A belső-külső dichotómia mindenestre túlzottan leegyszerűsíti a kultúra helyének kérdéskörét.

A kultúra időbelisége

A kultúrának vannak időhöz kötött vonásai. A kutatók a kultúra kohéziós szerepét, stabilitását és időbeliségét tanulmányozzák. Ezt azzal illusztrálhatjuk, hogy egy csoport kultúrájának változása (kultúrtörténet) gyorsabban kialakul, mint egy faj története (filogenezis), és ugyanakkor a kultúrtörténeti változások lassabbak, mint az egyén élettörténetének változásai (ontogenezis). (Cole, 1996) Még egy szinttel lejjebb az időskálák hierarchiájában az események mikrogeneziséig (pillanatról pillanatra változó történetiség), megkérdezhetjük: „A pillanatok hogy adódnak hozzá az élettörténetekhez? Hogyan fognak az egyéni életpillanatok társas életté összegeződni?” (Lemke, 2000, 273.) Lemke az időbeli „heterachia” kifejezést használja az „egy adott komplex önszerveződő rendszer szervezeti hierarchiájában lévő, egymástól kölcsönösen függő, különböző időskálán mozgó folyamatok” leírására (280.) Ezek a történeti szintek egy időben és egymástól kölcsönösen függve tárulnak elénk. (Scribner, 1985) (15)

Az időskáláknak az integrálása lehetővé teszi, hogy ábrázoljuk a kultúra időlegességét. (1. ábra) A függőleges tengely az időskálákat mutatja, amelyek a következők: filogenetikus (egy faj történelme), kultúrtörténeti (egy csoport, intézmény vagy társadalom története), ontogenetikus (az egyén életútjának története) és mikrogenetikus (a pillanatról pillanatra változó élettapasztalatok története). A függőleges tengely azt is mutatja, hogy egymásba ágyazott időskálák hierarchiájáról van szó, amelyek aszerint változnak, hogy éppen milyen konkrét időbeosztással vizsgálunk egy kultúrát. A vízszintes tengely a kultúra időbeliségét a múlt, a jelen és a jövő ábrázolásával mutatja be, lehetővé téve számunkra, hogy egyidejűleg is és hosszabb időtartamban is elemzéseket végezzünk. Ezzel összhangban Cole és Engestrom (1993) emlékeztetnek arra, hogy „csak a kultúrát használó ember képes ’elérni’ a kulturális múltat, kivetíteni azt a jövőbe és aztán ’visszavinni’ ezt a tisztán fogalmi jövőt a jelenbe, hogy ezzel formálja meggyőződéseit, amelyek azután meghatározzák és szervezik a jelen szocio-kulturális környezetét. (21.) (16)

Az időskáláknak ez a megkülönböztetése hozzásegít a kultúra újratermelődésének és a kulturális változásoknak a megértéséhez. A kultúrtörténeti szint jeleníti meg a csoportok, közösségek, intézmények vagy a társadalom kulturális jellemzőit, amelyeket egyik generációról a másikra újratermelnek a képzés folyamatain (például gyermeknevelésen) keresztül. Amikor a kultúrát a kultúrtörténeti szinten tanulmányozzuk, hangsúly kerül többek között az etnikai csoportok eltérő tulajdonságaira (például tanulási vagy kognitív



1. ábra. A kultúra különböző időskálái, Cole és Engestrom (1993) nyomán

stílus) vagy az „iskolai kultúrák”, „osztálytermi kultúrák” vagy akár az „olvasócsoport kultúrája” különböző jellemzőire. (Jacob, 1995) A mikrogenetikus szint lehetővé teszi annak megértését, hogy az egyén elsajátít és reprodukál különböző mintázatokat. Az egyéneknek megvan a lehetőségük arra is, hogy működésükkel, hatásukkal a kultúrtörténeti változásokhoz hozzájáruljanak, bár tudjuk, hogy a kulturális változás lassabb és összetettebb folyamat. Attól függően, hogy ki hogyan kezeli azt a feszültséget, amely a kultúra újratermelődése és az egyén életútjának formálása között fennáll, az egyének végül saját egyedi fejlődési utakat járnak be, és végső soron hozzájárulnak a csoporton belüli változatossághoz. Más szavakkal az ontogenetikus fejlődésben benne rejlik a feszültség, amely a fejlődési utak normatív szemlélete (az egyes kulturális csoportok tagjaitól mit várnak el különböző életszakaszokban) és az egyének hibriditása (az egyéneken belül megfigyelhető változatos tulajdonságok) között keletkezik.

A felülreprezentáltság kutatói általában a kultúrtörténeti szintet hangsúlyozzák. A szakmai közösség javaslatai ugyanis arra ösztönöznek, hogy érzékenynek kell lennünk a kisebbségi csoportok kultúrtörténeti jellemzői iránt (például a használt nyelv és dialektus, tanulási stílus). Ellentmondásos, hogy miközben erősíteni kívánják a kulturális diverzitást, ezek a javaslatok végül védelmükbe veszik a kultúra és a kultúrtörténet fundamentalista és statikus nézeteit. További veszélyt jelent a kisebbségek kultúrtörténetének hangsúlyozása, mivel implicit módon arra mutathat, hogy a csoportok jellemzői történeti előzmények nélküli, változhatatlan jellemzők – vagyis a kultúra újratermelésére kerül a hangsúly.

Állítsuk szembe a felülreprezentáltság kutatói közösségének hagyományos nézeteit egy dinamikusabb nézőponttal! (Cole, 1996) A latin-amerikaiak esetében például gyakran elfeledkezünk arról a tényről, hogy Latin-Amerika történelme tele van politikai instabilitással, elnyomással, etnikai, politikai és vallási konfliktusokkal, és többszörös identitással. (Comas-Díaz, Lykes és Alarcón, 1998) Ennek eredményeként a latin-amerikaiak generációi (különösen azokban az országokban, amelyekben jelentős bennszülött vagy fekete lakosság is él) durva gazdasági, társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek és brutális elnyomás alatt nőttek föl; így sokan (főleg a kisebbségben lévő rasszokhoz tartozók) megtanultak együtt élni a félelemmel, bizalmatlansággal és/vagy elkeseredettséggel. (Galeano, 1989; Seed, 2001) Bár ezek a közösségek nem csak passzív befogadók. Hihetetlen kitarást és rugalmasságot fejlesztettek ki, amellyel túléltek a rossz körülményeket is. (Comas-Díaz és mtsai, 1998; Poniatowska, 1985)

Amikor a spanyolajkúak, akik generációkon keresztül ilyen körülmények között éltek, az USA-ba vándoroltak, a befogadó társadalomhoz adaptálódás bonyolult folyamataival szembesültek. Ez a befogadó társadalom ráadásul kibogozhatatlanul át van szöve az itt kialakult kultúrtörténetekkel. De ne feledkezzünk el közben arról sem, hogy a domináns amerikai társadalom kultúrtörténetére is hatással volt a spanyolajkúak kialakuló kultúrtörténete. Ahogyan ezek a bevándorlók beleszóttek új, sokszínű kultúrtörténeteket az USA társadalmába, generációs különbségek is megjelentek közöttük, és a már generációk óta az USA-ban élő, azonos nemzetiségű társaik között. A generációs különbségek megjelennek a jelenkori bevándorlók és a saját gyermekeik között, mivel ők már itt nőttek fel. (*Delgado-Gaitán*, 1994; *Suárez-Orozco és Suárez-Orozco*, 1995) Eredményként a latin-amerikaiak körében különböző helyzeteket (beolvadás, különállás, alkalmazkodás, hasonulás) találunk az USA domináns társadalmával kapcsolatosan az értékek, az intézmények és követelmények szempontjából, attól függően, hogy milyen a korábbi kultúrtörténetük, az országban élő generációjuk, és hogy milyen tapasztalatokat szereztek a domináns és az alávetett közösségekkel. (*Suárez-Orozco és Suárez-Orozco*, 1995)

A latin-amerikaiakról itt vázolt összetettebb nézet drámaian különbözik attól a statikus nézőponttól, amely áthatja a felülreprezentáltsággal kapcsolatos szakmai párbeszédet. Ezért valóban szükségszerű, hogy ez a szakmai közösség figyelembe vegye a dominancia és elnyomás történelmi örökségét az amerikai társadalomban, és ennek kölcsönhatását a megküzdés stratégiáinak és a rugalmas alkalmazkodás mechanizmusainak szerepével, valamint a latin-amerikai és más kisebbségi közösségek sokszínű kultúrtörténetében a társadalmi és kulturális tőke szerepével. És ami még fontosabb: a kutatóknak meg kell vizsgálniuk, hogy ezek a meglátások hogyan befolyásolhatják a gyógypedagógiai elhelyezéssel kapcsolatos kutatást és a felülreprezentáltsághoz vezető tényezőket.

Az inklúzió szakirodalma ezzel szemben két időskálára összpontosít. Nevezetesen: a kultúrtörténeti és az ontogenetikus szintekre. Ahogyan fentebb kifejtettük, az inklúzió a hagyományos és az inkluzív iskolák kultúrájára koncentrált (intézményi kultúrtörténet) vagy az inklúzió az egyéni fejlődésben, illetve az alkalmazkodásnak a különböző életkori szakaszokban és az iskolai évfolyamokon betöltött szerepével foglalkozott; az ilyen kutatás egyszerre egy időskálát vizsgált (vagy a kultúrtörténetit, vagy az ontogenetikust), és a legtöbb kutató a keresztmetszeti vizsgálatokat preferálta. Ez nem meglepő, tudván azt, hogy a gyógypedagógiai kutatás nagymértékben támaszkodik a fejlődéslelektanra, amely természetéből adódóan az életkor mint az idő múlásának mértéke köré szerveződik (ld. ontogenetikus fejlődés). Az inklúzió kutatói előtt legalább két nagy kihívás áll. Az első, hogy elkerüljék az egyetlen időskálára összpontosítást, és így lehetőség legyen a tanulói fejlődési pályák több szempontú leírására az adott inkluzív iskola kultúrtörténetén belül. A második, hogy összetettebbé tegyék a vizsgálatokat a rassz, a képesség, a nyelv, a nem és társadalmi osztály dimenziói mentén, a tanulók és a tanárok vonatkozásában egyaránt. Mindkét kihíváshoz szükség van összetettebb kutatási tervek-re és kutatási elrendezésre, mivel a kutatóknak egyszerre kell mindkét időskálára összpontosítani az adatgyűjtés és -elemzés tevékenységeiben egyaránt, eközben egyidejűleg tekintetbe véve az identitás sok dimenzióját.

A hatalom a kultúrában

Ha a kultúra fogalmát az előbbieken azonosított dimenziók mentén értelmezzük, még mindig abba a hibába eshetünk, hogy csak a fogalom részbeni megértését ragadtuk meg, hacsak nem vesszük még hozzá ezekhez a hatalom szerepét és annak kapcsolatát a történetiséghez. Gallego és mtsai (2001) a kultúrát úgy definiálják, mint „az emberiség múltbeli teljesítményeinek társadalmilag örökölt részét, amely erőforrásként szolgál egy társadalmi csoport tagjainak jelenkori életéhez, akiket általában egy ország vagy régió lakóiként kép-

zelünk el” (362.) Ebből a nézőpontból a kultúra a leülepedett társadalmi tapasztalatból van megalkotva, és a történelmi és társadalmi folyamatok találkozási pontjában áll, ahol a kultúra politikai természete megjelenik. Ahogyan Erickson (2001) magyarázza:

„Jelentések, törekvések és vágyak hálózatában élünk, amelyeket megteremtünk, és amelyek minket megalkotnak, de ezek a hálózatok a társas térben helyezkednek el. A hálózatban minden tevékenységünknek történelmi súlya van; vagyis az egyenlőtlenség világában mindig van társadalmi változás.” (38. o.)

Érdeemes megjegyezni, hogy a kultúrának ez a definíciója magában foglal látható és lát-hatatlan elemeket, és így a kultúra megalkotása és újratermelődése is társas interakciókban valósul meg, „a folyamatban érintett minden egyes személy egyedi vagy részben egymás-tól függő tudásából. Hosszú távon a [kultúra] az együtt végzett munkából származik.” (Varenne és McDermott, 1999, 137.)

Emlékezzünk rá, hogy a társadalom egy része dominanciájának fenntartása úgy érhe-tő el, hogy „a társas életet ellátják jelképek-kei, értelmezésekkel és gyakorlatokkal oly módon, hogy a társas tekintélyelvűség és a hatalom és privilégiumok egyenlőtlensége rejtve maradjon.” (McLaren, 1989, 174.) Így a domináns kultúra válik természetessé és vi-szonyítási ponttá minden más kulturális gya-korlattal szemben, amellyel összehasonlítjuk és értékeljük. Ez megmagyarázza, hogy az egyes csoportok kulturális gyakorlatának mi-ért van különböző státusa és presztízse egy adott társadalomban, és hogy az értékes kul-turális gyakorlat megtanulásának lehetőségei korlátozottak és ellenőrzöttek. Különböző csoportok a kultúra eltérő szeleteit vagy hal-mazait tanulják meg, és eltérő hatalmi po-zíciókat foglalnak el. Azok a folyamatok, ame-lyek révén a kultúra egyenlőtlenül oszlik el az egyének, csoportok és generációk között, alapvetően politikaiak. (Erickson, 2001)

A különböző rasszokhoz tartozó kisebbsé-giek gyógypedagógiai elhelyezését vizsgáló kutatók figyelmét elkerülte a hatalom és a történelem kérdésköre. A szakirodalom zö-me a gyógypedagógiai elhelyezés kérdését

úgy vizsgálta, hogy abban fogyatékoság szerinti csoportokról és programokról írt. Bár néhány kutató tudatában van a gyógypedagógiai elhelyezés politikai vetületének, még hosszú utat kell megtennünk ezen a területen. A téma mellőzése különösen érdekessé vá-lik, ha figyelembe vesszük, hogy az e területen folyó munka olyan kulturális csoportok-ról is szól, akiket régóta elnyom az amerikai társadalom. Bár a szakirodalmi áttekintések és a kutatói bázis továbbra is vegyes képet fest a részrehajlásról és diszkriminációról, szerintem a felülreprezentáltság kutatóinak törődniük kell azzal, hogy hiányos gondolko-dásmódot örököltünk a kisebbségeknek az USA történelmében betöltött szerepéről, és folytatni kell az oktatáspolitikai és kutatói vizsgálatokat ezen a téren. (Artiles, 1998) Tu-domásul kell vennünk, hogy a kisebbségekre vonatkozó egysíkú és a hiányosságokra épí-tő nézetek áthatják a társas észlelést, és így befolyásolják a pedagógusok és az iskolák

Bár néhány kutató tudatában van a gyógypedagógiai elhelye-zés politikai vetületének, még hosszú utat kell megtennünk ezen a területen. A téma mellő-zése különösen érdekessé válik, ha figyelembe vesszük, hogy az e területen folyó munka olyan kulturális csoportokról is szól, amelyeket régóta elnyom az amerikai társadalom. Bár a szakirodalmi áttekintések és a kutatói bázis továbbra is vegyes képet fest a részrehajlásról és diszkriminációról, szerintem a felülreprezentáltság kutatóinak törődniük kell azzal, hogy hiányos gondolkodásmódot örököl-tünk a kisebbségeknek az USA történelmében betöltött szerepéről.

ideológiáit. Kihívást jelent olyan kutatási megközelítésmódot kialakítani, amely lehetővé teszi annak kibontását és megvizsgálását, hogy milyen szerepet játszik a hatalom a gyógypedagógiában tapasztalt kisebbségi felülreprezentáltság létrejöttében.

Az inklúzió másrésztől főszerepet szán a hatalomnak, hogy az támogassa az inkluzív oktatási rendszereket. Azok, akik a hagyományos oktatási rendszert a fogyatékosok jogainak talaján állva bírálják, jó példát jelentenek ebből a szempontból, mivel ők elutasítják a hatalmi szóval történő különbségtételt, diszkriminációt és gyakorlatot, amely megrövidíti a fogyatékkal élők az oktatási formák elérhetőségében és az eredményekben – a többségi társadalomban. Az inklúzió megvalósítására vonatkozó kutatások ugyanakkor nem veszik tekintetbe a hatalmi dimenziót. Bár az inklúzió társadalmi vonatkozásaira (például társadalmi helyzet az osztályteremben, barátságok) vonatkozó munkák egy részének megvan a lehetősége arra, hogy megvilágítsa a hatalmi kérdéseket, a legtöbb tanulmány sem elméleti oldalról, sem problémaközpontú megközelítéssel nem tárgyalja a hatalmi tényezők kényszerítő erejét az inkluzív osztályterekben vagy iskolai kultúrákban.

Tér: a folytonosság hiánya a megértésben és a használatban

A tér egy korlátozott fogalmi értelmezése kritikus szerepet játszik a felülreprezentáltságról és inklúzióról szóló szakirodalomban. Az egyik központi vonatkozása a többségi pedagógia tereinek elérése. A gyógypedagógiai elhelyezés adatai szerint, bár jelentős különbségek vannak az egyes államok között, a fogyatékkal élő tanulók egyre nagyobb mértékben a többségi pedagógiai iskolákban és osztálytermekben kapnak helyet, különösen a tanulási nehézséggel küzdő tanulók. (*McLeskey, Henry és Axelrod, 1999*) Tudjuk azt is, hogy a kisebbségi felülreprezentáltságról szóló viták és kutatások érdeklődnek a különböző programokban történő gyógypedagógiai elhelyezés és az ilyen programokban megvalósuló integráció szintje iránt. Fontos tehát, hogy megvitassuk a „tér” fogalmának elméleti alapjait és megvizsgáljuk az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatásait ebből a szempontból.

A tér rendszeres elméleti tanulmányozása az elmúlt években vált intenzívvé, különösen a társas élet vonatkozásában. (*Daniels és Lee, 1996; Foucault, 1986; Keith és Pile, 1993; Soja, 1996*). A tér fogalmát a társadalomföldrajz nézőpontjából használom, hogy meghaladjuk a tér mint egyszerű fizikai hely vagy helyzet fogalmát. Ez a nézőpont azt kívánja, hogy „tanulmányozzuk a fizikai teret és a térbeliség emberi értelmezéseit, érzékelését és reprezentációit mint az emberi interakciók kontextusát és következményeit. (*Hargreaves, 1995, 7.*) Lefebvre (1991) fontosnak tartja a „tér tudományának” megalkotását, egy olyan egységes elméletét, amely célul tűzi ki a tér kétféle értelmezésének áthidalását: a tér mint fizikai, érzékelt jelenség, és a tér mint megértett, mentálisan reprezentált dolog. Soja (1996) az elsőt „ElsőTér”-nek, a másodikat „MásodikTér”-nek nevezi. E nézet szerint a tér egyszerre fizikai és elvi síkon létezik és a társas értelmezés, valamint átalakítás eredménye. (*Lefebvre, 1991; Soja, 1989*) A térfogalom, amellyel dolgozom, meghaladja az a priori rögzített valóság tradicionális nézetét, és úgy fogható föl, mint „egy teljesítmény, egy folyamatban lévő alkalmazás”. (*Shields, 2000, 155.*)

ElsőTér az inklúzió és a felülreprezentáltság szakirodalmában

Az ElsőTér az érzékelt fizikai teret jelenti; maga után vonja a társas „térbeliség” folyamatait és formáit. Egy társadalomban a társas avagy térbeli tevékenység „jelen van mint az emberi tevékenység, viselkedés és tapasztalás közvetítője és mint végeredménye”. (*Soja, 1996, 66.*) A tér strukturálja az emberi tevékenységet, és strukturálódik általa; azaz egy dialektikus feszültség van a tér determinisztikus ereje és az emberi ráhatás között, amely ellenáll a tér megújuló fontosságának. Ahogyan Soja (1989) kifejti: „Mi

megcsináljuk a magunk történelmét és földrajzát, de nem pontosan úgy, ahogyan kedvünk tartja; nem olyan körülmények között, amelyeket magunk választanánk, hanem amilyen körülményekkel közvetlenül találkozunk, amit a múltban megteremtett történeti földrajz nyújt és közvetít számunkra.” (129.)

Az ElsőTér képviseli azt, amit hétköznapi értelemben a térről tudunk, amelyben a fizikailag észlelhető tér (vagy ami éppen látható) jelentős szerepet játszik. Az ElsőTér elemzése így „a felszíni megjelenés pontos leírására összpontosít (...) vagy térrel kapcsolatos magyarázatot keres az elsődlegesen külső szociális, pszichológiai és biofizikai folyamatokra”. (Soja, 1996, 75.) Az inklúzió kutatása feltételezte, hogy a tanulók gyógypedagógiai elhelyezése a többségi pedagógia fizikai tereiben hatással lesz a fogyatékos és nem-fogyatékos tanulók tanulására és fejlődésére. Az inkluzív osztályokban folyó tevékenységek leírásával foglalkozó kutatások, vagy amelyek a módszertani megközelítések tanulásra gyakorolt hatását vizsgálták (például Baker és Zigmond, 1995; Mortweet és mtsai., 1999), és amelyek az emberi tevékenységre, viselkedésre vagy tapasztalatra összpontosítottak, mind annak a példái, hogy az inkluzív osztálytermek terét egyszerűen ElsőTérként írták le. Általános jelenség, hogy a kutatók ezeket a tevékenységeket a publikált kutatásokból nyert adatokból értékelik, vagy indirekt módon, a statisztikai elemzés eszközeivel megcélozzák a folyamat-változókat (például részvétel a kooperatív csoportokban). (Elbaum, Vaughn, Hughes és Watson-Moody, 1999) A kutatók ugyancsak vizsgálták a szülők, tanárok, iskolavezetők és tanulók tudását az inkluzív osztálytermek fizikai tereire vonatkozóan. Ezek a kutatások megkísérelték igazolni az inkluzív modellek életképességét, előre jelezni a lehetséges korlátokat és igyekeztek tudást átadni az inkluzív törekvések számára. (Cook és mtsai, 1999; Soodak, Podell és Lehman, 1998)

Bár fontos megismerni a szülők és tanulók tudását az inklúzió fizikailag érzékelt terére vonatkozóan, szükség van emellett az inklúzió tereiben megvalósuló társas és tanulmányi eredmények megalkotási folyamatának részletes vagy pillanatról-pillanatra történő megismerésére és ennek megközelítésmódjaira is. A vegyes eredményekről beszámoló kutatások jelentik a bizonyítékot arra vonatkozóan, hogy szükség van erre a kutatási vonalra. A vegyes, nem egyértelmű eredmények kutatói a kontextuális szempontokra szoktak hivatkozni. Például a vegyes képességszintű csoportok eredményeinek esetében azt írják: „úgy tűnt, olyan tényezők, mint a partnerválasztás, a munka tanári felügyelete és az együttműködés etikájának kialakítása, befolyásolhatták az eredményt. Nyilvánvaló, hogy a szervezés és a támogatás alapvetően fontos az ilyen munkaformák sikeréhez” (U.S Department of Education, 1999, III/29.) További példa, amely azt igazolja, hogy kutatásokban az osztálytermeket fizikai térnek tekintik, a fogyatékos tanulók fejlesztő programjainak hatását bemutató vizsgálat lehet; a szakirodalom áttekintői arra jutottak, hogy az eredmények aláhúzzák „annak szükségességét, hogy nagyobb figyelmet fordítsunk a speciális szervezeti és oktatási tevékenységek a heterogén osztályokban” (III/22.)

A felülreprezentáltság szakirodalmának zöme ugyanígy kezeli az ElsőTér elemzéseket, ahogyan az tükröződik a csaknem kizárólagos figyelemben, amit a különböző etnikai csoportok gyógypedagógiai elhelyezésének szentelnek. Az eredmények (vagyis az elhelyezés adatai) vannak előtérben ezekben az elemzésekben, és a különbség állandó jellemzői (például az etnikai címkék) azért szerepelnek a kutatásban, hogy kimutatható legyen összefüggésük különböző fizikai terekkel (például az iskolai helye, a gyógypedagógiai program típusa). Tanulmányozták például a kutatók, hogy a gyógypedagógiai elhelyezés adatait különbözőképpen alakítja a tanulók rassz szerinti hovatartozása, a szegénységi szint, a tanulmányi teljesítmény szintje és az iskola elhelyezkedés (városi vagy elővárosi). (Artilles és mtsai, 1998; Oswald és mtsai., 1999) Néhány kivételtől eltekintve a gyógypedagógiai elhelyezésről szóló döntést megelőző társadalmi tevékenységről nem szólnak a kutatások. Az érzékelt fizikai térre vonatkozó tanári és más iskolai alkalmazott tudás is értékelésre került (általában kérdőíves felméréssel), jellemzően azért, hogy valamilyen rész-

rehajlást teszteljenek vele. (Donovan és Cross, 2002) Tekintve a kulturális részrehajlás mérése iránti erős társadalmi igényt, nem meglepő, hogy a talált eredmények vegyesek.

MásodikTér az inklúzió és felülreprezentáltság kutatásában

A MásodikTér az emberi fogalmak által alkotott teret jelenti; magában foglalja az elmében megalkotott tereket és „a hatalom, az ideológia, az ellenőrzés és felügyelet reprezentációit (...) Ez az elsődleges forrása az elvont gondolkodásnak és nézeteknek”. (Soja, 1996, 67.) A MásodikTér „a kódok, elméletek és a termelési viszonyokhoz köthető tér fogalmi leírásának elvont tartalma”. (Shields, 2000, 163.) Lefebvre (1991) úgy definiálta, hogy „fogalmilag megalkotott tér, a tudósok tere” (38.) Vannak az inkluzív pedagógiának olyan messzire mutató megfogalmazásai (elmében megalkotott tér), amelyek a gyógypedagógia helyét és értelmezését tágabb társadalmi és történeti kontextusba helyezik. (például Ferguson, 1995; Lipsky és Gartner, 1996) Ezek a megfogalmazások hangsúlyozzák a komplexitást, mindent magukba fogadók és ambíciózusak, és általában az oktatási rendszer előfeltevéseinek, értékeinek és gyakorlatának újragondolását javasolják. (Ferguson és Ferguson, 1997) Érdekes módon ezek a fogalmi keretek ellentétesek az inkább kimenet-orientált inklúziós szakirodalommal. Más szavakkal kifejezve: úgy tűnik, szakadás van az inkluzív oktatás térreprezentációja (MásodikTér dimenzió) és az inklúzió aktuális folyamatának és eredményeinek térszemlélete (ElsőTér) között.

Az inklúzió kutatásától eltérően a felülreprezentáltság szakmai közössége alig szentelt figyelmet az inkluzív osztálytermekbe kerülő tanulók számára szükséges terekről alkotott nézetek fogalmi elemzésének. Mivel a MásodikTér „teljesen elvont, amely az elmében megalkotott és elképzelt geográfiákat vetíti ki a tapasztalati világba” (Soja, 1996, 79.), az elvont gondolkodásnak vagy elképzeléseknek a felülreprezentáltság szakirodalmában megfigyelhető hiánya pusztító következményekkel jár. Ez a kutatói közösség ki van téve annak a veszélynek, hogy olyan térbeli tevékenység-leírásokat halmoz föl, amelyeket nem irányít sem egy elméleti elképzelés a kulturális különbségek oktatásban betöltött szerepéről, sem egy pluralista társadalomban megvalósuló ideális körülményekről alkotott elképzelés. Az inklúzió kutatóitól eltérően ennek a közösségnek a problémamegoldási javaslatai nélkülözik az átalakításra való hajlamot.

A két kutatói közösség által vizsgált térfogalmak között szakadék van. Bár mindkét közösség igyekszik a térben zajló tevékenységekre összpontosítani (ElsőTér értelemben), az inklúzió kutatóit mintha egy inkluzív oktatási rendszer képe vezetné (MásodikTér értelemben). Ezzel szemben a felülreprezentáltság kutatásából hiányzik az elmében megalkotott tér fogalma. Ha nem tudjuk összehozni a két szakirodalmat, fennáll a veszély, hogy a gyógypedagógusok olyan nézeteket alakítanak ki az oktatási rendszerről, amelyből a kulturálisan és politikailag feszült helyzetben a tanulás társas megszervezésében kimaradnak a rasszok szerinti, etnikai, társadalmi osztálybeli és nyelvi különbségek következményei és történetisége. Azt sem engedhetjük meg, hogy a rendszer úgy épüljön föl, hogy ne legyen elképzelésünk arról, mit akarunk elérni egy heterogén oktatási rendszerben a szociálisan igazságos társadalom megszilárdítása érdekében.

A kultúra, az életterek és a különbségek következményei

Az inklúzió és a felülreprezentáltság közelítése előtérbe helyezi a tényt, miszerint az oktatási rendszer képes több fogyatékos tanulót többségi környezetben oktatni, de sokuk szegény családba, nyelvi kisebbséghez tartozik, akiknek további képesség-deficitjük van egymásra rakódva. Úgy tűnik, mindkét kutatási irány technikai irányból közelített a problémához. Az inklúzió mozgalom az erőforrások újraelosztására összpontosított, hogy a fogyatékos tanulók egy feltételezett újfajta oktatási rendszerben legyenek, míg a

felülreprezentáltság kutatói közössége erősen a gyógypedagógiai elhelyezés arányszámaira korlátozta érdeklődését. Mindkét megközelítés hangsúlyozta a jogi kérdéseket. Az inklúzió irányzat a többségi pedagógiai elhelyezés új követelményeire összpontosított, a tanterven keresztül biztosított elérhetőségre és az elszámoltathatóságra, míg a felülreprezentáltság irányzat arra törekedett, hogy diszkrimináció-ellenes szabályokat hozzanak létre, melyeket általánosságban az Office for Civil Rights érvényesített. (Losen és Orfield, 2002) Azonban úgy gondolom, hogy mindkét irányzat szakirodalma csak részlegesen közelítette meg a kultúra kérdését, nem használtak megfelelő térelméletet és elhallgatták a különbségek problémáját. A jövőbeli kutatások nem ignorálhatják ezeket a szempontokat, mert egyre sokszínűbb társadalomban élünk.

Túl az „életmódokon” és helyeken: a kultúra és az életterek következményei

Mindkét kutatói közösségnek be kell fogadnia komplexebb és dinamikusabb kultúra-értelmezéseket és többszörös időskálákat (kulturális, történeti, ontogenetikus, mikrogenetikus), hogy mélyebben megértse a kulturális, történelmi és szociális kontextusba ágyazott emberi fejlődést. A kultúra hagyományos felfogásai egyre erősebb kritikának vannak kitéve amiatt, hogy a csoportok jellemzőit a csoporton belüli változatosság elé helyezik, a kultúrát időben stagnálóknak mutatja be, ahol a csoportok között tisztán meghúzható határvonalak vannak, nem vesznek tudomást az egyéni kezdeményezésekről, eltekintenek a hatalomnak a kulturális folyamatokban betöltött szerepétől. (Eisenhart, 2001) A kutatók előtt áll a kihívás, hogy beépítsék „az állandó egyéni kreativitást a kultúra elméletébe”. (Varenne, 1984, 282.) Ugyanakkor el kell kerülni a dichotomizálást egyén és társadalom vonatkozásában. Ahogyan Rosaldo (1984) figyelmeztet minket, „az a nézet, amely állandó küzdelmet lát a megszentelt individualizmus és a társadalmi bölcsesség között, a bonyolult társadalmi folyamatokat időtlen konfliktusokká redukálja”. (294.)

Az egyik leginkább nagyra törő kezdeményezés, amely meg kívánja haladni a kultúra hagyományos értelmezésének határait, az úgynevezett „kulturális termékek” fordulatban jeleníthető meg. (Eisenhart, 2001) Ez a nézet számot vet az egyéni (például meggyőződések, értékek) és a társadalmi (például szervezetek) kulturális erővel, és szerinte ezeknek a kulturális erőknél a közeledését úgy kell vizsgálni, ahogyan azok a mindennapi gyakorlat helyi társas feltételei közé helyeződnek és ott formálódnak. Ebből a nézőpontból a kultúra nem csupán korlátozza, hanem lehetővé is teszi az egyéni teljesítményt. Abban az értelemben korlátozza, hogy az egyén egy olyan kontextusba lép, amelyben a kultúrát a történelmi és szervezeti örökség képviseli, amely viszont műtárgyakban, az interakció szabályaiban és az adott helyzetre előírt szabályokban testesül meg. Az egyén tehát rá van szorítva arra, hogy együttműködjön a kultúra elemeivel, és kényszerítve van arra, hogy újratermelje a kulturális örökséget. Ugyanakkor az egyéni kezdeményezés te-

Egy olyan időszakban, amikor a politikailag és ideológiailag terhelt reformoknak valószínűleg pusztító következményei lesznek a szegényebb és a rasszokhoz tartozó kisebbségek számára, a jövőbeni kutatásoknak arra kellene összpontosítaniuk, hogyan jönnek létre és alakulnak a Harmadik Terek – a helyek, ahol elsődleges az ideológiára és a politikára figyelni, és ahol az ellenállás születik. Ha a Harmadik Terekre figyelünk, az szükségszerűen arra kényszerít minket, hogy figyelembe vegyük a társadalmi igazságosságot a hatalom, az elnyomás és a dominancia szempontjából.

szi lehetővé, hogy valaki újszerűen használja a kultúra tárgyi eszközeit, megkérdőjeleze az előírt szabályokat, és módosítsa azokat. Ebben az értelemben a kultúra lehetővé teszi az egyén számára a hagyományok lerombolását és a változások előmozdítását. (Id. például *Engestrom, Miettinen és Punamaki*, 1999; *Nespor*, 1994)

A „kulturális termékek” nézet olyan elemzési egységet használ, amely a kutatóktól az osztálytermi kultúra sajátos tanulmányozását kívánja: „mintegy a lokális és a társadalmi történeti elemzési szintek keverékeként”. (*Gallego és mtsai*, 2001, 957.) Vagyis olyan elemzési egységet használ, amely számot ad a kultúra elsajátításáról, használatáról, újratermeléséről és változásáról. A kulturális termékekre vonatkozó jelenlegi kutatás fejleszti tudásunkat arra vonatkozóan, hogy „a kulturális termékek helyi tevékenységei hogyan válnak értelmessé és fontossá a résztvevők számára; hogyan tesznek különbségek az egyébként hasonló egyének között; hogyan tesznek hasonlóvá egyébként különböző embereket, és hogyan kapcsolódnak olyan szélesebb jelenségekhez, mint a nacionalizmus, rétegződés, globalizáció, professzionalizmus; és néha elősegítik a változást”. (*Eisenhart*, 2001, 218.) Ez a kultúrafelfogás tehát segítheti a kutatókat abban, hogy olyan tudást generáljanak, amelyek tiszteletben tartja a terek, a történetiség és a kulturális tevékenységek összetettségét, mind az inklúzió, mind a felülreprezentáltság szempontjából.

Az inklúzió és felülreprezentáltság kutatói hasznosíthatják az új tértudományt, építve arra a tudásra, ahogyan az ElsőTér és MásodikTér kölcsönhatásban van egymással és hatnak egymásra – az inkluzív osztálytermek élettereiben. Az Első- és MásodikTér interakciókon belül egy HarmadikTér keletkezik, amely az élettereket, a reprezentációk tereit tartalmazza. (*Soja*, 1996) Az életterek magukban foglalják, de ugyanakkor meg is haladják a másik két térformát. A HarmadikTér a „társas tevékenységek, a gondolatok, események, megjelenési módok és értelmezések állandóan elmozduló és változó világa”. (*Kahn*, 2000, 7.) Soja (1996) szerint ellenterek, avagy az ellenállás terei keletkezhetnek a HarmadikTérben, mivel ez telve van ideológiával és politikával, a dominancia és alávetettség összefüggéseivel és a valóság és képzelet birodalmának bonyolult egymásrautaltságával. A HarmadikTér hatásos fogalom abból a szempontból, hogy megkérdőjelezi a térnek mint egyszerűen „helynek” vagy „rendeltetési helynek” a leírását és meghaladja a reprezentációk egyszerű belső-külső dichotómiáját. Ugyanakkor a HarmadikTér egy dinamikus fogalom, amely dialektikus ellentétekből (fizikai és mentális, konkrét és absztrakt) jön létre, és egyszerre tartalmazza az érzékelt és az elmében megalkotott tereket. (*Soja*, 1996; *Tejeda*, 2000)

Egy olyan időszakban, amikor a politikailag és ideológiailag terhelt reformoknak valószínűleg pusztító következményei lesznek a szegényebb és a rasszokhoz tartozó kisebbségek számára, a jövőbeni kutatásoknak arra kellene összpontosítaniuk, hogyan jönnek létre és alakulnak a HarmadikTerek – a helyek, ahol elsődleges az ideológiára és a politikára figyelni, és ahol az ellenállás születik. Ha a HarmadikTerekre figyelünk, az szükségszerűen arra kényszerít minket, hogy figyelembe vegyük a társadalmi igazságosságot a hatalom, az elnyomás és a dominancia szempontjából. A kutatásokban részt kell venniük a tanároknak, a családoknak és a tanulóknak, hogy világosan összpontosíthassunk az intézményi erők szerepére a megélt iskolai, otthoni és közösségi tapasztalatokban.

Túl a diverzitáson: a különbözőség és a nézőpontok megértése felé

Végző soron az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói olyan dilemmákkal néznek szembe, amelyek a különbözőségekre vonatkozó alapvető feltételezésekkel kapcsolatosak. Mindkét kutatói közösség hajlamos használni a kulturális „diverzitás” fogalmát, amelyet általában úgy definiálnak, mint „az eleve adott kulturális tartalmak és szokások felismerése”. (*Bhabha*, 1994, 34.) Két gond van ezzel a fogalommal. Először is a diverzitás fogalma magában foglalja a „mindenki számára látható normákat” (*Alsayyad*, 2001, 7.),

amelyek kivonatai a kultúrának és „a másságot valamilyen változatlan dologgá változtatja, részben nemcsak elutasítóan, hanem félelemmel”. (*Viswanathan*, 2001, 238.) Másodsorban a rasszizmus minden társadalomban él és virul, pontosan azért, mert „az univerzalizmus, amely paradox módon megengedi a diverzitást, elfedi az etnocentrikus normákat, értékeket és érdekeket. (*Bhabha*, idézi *Alsayyad*, 2001, 7.)

A kulturális különbözőség ezzel szemben megkérdőjelezi a kétértékű megkülönböztetéseket (sokszínű, egységes) és előtérbe helyezi „a kulturális hatalom ambivalens jellegének problémáját”. (*Bhabha*, 1994, 34.) Minow (1990) azt állítja, hogy a különbözőséget egyenlőnek tekintik a devianciával vagy stigmával, így az azonosság az egyenlőség előfeltétele. Ezért nem meglepő, hogy a különbözőség hagyományos kezelése végső soron megerősíti a különbözőséget, és olyan lehetőségeket ajánl, amelyek a különbözőséggel jellemzően kapcsolatba hozott lemaradást vagy hátrányt jelzik – ezért ellentmondásos, hogy „a különbözőség [felismerése] megerősíti a hierarchiát”. (*Abu-Lughod*, idézi *Brightman*, 1995, 532.) A gyógypedagógia régóta szembesül a dilemmával, hogy megerősítse vagy ignorálja a különbözőséget. Egyrészt úgy érveltek, hogy az egyenlő oktatási bánásmód nem megfelelő, mert intézményesít egy individualizált oktatási rendszert. Másrészt az inklúzió mozgalom úgy érvelt, hogy az oktatási terek, tantervek és standardok egyenlő elérhetősége az igazságos. Az első stratégia felismeri a különbözőséget, míg az utóbbi kiterjeszti; végső soron mindkettő a különbözőség köré szerveződik. A kisebbségek esetében hasonló ambivalenciát észlelhetünk a különbözőség dilemmáinak megoldására adott javaslatokban – ismét az az alapvető kérdés, hogy megerősítésre vagy ignorálásra van-e szükség. Valójában az azonos (integrált) oktatási környezethez való hozzáférés nagy eredmény volt a különböző rasszokhoz tartozó kisebbségek számára a polgári jogok területén, míg a nyelvi kisebbségek éppen a különböző oktatásért harcoltak a kétnyelvű oktatási programok formájában.

Az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói tehát ambivalens és egymással ütköző válaszokat adtak arra a kérdésre, hogy hogyan kezeljék a különbözőséget, mivel különbözőek a kiinduló feltételezések. Az első lépés az lenne, hogy világossá tegyünk a különbözőséggel kapcsolatos alapfeltételezéseket, és ütköztessük azokat más feltételezésekkel. Ahogyan a különbözőség értelmezése érdekében a kultúráról alkotott nézeteink egyre összetettebbek mind az inklúzió, mind a felülreprezentáltság szakmai párbeszédeiben, meg kell kérdeznünk: Mikor, milyen feltételek mellett, milyen módon és mi okból számít a különbözőség? (*Varenne és McDermott*, 1999)

A különbözőség megértése érdekében a kultúrára és a térre fordított figyelem azt követeli, hogy tudatosítsuk a hatalom szerepét a határvonalak kijelölésében. Ez különösen felhívja a figyelmünket a megfigyelő szempontjának számbavételére, mely a múltban láthatatlan és érdeklődési körön kívül eső volt a kutatás gyakorlata számára. A megfigyelő nézőpontja figyelembe vételének következményei kétirányúak. Először meg kell ismerünk a megfigyelő vagy elemző (például tanár, kutató) nézőpontját. Másodsor pedig, ha a konkrét intézményi környezetben zajló társas interakciók során vizsgáljuk, hogy az emberek hogyan használják a különbözőség fogalmát a határok kijelölésére, akkor azt jobban megérthetjük, szemben azzal, amikor egy csoport kultúrtörténetének megkülönböztető jegyeit tanulmányozzuk. (*Barth*, 1969) Ez különösen fontos elméleti felismerés, mivel az inklúzió és a felülreprezentáltság is a határokra összpontosít, a rasszok határait, amelyeknek történelmi jelentősége az USA társadalmában kimagasló. Ahogyan Rosaldo (1984) kifejti, „a rasszok közötti kapcsolatok Észak-Amerikában magukban foglalják az asszimilációs törekvések, a nyers előítéletek és a kulturális visszafogottság keverékét, amelyek akörül az erőfeszítés körül forognak, hogy minden kultúrát tisztán őrizzünk meg a saját helyén”. (212.)

Ezzel szemben a kutatói gyakorlatban szisztematikussá váló kultúrára figyelés szükség-szerűen tudatosítja majd és felfedi a különbözőségről alkotott feltételezéseinket (például a

fejlődés, idő, tér és kultúra jobb megértésével). Ez a hangsúlyozott odafigyelés kikényszeríti, hogy a különbözőséget más módon szemléljük. Olyan módon, amely a személy és a kulturálisan lefektetett normák összevetéséből származtatja a különbözőséget, mely normák leleplezhetők, értékelhetők és versenyztetethetők. (Minow, 1990) Minow arra bátorít minket, hogy azok számára, akik identitásába a különbözőség belekerült (mint például a fogyatékos), tegyük lehetővé, hogy megosszák velünk alternatív nézeteiket, amelyek nem mindig a kulturális normák és elvárások mentén fogalmazódnak meg. Ez a gyakorlat lehetővé teszi számunkra, hogy reflektáljunk azokra a kulturális alapokon álló feltételezésekre, amelyek kiemelik az iskolai szabályok, tantervek és az értékelési gyakorlat megalkotását és implementációját. A sokféle nézőpont megbecsülésének gyakorlata az inklúzió és felülreprezentáltság területén azt is lehetővé teszi számunkra, hogy – Said kifejezését kölcsönvéve, zenei műszóval élve – „ellenpontozva” olvashassuk az eddig megszületett publikációkat. „[ez a gyakorlat lehetővé teszi], hogy újra végigmenjünk ugyanazon a történeten, de más nézőpontból”. (Viswanathan, 2001, 245.) Ezen az úton meghaladhatjuk a különbözőség hagyományos dilemmáit (például az egyenlő vagy a kivételezett bánásmód az oktatásban). A különbözőség kultúrára alapozott fogalmának ehelyett arra kell összpontosítania, hogy „az intézmények milyen módon alkotják meg és hasznosítják a különbözőséget abból a célból, hogy igazolják és erőltessék az exklúziót – és hogy az ilyen intézményi gyakorlatot hogyan lehet megváltoztatni”. (Minow, 1990, 86.) Az intézményi múlt és környezet lehetséges szerepét figyelembe kell venni az ilyen elemzésekben; ezért nagyon fontos, hogy a felülreprezentáltságot és az inklúziót a gyógypedagógiai reformok szélesebb kultúrpolitikai környezetében elemezzük.

A felülreprezentáltság és az inklúzió végső soron arról szól, hogy a pedagógusok és az oktatási rendszerek hogyan kezelik a különbözőséget egy politikailag és kulturálisan feszült környezetben. Amellett érvelek, hogy a jelenséget a gyógypedagógiai témákon túl is meg kell vizsgálni, felhasználva a kultúra és tér kifinomultabb értelmezéseit. Mivel jelenleg a hangsúly a többségi pedagógiai környezetben fogyatékosnak minősített tanulók számán van, az az illúzió keletkezhet, hogy az inkluzív pedagógiai mozgalom erősödésben van. Ez a hangsúly ugyanis eltekint a fogyatékosra minősítés történelmi és társadalmi háttérétől és a fogyatékoság értelmezésének társadalmi-kulturális gyökereitől. Ahogyan elénk tárul az oktatási reform kultúrpolitikai komplexitása, és ahogyan ez a gyógypedagógia átalakulását intenzívebbé teszi, a fogyatékos, az inklúzió és felülreprezentáltság tanulmányozását egy szélesebb kulturális közegben kell végeznünk, ahol tekintetbe veszünk többféle időskálát és teret. Ezen az úton a gyógypedagógiai kutatók képesek lesznek meghaladni a hagyományos individualisztikus nézőpontot és bevonni a társadalmi igazságosság dimenzióját, hogy a történelmi okokból peremhelyzetbe került tanulók oktatásban megszerzett tapasztalatainak és lehetőségeinek fejlesztése központi jelentőségű legyen. (17)

Jegyzet

(1) „Az inklúzió kifejezés annyira elterjedten használatos, hogy csaknem elvesztette jelentését”. (Skrtic, Sailor és Gee, 1996, 149.) Néhány definíció a fizikai elhelyezést hangsúlyozza – például „tanulásban enyhén akadályozott tanulók részbeni vagy teljes elhelyezése a többségi oktatásban részesülők tantermeiben”. (Cook, Semmel és Gerber, 1999, 207.) Mások az inkluzív iskolák fogalmát hangsúlyozzák, amelyek, Skrtic, Sailor és Gee (1996) szerint „olyanok, amelyeket arra terveztek, hogy kielégítsék minden tanulójuk igényét közös, de ugyanakkor képlékeny környezetben és tevékenységek során.” (149.) Az inklúziót úgy is tekinthetjük, mint egy folyamatot,

amely arra irányul, hogy kifejlődjön egy egységes oktatási rendszer, amely szolgálja a fogyatékkal élő tanulókat és nem-fogyatékos társaikat „mint az iskolai közösségnek teljes értékű, aktív tagjait; amelyben a különbözőség a norma; amely biztosítja a kiváló minőségű oktatást az értelmes tantervi program, a hatékony tanítás és a szükséges segítségnyújtás által minden tanuló számára.” (Ferguson, 1995, 286.)

(2) A felülreprezentáltság definíciója: „a más kulturális háttérrel rendelkező tanulók aránytalanul magas részaránya gyógypedagógiai programokban” (Artiles és Trent, 2000, 514.; ez általában az adott csoportnak a többségi oktatásban való részvételi arányához

képest adható meg, vagy egy másik csoport részvételi adataihoz viszonyítva (például az amerikai fehér tanulókhoz képest).

(3) A „szakmai közösség” kifejezést olyan csoportok leírására (például kutatók, gyakorlati szakemberek) használom, amelyek egy közös érdeklődési terület, egy tanulmányozandó jelenség vagy munkafeladat kapcsán együttműködnek. A szakmai közösségek erőfeszítések tesznek és erőforrásokat mozgósítanak az adott területre vonatkozó tudás megszerzésére, „és megteremtik a feltételeit, hogy ki beszéljen és mi legyen hallható. ... Mivel intézményi megerősítéssel rendelkezik, a szakmai párbeszéd értelmes. ... „kormányzati rendszere”, avagy „az igazság politikája” határozza meg az adott terület standardjait.” (Brantlinger, 1997, 432.) Bár a szakmai közösség kifejezés hangsúlyozza a kohéziót, vegyük figyelembe, hogy a felülreprezentáltsággal és az inklúzióval foglalkozó szakmai közösségeken belül is különböző irányzatok vannak.

(4) A gyógypedagógia a fogyatékoságok kategóriáira épül. A legelterjedtebb fogyatékoságok közé tartozik a tanulási nehézség (learning disability), érzelmi zavar, enyhe mentális retardáció, beszéd- és nyelvi zavarok; a tanulási nehézségekkel küszködő tanulók alkotják a gyógypedagógiai esetek mintegy felét. (Smith, 2001) A ritkábban előforduló fogyatékoságok közé tartozik az autizmus, a látás- és halláskárosodás, a többszörös fogyatékoság, a csökkentlátás és más egészségügyi problémák, siketvaktság, ortopédiai károsodások és a traumás agysérülés.

(5) A kételkedő résztvevők csalódására a gyógypedagógia alig figyel ezekre a megfontolásokra. Azok a jelentős erőfeszítések, amelyek a nagyobb pedagógiai reformok implementációját követték nyomon, a mai napig „általában kihagyták a a fogyatékoság kérdéskörét, és ... az elérhető információ eléggé kis darabokból áll össze”. (Vanderwood, McGrew és Ysseldyke, 1998, 366.)

(6) Például a szövetségi kormány az elmúlt években megalapította a National Longitudinal Transition Study programot. (Wagner és mtsai, 1993), a COMRISE és LASER projekteket, a National Institute for Urban School Improvement és a National Center for Culturally Responsive Educational Systems intézményeket (többek között), hogy támogassa és technikai segítséggel lássa el azokat a kutatásokat, amelyek kifejezetten a rasszok és kisebbségek gyógypedagógiai elhelyezését és a városi oktatási problémákat vizsgálják.

(7) A rizikó index azt fejezi ki, hogy egy adott csoportban mekkora azoknak aránya, akiket fogyatékoság kategóriába soroltak. Ez úgy számítható, hogy „elosztjuk az adott fogyatékosági kategóriába tartozó, adott rasszhoz vagy etnikai csoporthoz tartozó tanulók számát az adott csoport teljes iskolai népességének számával”. (Donovan és Cross, 2002, 42., 43.) A valószínűségi arány kiszámításához elosztjuk az egyik csoport rizikó indexét a másikéval. Ha rizikó indexek megegyeznek, akkor a valószínűségi arány éppen 1 lesz. Az 1-től különböző valószínűségi arány azt jelzi, hogy valamelyik csoportban nagyobb a gyógypedagógiai elhelyezés esélye. Például tegyük fel, hogy egy iskolakörzetben a latin-amerikaiak és a

fehérek esetében a tanulási nehézségek valószínűségi aránya 1,36. Ez azt jelenti, hogy a latin-amerikaiak 36%-kal nagyobb valószínűséggel kapják meg a minősítést, hogy tanulási nehézséggel küszködnek.

(8) Az úgynevezett high-stakes teszt fogalma elterjedt az utóbbi években. Az egyik lehetséges definíció: olyan standardizált teszt, amely objektíven méri az egyén tudását egy konkrét területen, és ebből következően bizonyítványt, jogosítványt vagy iparengedélyt lehet vele szerezni. (A fordító lábjegyzete.)

(9) Az IDEA törvénybe iktatása 1997-ben erősítette a törvény diszkrimináció-ellenes előírásait, amely magában foglalja a nem-diszkriminatív értékelést, a gyógypedagógiai elhelyezés adatainak összegyűjtését és nyomon követését rasszok és társadalmi osztályok szerint, az iskolából eltanácsoltak számára nyújtott oktatást és korrekciós lehetőségeket, a szülők számára biztosítottakat az ügyintézésel kapcsolatban, és a gyógypedagógiai beutalás előtti tanulási lehetőség és azok minőségének dokumentálását. (Hehir, 2002; Smith, 2001)

(10) Ahogyan korábban állítottuk, hiányosak az adataink arról, hogy a fogyatékos kisebbségi tanulók milyen iskolai környezetben tanulnak (szegregáltan vagy integráltan).

(11) Artilés és mtsai szerint „bár nem támogatjuk azt, hogy az etnikai hovatartozás vagy a rassz legyenek a tanulási nehézségek kutatásában a fő kérdések, mi azért választottuk ezt a kutatási irányt, hogy alapvető kutatási adataink legyenek erről a területről.” (83.)

(12) A kultúra öt dimenziója szövevényesen összefügg egymással, és csak a megértés elősegítése érdekében tárgyalom őket egymástól elválasztva.

(17) Számos érv szól a kulturális diszkontinuitás hipotézise ellen. (Gallego és mtsai, 2001; Varenne és McDermott, 1999) Az egyik kritika szerint a kulturális diszkontinuitás nem mindig eredményez kommunikációs zavart vagy a kisebbségek iskolai kudarcát. Ogbu (1992) például úgy érvel, hogy a csoportok az egyedi múltjuk (például bevándorlás, társadalmi hatalmi státus) talaján állva teremtik meg kulturális viszonyítási keretüket, és ez megmagyarázza, hogy egyes csoportok miért mutatnak más válaszreakciót hasonló külső feltételek esetén. Az is megmagyarázza, hogy egyes kisebbségi csoportok, amelyek diszkontinuitást tapasztalnak a saját kultúrájuk és az iskola kultúrája között, sikeresek lehetnek az oktatásban. Egy másik kritika a „kultúra mint életmód” nézőponttal szemben, hogy túlságosan determinisztikus, mivel azt feltételezi, hogy otthoni vagy a csoportkultúra meghatározza, mit fognak tenni az emberek egy új környezetben.

(14) A kutatók foglalkoztak már a külső-belső kettősséggel, és bonyolultabb nézeteket fejlesztettek ki. (Erickson, 2001; Gallego és mtsai, 2001) Azért tesztek most különbséget köztük, mert számos kultúra-értelmezés mesterségesen dichotómiát teremt, és egyik vagy másik szempontot részesíti előnyben.

(15) A kutatók még csak éppen elkezdtek a többszörös történeti skálák egymásba ágyazódásának és kölcsönhatásainak vizsgálatát, hogy megértsék a kultúra időbeni megoszlását az emberi fejlődésben. (Cole, 1996; Dien, 2000) A kezdeti példák ilyen kutatások-

ra: Cole és Engestrom (1993), Cole (1996), Lemke (2000) és Dien (2000)
 (16) Id. Artilles, Gutierrez és Rueda (2002), Cole (1996) és Stone (1993) elemzéseit az anticipáció (prolepsis) és a hasonló folyamatok szerepéről, amelyek mentén megérthetjük a kultúra közvetítő szerepét a tanulásban.
 (17) Translated and reprinted with permission of the Harvard Education Publishing Group. This article

was originally published under the English title „Special Education’s Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space,” by Alfredo J. Artilles (2003): *Harvard Educational Review*, 73, 2. 164–202. Copyright © 2003 by the President and Fellows of Harvard College. All rights reserved. For more information, please contact www.harvardeducationalreview.org.

Irodalom

Advancement Project – Civil Rights Project (2000): *Opportunities suspended: The devastating consequences of zero tolerance and school discipline policies*. MA: Civil Rights Project at Harvard University, Cambridge. Retrieved on December 10, 2000, from http://www.law.harvard.edu/groups/civilrights/conferences/zer/zt_report2.html
 Alsayyad, N. (2001): Hybrid culture/hybrid urbanism: Pandora’s box of the „third place”. In Alsayyad, N. (szerk.), *Hybrid urbanism: On the identity discourse and the built environment* (1–18). Praeger, Westport.
 Anyon, J. (1997): *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Teachers College Press, New York.
 Anzaldúa, G. (1999): *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books, San Francisco.
 Apple, M. W. (1996): *Cultural politics and education*. Teachers College Press, New York.
 Artilles, A. J. (1998): The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *Journal of Special Education*, 32, 32–36.
 Artilles, A. J. – Aguirre-Muñoz, Z. – Abedi, J. (1998): Predicting placement in learning disabilities programs: Do predictors vary by ethnic group? *Exceptional Children*, 64, 543–559.
 Artilles, A. J. – Gutierrez, K. – Rueda, R. (2002): *Teacher education in culturally diverse inclusive era: Implications of a cultural historical vision for teacher learning research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
 Artilles, A. J. – Pak, M. (2000): *Becoming an inclusive education teacher in an urban multicultural school: Tensions, contradictions, and implications for inclusion research*. Paper presented at the International Special Education Conference, Manchester.
 Artilles, A. J. – Rueda, R. – Salazar, J. – Higuera, I. (2002): English-language learner representation in special education in California urban school districts. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.), *Racial inequity in special education*, 117–136. Harvard Education Press, Cambridge.
 Artilles, A. J. – Trent, S. C. (2000): Representation of culturally/linguistically diverse students. In Reynolds, C. R. – Fletcher-Jantzen, E. (szerk.), *Encyclopedia of special education*, 513–517. John Wiley, New York.
 Artilles, A. J. – Trent, S. C. – Kuan, I. A. (1997): Learning disabilities research on ethnic minority stu-

dents: An analysis of 22 years of studies published in selected refereed journals. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12, 82–91.
 Artilles, A. J. – Trent, S. C. – Palmer, J. (in press): Culturally diverse students in special education: Legacies and prospects. In Banks, J. A. – Banks, C. M. (szerk.), *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco.
 Baker, J. – Zigmund, N. (1995): The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five case studies. *Journal of Special Education*, 29, 163–180.
 Barth, F. (1969): *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Little Brown, Boston.
 Bhabha, H. K. (1994): *The location of culture*. Routledge, London.
 Bowles, S. – Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books, New York.
 Brantlinger, E. (1997): Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67, 425–459.
 Brightman, R. (1995): Forget culture: Replacement, transcendence, relexification. *Cultural Anthropology*, 10, 509–546.
 Christensen, C. – Rizvi, F. (szerk.) (1996): *Disability and the dilemmas of education and justice*. Open University Press, Buckingham.
 Cole, M. (1996): *Cultural psychology: A once and future discipline*. MA: Harvard University Press, Cambridge.
 Cole, M. – Engestrom, Y. (1993): A cultural-historical approach to distributed cognition. In Salomon, G. (szerk.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. 1–46. Cambridge University Press, New York.
 Comas-Díaz, I. – Lykes, M. B. – Alarcón, R. D. (1998): Ethnic conflict and the psychology of liberation in Guatemala, Peru and Puerto Rico. *American Psychologist*, 53, 778–792.
 Cook, B. G. – Semmel, M. I. – Gerber, M. M. (1999): Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 20, 199–207.
 Daniels, S. – Lee, R. (szerk.) (1996): *Exploring human geography: A reader*. Halstead Press, New York.
 Delgado-Gaitán, C. (1994): Socializing young children in Mexican-American families: An intergenera-

- tional perspective. In Greenfield, P. – Cocking, R. (szerk.), *Cross-cultural roots of minority child development* (55-86). NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Dien, D. S. (2000): The evolving nature of self-identity across four levels of history. *Human Development*, 43, 1–18.
- Donovan, S. – Cross, C. (szerk. 2002): *Minority students in special and gifted education*. DC: National Academy Press, Washington.
- Dunn, I. M. (1968): Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5–22.
- Dyson, A. (1999): Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In Daniels, H. – Garner, P. (szerk.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (36-53). Kogan Page, London.
- Eagleton, T. (2000): *The idea of culture*. Blackwell, Oxford.
- Eisenhart, M. (2001): Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In Richardson, V. (szerk.): *Handbook of research on teaching*. 209–225. American Educational Research Association, Washington.
- Elbaum, B. – Vaughn, S. – Hughes, M. – Watson-Moody, S. (1999): Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65, 399–415.
- Engestrom, Y. – Miettinen, R. – Punamaki, R. (szerk., 1999): *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, New York.
- Erickson, F. (1996): Inclusion into what? Thoughts on the construction of learning, identity, and affiliation in the general education classroom. In Speece, D. I. – Keogh, B. K. (szerk.), *Research on classroom ecologies*, 91–105. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Erickson, F. (2001): Culture in society and in educational practices. In Banks, J. – Banks, C. M. (szerk.): *Multicultural education: Issues and perspectives*. 31–58. Wiley, New York.
- Ferguson, D. L. (1995): The real challenge of inclusion: Confessions of a rabid inclusionist. *Phi Delta Kappan*, 77, 281–287.
- Ferguson, D. L. – Ferguson, P. M. (1997): *Debating inclusion in Synecdoche*, New York: A response to Gresham and MacMillan. *Review of Educational Research*, 67, 416–420.
- Finn, J. D. (1982): Patterns in special education placement as revealed by the OCR surveys. In Heller, K. A. – Holtzman, W. H. – Messick, S. (szerk.), *Placing children in special education: A strategy for equity* (322-381). National Academy Press, Washington.
- Foucault, M. (1986): Of other spaces. *Diacritics*, 16, 22–27.
- Fuchs, D. – Fuchs, I. S. (1994): Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294–309.
- Fujiura, G. T. – Yamaki, K. (2000): Trends in demography of childhood poverty and disability. *Exceptional Children*, 66, 187–199.
- Galcano, E. (1989): *Las venas abiertas de América Latina*. DF: Siglo Veintiuno Editores, Mexico.
- Gallego, M. A. – Cole, M. – Laboratory of Comparative Human Cognition. (2001): Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson (szerk.), *Handbook of research on teaching*. 951–997. American Educational Research Association, Washington.
- Gándara, P. – Maxwell-Jolly, J. – García, E. – Asato, J. – Gutiérrez, K. – Stritikus, T. – Curry, J. (2000): *The initial impact of Proposition 227 on the instruction of English learners*. University of California Linguistic Minority Research Institute, Santa Barbara.
- García, E. (1996): Preparing instructional professionals for linguistically and culturally diverse students. In Sikula, J. (szerk.), *Handbook of research on teacher education*, 802–812. MacMillan, New York.
- Gartner, A. – Lipsky, D. K. (1987): Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 367–395.
- Geertz, C. (1983): *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. Basic Books, New York.
- Gersten, R. – Baker, S. – Pugach, M. – Scanlon, D. – Chard, D. (2001): Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (szerk.), *Handbook of research on teaching*, 695–722. American Educational Research Association, Washington.
- Gottlieb, J. – Alter, M. – Gottlieb, B. W. – Wishner, J. (1994): Special education in urban America: It's not justifiable for many. *Journal of Special Education*, 27, 453–465.
- Gutiérrez, K. – Asato, J. – Santos, M. – Gotanda, N. (2002): Backlash pedagogy: Language and culture and the politics of reform. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 24, 335–351.
- Handwerker, W. P. (2002): The construct validity of cultures: Cultural diversity, culture theory, and a method for ethnography. *American Anthropologist*, 104, 106–122.
- Hargreaves, A. (1995): Toward a social geography of teacher education. In Shimahara, N. K. – Holowinsky, I. Z. (szerk.): *Teacher education in industrialized nations*, 3–40. Garland, New York.
- Harry, B. – Klingner, J. – Sturges, K. M. – Moore, R. F. (2002): Of rocks and soft places: Using qualitative methods to investigate disproportionality. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.): *Racial inequity in special education*. 71–92. Harvard Education Press, Cambridge.
- Heath, S. B. (1983): *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hehir, T. (2002): IDEA and disproportionality: Federal enforcement, effective advocacy, and strategies for change. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.), *Racial inequity in special education*. 219–238. Harvard Education Press, Cambridge.
- Heller, K. A. – Holtzman, W. H. – Messick, S. (szerk., 1982): *Placing children in special education: A strategy for equity*. National Academy Press, Washington.
- Heubert, J. P. (2002): Disability, race, and high-stakes testing of students. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.): *Racial inequity in special education*. 137–165. Harvard Education Press, Cambridge.
- Individuals with Disabilities Education Act Amend-

- ments of 1997 (IDEA), 20 U.S.C. § 1400–87 (1997) (1994 – Supp. V 1999) (originally enacted as the Education for All Handicapped Children Act of 1975, Pub. L. No. 94–142, 89 Stat. 773).
- Irvine, J. J. – York, D. E. (1995): Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In Banks, J. A. – McGee, C. A. Banks (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. 484–497. MacMillan, New York.
- Jacob, E. (1995): Reflective practice and anthropology in culturally diverse classrooms. *Elementary School Journal*, 95, 451–463.
- Kahn, M. (2000): Thaiti intertwined: Ancestral land, tourist postcard, and nuclear test site. *American Anthropologist*, 102, 7–26.
- Kauffman, J. M. – Hallahan, D. P. (szerk.) (1995): *The illusion of full inclusion*. TX: Pro-Ed, Austin.
- Keith, M. – Pile, S. (szerk.) (1993): *Place and politics of identity*. Routledge, New York.
- Lefebvre, H. (1991): *The production of space*. Blackwell, Oxford.
- Lemke, J. L. (2000): Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 273–290.
- Lipsky, D. K. – Gartner, A. (1996): Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762–796.
- Lipsky, D. K. – Gartner, A. (1999): Inclusive education: A requirement of a democratic society. In Daniels, H. – Garner, P. (szerk.): *World yearbook of education 1999: Inclusive education*, 12–23. Kogan Page, London.
- Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.) (2002): *Racial inequity in special education*. MA: Harvard Education Press, Cambridge.
- Manset, G. – Semmel, M. I. (1997): Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *Journal of Special Education*, 31, 155–180.
- McDonnell, I. – McLaughlin, M. J. – Morison, P. (szerk.) (1997): *Educating one and all: Students with disabilities and standard-based reform*. National Academy Press, Washington.
- McLaren, P. (1989): *Life in scholls*. Longman, New York.
- McLaughlin, M. J. – Tilstone, C. (1999): Standards and curriculum: The core of educational reform. In McLaughlin, M. J. – Rouse, M. (szerk.): *Special education and school reform in the United States and Britain*. 38–65. Routledge, London.
- McLaughlin, M. J. – Fuchs, I. – Hardman, M. (1999): Individual rights to education and students with disabilities: Some lessons from U.S. policy. In Daniels, H. – Garner, P. (szerk.): *World yearbook of education 1999: Inclusive education*. 24–35. Kogan Page, London.
- McLaughlin, M. J. – Henderson, K. – Rhim, L. M. (1998): *Snapshots of reform: How five local districts are interpreting standards-based reform for students with disabilities*. Center for Policy Research, Alexandria.
- McLeskey, J. – Henry, D. – Axelrod, M. I. (1999): Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to Congress. *Exceptional Children*, 66, 55–66.
- McLoyd, V. C. (1998): Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.
- Mehan, H. – Hartwick, A. – Mcihls, J. L. (1986): *Handicapping the handicapped: Decisionmaking in students's educational careers*. Stanford University Press, Stanford.
- Minow, M. (1990): *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Cornell University Press, Ithaca.
- Mortweet, S. L. – Utley, C. A. – Walker, D. – Dawson, H. L. – Delquadri, J. C. – Reddy, S. S. – Greenwood, C. R. – Hamilton, S. – Ledford, D. (1999): Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65, 524–536.
- Nespor, J. (1994): *Knowledge in motion: Space, time, and curriculum in undergraduate physics and management*. Falmer Press, London.
- Ogbu, J. U. (1992): Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21, 5–14.
- Ortiz, A. A. (1997): Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 321–332.
- Oswald, D. P. – Coutinho, M. J. – Best, A. M. (2002): Community and school predictors of overrepresentation of minority children in special education. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.): *Racial inequity in special education* (1–13). Harvard Education Press, Cambridge.
- Oswald, D. P. – Coutinho, M. J. – Best, A. M. – Singh, N. N. (1999): Ethnic representation in special education: The influence of school-related economic and demographic variables. *Journal of Special Education*, 32, 194–206.
- Parrish, T. (2002): Racial disparities in the identification, funding, and provision of special education. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.): *Racial inequity in special education*, 15–37. Harvard Education Press, Cambridge.
- Poniatowska, E. (1985): *Fuerte es el silencio*. Ediciones ERA, Mexico.
- Pugach, M. – Lilly, S. (1984): Reconceptualizing support services for classroom teachers: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 48–55.
- Reschly, D. J. (1997): *Disproportionate minority representation in general and special education: Patterns, issues, and alternatives*. Des Moines: Iowa Department of Education.
- Reynolds, M. C. – York, J. L. (1996): Special education and inclusion. In Sikula, J. (szerk.): *Handbook of research on teacher education* (820–836). MacMillan, New York.
- Rizvi, F. – Lingard, B. (1996): Disability, education and the discourses of justice. In Christensen, C. – Rizvi, F. (szerk.): *Disability and the dilemmas of education and justice*, 9–26. Open University Press, Buckingham.
- Rogoff, B. – Angelillo, C. (2002): Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural

- practices in human development. *Human Development*, 45, 211–225.
- Rosaldo, R. (1984): Comments. *Current Anthropology*, 25, 293–294.
- Rueda, R. – Artilles, A. J. – Salazar, J. – Higuera, I. (2002): An analysis of special education as a response to the diminished academic achievement of Chicano/Latino students: An update. In Valencia, R. R. (szerk.): *Chicano school failure and success: Past, present, and future*, 310–332. Routledge/Falmer, London.
- Scribner, S. (1985): Vygotsky's uses of history. In J. V. Wertsch (szerk.): *Culture, communication, and cognition* (119–145). Cambridge University Press, New York.
- Seed, P. (2001): *American penitimento*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Sheriff, R. E. (2000): Exposing silence as cultural censorship: A Brazilian case. *American Anthropologist*, 102, 114–132.
- Shields, R. (2000): *Lefebvre, love and struggle: Spatial dialectics*. Routledge, London.
- Skrtec, T. M. – Sailor, W. – Gee, K. (1996): Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17, 142–157.
- Slee, R. (1996): Disability, social class and poverty: School structures and policing identities. In Christensen, C. – Rizvi, F. (szerk.): *Disability and the dilemmas of education and justice*, 96–118. Open University Press, Buckingham.
- Smith, D. D. (2001): *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity*. Allyn & Bacon, Boston.
- Soja, E. (1989): *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. Verso, New York.
- Soja, E. W. (1996): *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell, Oxford.
- Soodak, L. C. – Podell, D. M. – Lehman, L. R. (1998): Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480–497.
- Stainback, W. – Stainback, S. (1991): Rationale for integration and restructuring: A synopsis. In Loyd, J. W. – Repp, A. C. – Singh, N. N. (szerk.): *The Regular Education Initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models*, 225–239. Sycamore, Sycamore.
- Staub, N. (2000): *On inclusion and the other kids: Here's what research shows so far about inclusion's effect on nondisabled students*. www.edc.org/urban
- Stone, C. A. (1993): What's missing in the metaphor of scaffolding? In Forman, E. A. – Minick, N. – Stone, C. A. (szerk.): *Contexts for learning: Socio-cultural dynamics in children's development*, 169–183. Oxford University Press, New York.
- Suárez-Orozco, C. – Suárez-Orozco, M. (1995): *Transformations: Migration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford University Press, Stanford.
- Tejeda, C. (2000): *Mapping social space: A study of spatial production in an elementary classroom*. (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 2000). Ann Arbor: UMI 2001, Microform 9993008.
- Trouillot, M. (1995): *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press, Boston.
- U.S. Department of Education (1997): *Nineteenth' annual report to Congress on the implementation of the IDEA*. Author, Washington.
- U.S. Department of Education (1999): *Twenty-first report to Congress on the implementation of the IDEA*. Author, Washington.
- Valencia, R. (szerk.) (1997): *The evolution of deficit thinking*. Falmer, London.
- Vanderwood, M. – McGrew, K. S. – Ysseldyke, J. E. (1998): Why we can't say much about students with disabilities during education reform. *Exceptional Children*, 64, 359–370.
- Varenne, H. (1984): Collective representation in American anthropological conversations: Individual and culture. *Current Anthropology*, 25, 281–291.
- Varenne, H. – McDermott, R. (szerk.) (1999): *Successful failure: The school America builds*. Westview Press, Boulder.
- Villa, R. A. – Thousand, J. S. (szerk.) (1995): *Creating an inclusive school*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Viswanathan, G. (szerk.) (2001): *Power, politics, and culture: Interviews with Edward W. Said*. Pantheon, New York.
- Vogt, L. – Jordan, C. – Tharp, R. (1993): Explaining school failure, producing school success: Two cases. In Jacob, E. – Jordan, C. (szerk.): *Minority education: Anthropological perspectives*, 53–65. Ablex, Norwood.
- Wagner, M. – Blackorby, J. – Cameto, R. – Hebbler, K. – Newman, L. (1993): *The transition experiences of young people with disabilities: A summary of findings from the national longitudinal transition study of special education students*. SRI International, Menlo Park.
- Walker, V. S. (1999): Culture and commitment: Challenges for the future training of education researchers. In Lagemann, E. C. – Shulman, L. S. (szerk.): *Issues in education research: Problems and possibilities* (224–244). Jossey-Bass, San Francisco.
- Wang, M. C. – Walberg, H. J. (1988): Four fallacies of segregationism. *Exceptional Children*, 55, 128–137.
- Will, M. (1984): Let us pause and reflect – but not too long. *Exceptional Children*, 1, 11–16.
- Williams, R. (1983): *Culture and society*. Columbia University Press, New York.
- Willis, P. (1977): *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press, New York.
- Zeichner, K. M. – Hoelt, K. (1996): Teacher socialization for cultural diversity. In Sikula, J. – Buttery, T. J. – Guyton, E. (szerk.). *The handbook of research on teacher education*, 525–547. MacMillan, New York.

Inkluzív osztályok

A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások

Egyetértünk azzal a gondolattal, hogy minden tanuló számára – függetlenül a fogyatékoság típusától és mértékétől – biztosítani kell a lehetőséget a többségi iskolába való bekerülésre. Ennek ellenére mégis a „normalizáljuk a gyermeket” megközelítése jellemzi leginkább gyakorlati tevékenységünket. Pedagógiai megoldásaink egyén-orientáltak, míg az iskola mint rendszer általánosságban véve érintetlen maradt. (Jensen, 1989)

Az inklúzióval kapcsolatos viták egyik leggyakrabban hangoztatott kérdése, hogy vajon vannak-e az inklúzióknak határai, és ha igen, miben állapíthatjuk meg ezeket. Végső soron a válasz attól függ, hogy az iskolák maguk hogyan értelmezik a szerepüket. Úgy határozzák-e meg feladatukat, mint lehetővé tenni a fogyatékkal élő tanulók számára, hogy integrálódjanak egy már kialakult érték- és normarendszerrel rendelkező csoportba, amelynek értékeihez és normáihoz alkalmazkodniuk kell? Vagy inkább abban látják szerepüket, hogy létrehozzanak egy olyan iskolai kultúrát, amely minden tanulót befogad?

Ha az első felfogás dominál, akkor az inklúzió sikere nagyrészt a tanuló standardizált normákhoz való alkalmazkodóképességétől függ majd, míg a befogadó tanulóközösséget semmiféle felelősség nem terheli. Ez azt jelenti, hogy a gyermek fogyatékosága fogja megadni az inklúzió végső határát. Az inklúzió e stratégiáját nevezhetjük „normalizáljuk a gyermeket” megközelítésnek.

Ha viszont a második megközelítés dominál, a sikeres inklúzió korlátait az iskola flexibilitásának és befogadóképeségének (komprehenzivitásának) mértéke fogja meghatározni. A kiindulópont ebben az esetben, hogy minden tanuló a helyi tanulóközösséghez tartozik, és éppen ezért az erőfeszítéseknek arra kell irányulniuk, hogy olyan kultúrát teremtsünk, amely a gyermeket nem zárja ki a közösségből. A felelősség mindannyiunké, és megkívánja az iskola szerkezetének átgondolását, beleértve a tantervet, a munkamódszereket, a szervezeti kereteket, továbbképzéseket stb. Az inklúzió e stratégiáját nevezhetjük „hozzunk létre rugalmas iskolákat” megközelítésnek.

Nagyon fontos, hogy tudatában legyünk annak, melyik megközelítésre alapozzuk az inklúzióval kapcsolatos saját meggyőződéseinket, mivel az ennek megfelelő stratégiák és módszerek más célokat szolgálnak. Ha az első megközelítést vesszük alapul, a fogyatékosággal élő gyermeket megpróbáljuk úgy alakítani, hogy minél jobban beilleszkedjen az adott közösségbe. Ha viszont az utóbbi meghatározást követjük, iskoláinkat próbáljuk meg átalakítani olyan módon, hogy az a tanulók igényeihez legyen szabva; bevonva mindenkit, hogy saját fogalmaik szerint is aktív résztvevővé váljanak.

Az utóbbi harminc év dán inklúziós törekvéseit vizsgáló tanulmányom szerint mi a „hozzunk létre rugalmas iskolákat” stratégiát kívánjuk alkalmazni. (Tetler, 2000) Egyetértünk azzal a gondolattal, hogy minden tanuló számára – függetlenül a fogyatékoság típusától és mértékétől – biztosítani kell a lehetőséget a többségi iskolába való bekerülésre. Ennek ellenére mégis a „normalizáljuk a gyermeket” megközelítése jellemzi legin-

kább gyakorlati tevékenységünket. Pedagógiai megoldásaink egyén-orientáltak, míg az iskola mint rendszer általánosságban véve érintetlen maradt. (Jensen, 1989) A legjobb szándékaink és kollégáink lelkesedése ellenére ez utóbbi irányvonal megvalósítása nehézségekbe ütközött.

Elméleti háttér

Az elmélet (ideológia) és a gyakorlat közötti óriási szakadék meglétét és annak magyarázatát nagyon érdekesnek találtam. Mi is történik valójában az inkluzív osztályteremben? A tanítás-tanulás mely formái dominálnak, hogyan motiválják a tanárok a pedagógiai stratégiáikat és hogyan tudja mindez befolyásolni a tanulók akadémikus jellegű tudását és szociális kimenetelét?

Annak érdekében, hogy meg tudjuk válaszolni ezeket a kérdéseket, hasznos segítségnek ígérkezik Suzanne Carrington (1999) elmélete, mely különbséget tesz a tanár pedagógiai tudásának két rétege között. Carrington megkülönbözteti a tanárok elméletben vallott nézeteit (amit szavakban feltételeznek, hisznek és tenni szándékoznak) és az elmélet gyakorlati felhasználását (ezek a feltételezések, meggyőződések és szándékok, amelyek a viselkedésükből szűrhetőek le). Ezért nem elegendő megvizsgálni olyan dokumentumokat – mint például a kormány törvényjavaslatait vagy rendeleteit –, amelyek bizonyára tükrözik a hivatalos állásfoglalást, de semmit nem árulnak el a gyakorlatról, a felkészültségről vagy a fontossági sorrendről. Az sem elégséges, hogy leírjuk a tanárok önértékelését a velük folytatott interjúk alapján, mivel csak nagyon ritkán vannak tudatában az iskolai tevékenységbe ágyazódott rejtett tantervnek. A kísérlet, hogy megragadjuk mind a tanárok saját maguk által vallott nézeteit, mind pedig a gyakorlatban is alkalmazott nézeteket, terep-gyakorlat-szerű megközelítést kíván, amely megközelítés magában foglal olyan adatgyűjtési technikákat, mint a résztvevő megfigyelés vagy a nyílt interjú a résztvevőkkel.

A tanítás-tanulás hibás modelljei

Az inkluzív osztálytermekben végzett megfigyeléseim azt mutatják, hogy az inklúzió folyamata gátakba ütközik, ennek okát pedig hat hibás modellben határozhatjuk meg. (Tetler, 2000)

Amikor az integráltan oktatott tanulókat és az osztály többi tagját párhuzamosan tanítják

Az első hibaforma akkor jelenhet meg, mikor a befogadott tanulót felzárkóztató foglalkoztatásokba vonjuk, a számára szóló egyéni program kidolgozását és kivitelezését pedig egy fejlesztő pedagógusra bizzuk. Ez a program tulajdonképpen egy tanterv, amelyről gyakran úgy gondolják, hogy párhuzamos a többség számára elkészített tantervvel. Így tehát, az inklúzió úgy valósul meg, mint egyfajta speciális oktatás, saját tantervvel, anyagokkal, speciálisan képzett tanárokkal és módszerekkel, a többségi oktatás keretein belül.

Amikor az integráltan oktatott tanulók kizárólag a fejlesztő pedagógussal vannak interakcióban

Egy második hibaforma akkor fordulhat elő, ha a befogadott tanulók kizárólag a fejlesztő pedagógussal vannak interakcióban. A fejlesztő pedagógus közeli támogatása a „befogadott” tanuló izolálódásának kockázatát hordozza magában, ugyanis a többi tanuló és a másik tanár ebben az esetben nem vállal felelősséget az osztályteremben zajló tevékenységekért. Így a tanuló, aki mindennél jobban igényli a társakkal való interakciót (hiszen éppen ezért került a helyi iskolába), még inkább kiszakad a tanulóközösségből. A kutatók az ilyen gyerekeket buborék-gyerekeknek („bubble-kids”) nevezik, mivel a

fejlesztő tanár – a legjobb szándéktól vezérelve – gyakran láthatatlan buborékot, egyfajta burkot formál a gyermek köré. (Ferguson, 1992)

Amikor az integráltan oktatott tanulók csak passzívan vesznek részt a munkában

Egy harmadik hibaforma akkor merülhet fel, ha a befogadott tanulók csak passzívan vannak jelen az osztályban. Vizsgálatom során megfigyeltem, hogy a befogadott tanulók közül jó néhány csak ritkán kezdeményezett, gyakrabban maradt ülve a padjánál várva a fejlesztő pedagógus instrukcióit. Ez azért hátrányos, mert a tanuló iskolai tapasztalatainak nagyon fontos dimenziója az, hogy kontrollálja a saját iskolai tevékenységét. Más szóval: különös jelentősége van annak, hogy a tanuló úgy észleli-e magát, mint egy színeszt vagy pedig mint egy sakkbábút. Tehát ha az inkluzív törekvések magukban foglalják a fogyatékkal élő tanuló integrátását, ez azzal jár, hogy a tanuló hatással lesz a tanteremben folyó egész munkafolyamatra; ez magában foglalja a célok kijelölését, a tervezést, a végrehajtást és az értékelést is.

Amikor az integráltan oktatott tanulók olyan tevékenységekben vesznek részt, melyek célja az együttlét – nem pedig az együttműködés

A fogyatékkal élő gyermekek bevonása hasonló életkorúakkal való társas tevékenységbe (például tanulmányi kirándulás, kempingezés, iskolai bálók stb.) a dán inklúziós törekvések egyik legfontosabb célja volt. Ez a negyedik fajta hiba mégis akkor jelenik meg, ha a tanulási tevékenységet inkább az „együttlét” jellemzi, mintsem az együttműködés. Míg az „együttlét” egy jól meghatározott cél nélküli társas aktivitás – és ez által kevésbé kötelező és elkötelező, addig az együttműködés mindig magában foglal egy célt, amelyet az egyén megpróbál elérni különféle tevékenységeken keresztül. (Rabol, Horn és Robenhagen, 1992) Ezért tekinthető az együttműködés mind a tanulók munkája, mind pedig szociális teljesítményük kereteként.

Amikor a tanítás alapja nem az integráltan oktatott tanulók használható tudása (kompetenciái)

Egy ötödik hibaforma, mikor a befogadott gyermekek oktatása-nevelése nem a használható tudásukon alapul. Ahhoz, hogy úgy érezzük, nélkülözhetetlen részei vagyunk egy együttműködő közösségnek, melyben mindenki tudása (a szociális csakúgy, mint az akadémiai jellegű) alapvetően szükséges ahhoz, hogy a közösség eredményes legyen, fontos, hogy a társak tisztában legyenek vele, mivel járulhat hozzá az egyén a csoport munkájához. Különös fontosságú, hogy a tanárok úgy szervezzék a számonkérést is, hogy az sokoldalú lehetőségeket kínáljon az egyének számára, hogy hozzájáruljanak a munkához. Éppen ezért gondot okoz, hogy a speciális oktatás gyakran a fogyatékosokra összpontosít. Ennek eredményeként ugyanis a fogyatékkal élő gyermek úgy jelenik meg, mint valaki, aki mindenekelőtt támogatásra szorul, és nem pedig úgy, mint valaki, aki képes valami olyasmivel hozzájárulni a munkához, ami hozzásegítheti a csoportot a sikerhez.

Mikor az integráltan oktatott tanulók nem tekintik magukat az osztályközösség részének

Végül a hatodik hiba akkor merülhet fel, mikor a befogadott tanulók nem tekintik magukat az osztályközösség részének; mikor úgy érzik, nem a saját igényeik szerint fogadták be őket. Nincsen rá lehetőségük, hogy olyan nyomot hagyjanak az osztályban, melyet saját hozzájárulásuként ismerhetnek el, és ez motivációhiányt eredményezhet. Végző soron ez a hibaforma a hovatartozásról szól, más szóval: aktív részesei-e az osztályközösségnek vagy csupán tagjai annak? A fogyatékosággal rendelkező tanulók teljes jogú tagjai-e az osztályközösségnek vagy csupán a vendég szerepét töltik be?

Aggályok és dilemmák az inkluzív oktatás területén

Az inkluzív gyakorlat kérdésessé válik, amikor ezek az oktatási és tanulási formák uralkodóvá válnak. A fogyatékkal élő diákok fizikálisan jelen vannak a tanulóközösségben, de tanulmányi eredményességük mellé tennünk kell egy kérdőjelet. Még ha, bizonyos értelemben, valami új végbe is megy ezekben az osztályokban, a legtöbb tanár még mindig ugyanazokat az alapvető feltételezéseket veszi alapul, amelyek idáig jellemezték mind a többségi, mind pedig a speciális oktatást. Ezek a feltételezések olyannyira összefonódtak az iskola kulturális folyamataival, hogy sokan inkább nyilvánvaló igazságnak, mintsem megváltoztatható feltételezéseknek tekintik őket.

Miközben a tantermi munkát figyeltem, tanárokkal, diákokkal és szülőkkel beszélgettem, meglepve vettem tudomásul, hogy a konfliktusok és feszültségek „örökkévalók” abban az értelemben, hogy az inklúzió természetes velejárójának tűnnek. Ezért kritikus pont lehet, hogyan értelmezzük a konfliktust. Úgy értelmezzük-e őket, mint valódi ellentéteket, mint egyfajta dichotómiát, amely megakadályozza a produktív szintézist? Vagy úgy értelmezzük-e, mint versengő nézeteket, amelyek hatékony eszközei lehetnek a reflexiónak és a tevékenységnek, ahogyan azt Ferguson (2000) mondta?

Tanulmányomban öt pedagógiai dilemmát azonosítottam, amelyekkel a tanároknak szembe kellett nézniük, amikor inkluzív osztályokat próbáltak létrehozni. Megfigyeltem továbbá azokat a megoldásokat is, amelyek gyakran alkalmaztak e dilemmák kezelésére:

- az egyén vagy az osztályközösség figyelembevétele;
- speciális képzettségű vagy általános képzettségű tanárok;
- a különbségek értékelése vagy törekvés egy standard-alapú tanterv követésére;
- az iskolák tanulmányi vagy szociális dimenziója;
- hasonlóság vagy különbözőség.

Az egyén vagy az osztályközösség figyelembevétele

Az első és alapvető dilemmának a lényege, hogy kielégítsük minden gyermek speciális szükségletét és egyben legyünk tekintettel az osztályközösségre is. Elméletileg ez a dilemma két módon oldható meg, amelyet nagyban meghatároznak a különbségekkel kapcsolatos tanári attitűdök.

Ha a tanárok úgy tekintenek a különbségekre, mint a negatívumok forrására, amely elmentes érdekeket szül, és ezért mindenképp negatív hatással van a közösségre, valószínűleg megpróbálják majd a fogyatékkal élő gyermekeket úgy formálni, hogy összhangban legyenek a többiekkel. Ezzel szemben, ha úgy látják a különbségeket, mint a tanulóközösségben rejlő lehetőségek szükséges velejáróit, a tanárok nagyobb indítást fognak érezni magukban arra, hogy kielégítsék minden gyermek speciális oktatási-nevelési szükségletét, és figyelembe vegyék azok érdekeit.

Az a mód, ahogyan ezt a dilemmát kezeljük, azt is meg fogja határozni, ki a felelős az inklúzió sikeréért: a fogyatékkal élő gyermek vagy a tanulóközösség? Mi határozza meg az inklúzió határait? Az egyén képessége, hogy adaptálódjon a standardizált normákhoz vagy az iskola készsége, hogy olyan rugalmas kereteket teremtsen, amelyben megbecsüljük a különbségeket?

A tanárok gyakran egyéni programokat terveznek és alkalmaznak annak érdekében, hogy kielégítsék a tanulók egyéni szükségleteit, egy tantervi programot, amelyet gyakran párhuzamosan tanítanak a többségi tanulók számára szóló tantervvel. Ez a dilemma azonban nem kívánja meg, hogy válasszunk az egyén vagy a közösség között. Ehelyett a kihívás abban rejlik, hogy odafigyeljünk minden gyermek egyéni történetére és arra is, hogy ezt a történetet hogyan szöhetjük bele a többi gyermek történetébe. Így egy közös történet születik, amelyen keresztül minden gyermek kifejezheti magát, és mivel a gyermek megtanulja, hogy saját közreműködése fontos a közös történethez, fontosnak fogja

érezni magát, motiváltabbá válik. A gyermek többé már nem csupán néző, hanem aktív résztvevővé válik.

Speciális- vagy általános képzettségű tanárok

Az előzőhöz hasonlóan, a második dilemma is a tanulók közötti különbségekből ered, habár indirektebb módon. Amikor a fogyatékkal élő tanulók a tanulóközösség részei, ki-segítő eszközök állnak rendelkezésükre, leggyakrabban egy általános vagy egy speciális képzettségű tanár szimultán jelenlétének formájában. Ez újabb dilemmához vezet, ami azzal kapcsolatos, hogy hogyan szervezzük a pedagógiai munkát.

A felelősség megosztása – melynek értelmében az általános tanár foglalkozik a többségi tanulókkal, míg a gyógypedagógus hatásköre, hogy megtervezze és kivitelezze a fogyatékkal élő gyermekek számára szóló egyénre szabott programot – úgy tűnik, a szegregáció új formáját hozza létre, csak most a helyi iskola keretei között. Az ilyen osztályokban a tanítás olyan formáját láthatjuk, amely párhuzamos tevékenységekből áll, s ezek gyakran izolálják a fogyatékkal élő gyermekeket. Ez a modell a kooperációt is kérdésessé teszi, mivel a speciális tanárnak alá kell rendelnie saját tevékenységét a többségi tanárnak. Olyan csapatként dolgozva, amelyben a felelősség az osztályban lévő tanulóért megoszlik a tervezésben, a tanításban, a szülő-
lökkel való együttműködésben, úgy tűnik, lehetőség nyílik egy befogadóbb légkör megteremtésére. A gyógypedagógiai képzettség nélkülözhetetlen, de részévé válhat a csapat közös képzettségének. Továbbá ez a modell megnyitja az utat a tanulók számára, hogy „természetes” módon támogassák egymást. Ez a fajta szoros együttműködés azonban számos egyeztetést kíván egy közös pedagógiai szemlélet elfogadása érdekében.

Nincsen rá lehetőségük, hogy olyan nyomot hagyjanak az osztályban, melyet saját hozzájárulásukként ismerhetnek el, és ez motivációhiányt eredményezhet. Végső soron ez a hibaforma a hovatartozásról szól, más szóval: aktív részesei-e az osztályközösségnek vagy csupán tagjai annak? A fogyatékkal rendelkező tanulók teljes jogú tagjai-e az osztályközösségnek vagy csupán a vendég szerepét töltik be?

A különbségek megbecsülése vagy törekvés egy standard-alapú tanterv követésére

Az oktatás Dániában az egységes iskolarendszeren alapul, összhangban demokratikus társadalmunk alapelveivel. Az iskolarendszer számára, éppen ezért, kötelező, hogy különféle háttérrel rendelkező gyermekeknek találkozási pontot nyújtson és hogy optimális feltételeket biztosítson számukra a növekedéshez és a fejlődéshez, a különbségek ellenére is. Az iskola által képviselt érték- és eszméleti sokszínűség nemcsak azt teszi szükségessé, hogy a tanárok számára, hogy megtanulják kezelni a különbségeket, hanem, hogy tiszteljék is a másik egyéniségét, ha a hosszú távú megoldások még váratnak is magukra.

A tanítás-tanulás differenciálásának módszere biztosíthatja minden diák tanulmányi eredményességét, ez a módszer ugyanis elismeri a tanulók tanulásbeli és kifejezőmódbeli különbségeit. Ugyanakkor megfigyelhető egyfajta törekvés a standard-alapú normák követésére annak érdekében, hogy az akadémikus jellegű teljesítményt növeljük iskoláinkban.

Létezik tehát egy harmadik dilemma is, amelynek lényege, hogy hogyan és milyen mértékben kell a fogyatékkal élő gyermekeket a tanterv standardjainak megfeleltetni.

Megfigyeléseim azt mutatják, hogy a tanárok sokkal inkább hajlandóak a tanterv, az idő és a módszerek tekintetében differenciálni, mégpedig olyan módon, hogy a közép-pontban a közösség érdekei álljanak, ha gyakorlati, művészeti vagy pedig tantárgyakon

átívelő projekt munkáról van szó. Ezekben az esetekben, úgy tűnt, bátrabban mernek a hagyományokon túllépni annak érdekében, hogy felkarolják minden egyes tanuló egyéni és közösségi érdekét, szükségleteit, tapasztalatait és a bennük rejlő lehetőségeket. A főbb tantárgyakban viszont az oktatás továbbra is standard-alapú, és ha néhány tanuló képtelen megfelelni a kívánt szintnek más körülményeket biztosítanak számukra, más közösségekbe helyezik át őket.

Az iskolák tanulmányi vagy szociális dimenziója

A negyedik dilemma az iskolák tudományos és szociális dimenziója közötti egyensúllyal kapcsolatos. Tudjuk, hogy a gyermekeknél a részvétel fejleszti a szociális, kulturális és kommunikációs képességet, és hogy a különböző szemléletmódok jelenléte elősegítője ennek a fejlődésnek. A kortársak fontos társakká válnak e folyamatokban, a tanárok pedig hasonlóan fontos szerepet játszanak abban, hogy biztosítsák a társas érintkezés lehetőségét a gyerekek számára.

Nehézséget okoz azonban, ha az iskolákat arra kötelezik, hogy az alapvető készségekre és képességekre fektessék a hangsúlyt, mint ahogyan az most a dán iskolákban is történik – főként a nemzetközi felméréseknek köszönhetően – olyan területeken, mint az olvasás, a matematika és a természettudományok. Ennek eredményeként, a tanárok szerint, nincsen elég idő olyan osztályszintű társas tevékenységekre, mint például a tanulmányi kirándulás, a sátorozás, az iskolai bálók és így tovább.

Az, hogy a tanárok így nyilatkoznak, arra derít fényt, hogy összetévesztik az „együttlételet” az együttműködést kívánó tevékenységekkel. Ahelyett, hogy úgy tekintenék az iskola tanulmányi és szociális dimenziójára, mint az iskolai élet két egymástól elhatárolandó területére, a kihívást most az jelenti, hogy ezeket integráljuk, annak érdekében, hogy az egyirányú és a kölcsönös kapcsolatok fejlődését elősegítsük, csakúgy, mint az akadémikus képességek fejlődését.

Hasonlóság vagy különbség

A hasonlóság vagy különbség dilemmája azt a kérdést veti fel, hogy hogyan tudják a tanárok a fogyatékkal élő tanulók számára megteremteni a lehető legjobb feltételeket az egyéniségük kifejlesztéséhez. Csakúgy, mint a többi tanuló, a fogyatékkal élők is igénylik a hozzájuk hasonló egyének társaságát, akikkel őszintén beszélgethetnek, anélkül, hogy félniük kellene a megaláztatástól, és akik ösztönösen megértik őket, hiszen nekik is hasonló tapasztalataik voltak. (Gustavsson, 1997) Ennek biztosítása inkluzív keretek között újabb dilemmát okoz a szakembereknek, mégpedig amiatt, hogy az iskolákban nincsen lehetőség a különböző fogyatékkal élő tanulók számára egyformán megadni ezt a lehetőséget. Ezért lenne szükség szerű, hogy az iskolák különféle tanulási módokat kínáljanak a fogyatékkal élő tanulók számára. Az egyhetes kurzusok, tanulmányi kirándulások vagy az interaktív média például lehetőséget nyújt arra, hogy kapcsolatba kerüljenek a hasonló problémákkal küzdő gyermekek.

A fejlődésük érdekében azonban a gyerekeknek ugyanígy szükségük van kapcsolatokra olyan társaikkal is, akik mások, mint ők, és ezért más perspektívákkal is rendelkeznek, amelyek kihívást jelentenek a fogyatékkal élő tanulók számára. Kutatások bizonyítják ugyanis, hogy a fiatal fogyatékkal élőknek gyakran nincs lehetőségük befolyásolni a saját életkörülményeiket. (Hogsbro és mtsai, 1999; Ringsmose és Buch-Hansen, 2004) Ezért fontos, hogy biztosítsuk számukra a lehetőséget, hogy céltudatosak legyenek saját tanulmányaikat illetően, még akkor is, ha verbálisan nehezen is fejezik ki szándékaikat.

Nagyfokú kreativitást, kitartást és empátiát igényel a tanárok részéről, hogy felismerjék diákjai vágyait, és kivitelezhető gyakorlattá formálják azokat. Különösen nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy hogyan találjuk meg az egyensúlyt olyan összegegyeztet-

hetetlen folyamatok között, mint a támogatás és a kihívások biztosítása minden gyermek számára, a segítség és a függetlenség, védelem és autonómia, biztonság és kockázat, azaz a szándékkal, hogy bátorítsuk a gyermeket az aktív részvételre. (Tetler, 2002) Így követhetik nyomon majd az iskolák sokkal tudatosabban minden egyes tanuló énféjlődési folyamatát, ami azért szükséges, hogy megakadályozzák egy olyan társadalmi életút vagy pálya kialakulását, melyben az egyén csak a függetlenséget, a passzivitást és a betörődést sajátította el.

Konklúzió

Az inklúzió elméletének kiindulópontja a „különbségek” fogalmának átértékelése volt. A különbségek megnevezése helyett azonban a közösség sokszínűsége ünnepeendő. Sedgwick (1994) meggyőzően mutatta be, hogy a változatosság koncepciója a liberális pluralizmus politikájában gyökerezik, és ennél fogva a „változatosság megbecsülése” könnyen üres kifejezéssé válhat. Az inklúziót így aggályok és dilemmák övezik, amelyek abban gyökereznek, hogy hogyan értelmezzük a fogyatékoság és a normalitás fogalmát a pedagógiai gyakorlatban, valamint azt a szocioökonómiai kontextust, amelynek az iskola mint intézmény részét képezi.

Az inklúzió az attitűdökről és a közös felelősségről szól. A rendszer nem képes egyedül megbirkózni az inklúzió kihívásaival, de a pusztán tény, hogy az iskolarendszer válik egyre inkább az egyetlen olyan társadalmi térré, ahol majdnem mindenki – szociális háttértől, etnikai hovatartozástól és egyéni képzettségtől függetlenül – találkozik egy bizonyos időre, kivételes felelősséget ruház az iskolára.

Minow (1985) szerint nincsenek egyszerű megoldások azokra a pedagógiai dilemmákra, amelyekkel a tanároknak szembe kell nézniük az inkluzív osztályokban, de a fokozott tudatosság képessé teheti őket, hogy újabb és jobb módokat fejlesszenek ki arra, hogy együtt tudjanak élni velük. A központi kérdés tehát az, miként tudjuk a komplex inkluzív rendszerben dolgozó tanárokat segíteni, hogy megbirkózzanak a dilemmákkal, miként tudjuk a kérdéses szituációkat elemezni, és hogy hogyan szerezhetünk minél több tapasztalatot ahhoz, hogy megfelelő pedagógiai módszereket tudjunk ajánlani, amelyek majd a dilemmákat konstruktív eszközökké alakítják. (1)

Jegyzet

(1) Translated and reprinted by permission and courtesy of Susan Tetler.

Irodalom

Carrington, Suzanne (1999): Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3. 257–268.
 Ferguson, D. L. – Meyer, G. – Jeanchild, L. – Juniper, L. – Zingo, J. (1992): Figuring out what to do with the grownups: How teachers make Inclusion „work” for students with disabilities. *JASH*, 4.
 Ferguson, Dianne (2000): Disability, Diversity, and 21st Century School Reforms: Status and Reflections. *Paper, presented at the Research Conference: „Normalitet, Afvigelse, Differentiering”* vid Göteborgs Universitet, 5–6. February 2000.
 Gustavsson, Anders (1997): Att ta vid där Goffman slutade [Going on where Goffman ended]. In: Sonnander, K. – Söder, M. – Ericsson, K. (szerk.), *Forskare om utvecklingsstörning. Perspektiv, kunskaper, utmaninger*. Uppsala Universitetsförlag, Uppsala.

Hogsbro, Kjeld – Kirkebaek, Birgit – Blom Sara Vafai – Dano, Else (1999): *Ungdom, udvikling og handicap* [Youth, development and disability]. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
 Jensen, Poul Erik (1989): § 19.2-elevers integration [§ 19.2-pupils’ integration]. Forlaget Skolepsykologi, København.
 Minow, Martha (1985): Learning to live with the dilemma of difference: bilingual and special education. In Bartlett, K.T. – Wagner, J.W. (szerk.): *Children with Special Needs*. Transaction Books, Boulder.
 Rabol, Vagn, Horn, Inge – Robenhagen, Ole (1992): *Undervisningsdifferentiering – idé og grundlag*. [Differentiation of teaching – concept and basis]. Bd. 1. København, Danmarks Paedagogiske Institut.
 Ringsmose, Charlotte & Buch-Hansen, Leif (2004): „Der er nogen der hémmer min udvikling”. Et studie

i udviklingshaemmedes livsvilkar i Danmark. [“Someone is restricting my development”. A study of the living conditions of intellectually disabled in Denmark]. *Specialpaedagogik*, 1. 3–10.

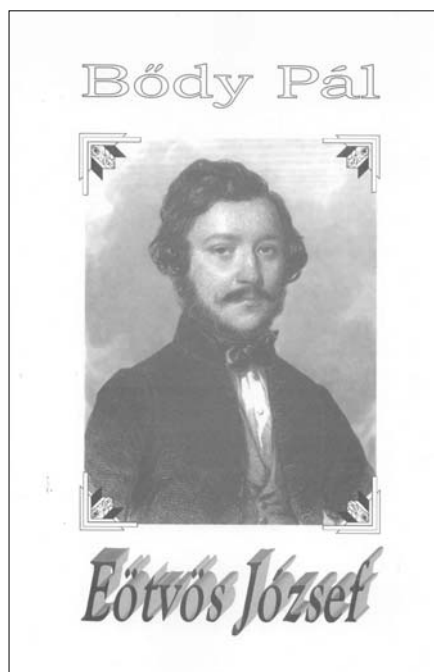
Sedgwick, E. K. (1994): *Epistemology of the Closet*. Penguin, London.

Tangen, Reidun (1996): Skolelivskvalitet. [School life quality]. *Specialpedagogik*, 8.

Tetler, Susan (2002): Skolelivskvalitet i den inkluderende skole [School life quality in the inclusive school]. *Kognition & Paedagogik*, 12. 32–44.

Tetler, Susan (2000): *Den inkluderende skole. Fra vision til virkelighed* [The inclusive school. From utopian idea to reality]. Gyldendal, Kobenhavn.

Szenci Beáta fordítása



Az Eötvös József Kiadó könyveiből

*Aude Billard – Ben Robins –
Kerstin Dautenhahn –
Jacqueline Nadel*

Franciaország, LASA Laboratory, School of Engineering, Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne – Egyesült Királyság, Adaptive Systems Research Group, University of Hertfordshire – Franciaország, Hospital de la Salpêtrière

Robota – mini-humanoid robot az autista gyerekek rehabilitációjára

A Robota projektben olyan, több szabadsági fokkal rendelkező humanoid robotokat alkotunk, amelyeknek a fizikai jellemzői a kisbabákra hasonlítanak. A Robota robotokat viselkedéstudományi kutatásban oktatástechnológiai segítségként használtuk autista, viselkedési problémákkal küszködő gyermekek körében.

A projektben egyrészt azt vizsgáltuk, hogy utánzó robot segítségével hogyan értékelhető a gyerekek utánzási képessége, másrészt egyszerű koordinált viselkedést tanítottunk vele. Ebben az írásban áttekintjük a nemrég lezajlott technológiai fejlesztéseket, amelyek lehetővé tették Robota felhasználását autista gyermekek között. Kritikailag értékeljük két, Robotával végzett viselkedéses vizsgálat sorozat főbb eredményeit, és elemezzük, hogyan hasznosíthatók ezek Robota jövőbeni fejlesztésében; és általában véve az összetett fejlődési problémákkal küszködő gyerekek rehabilitációjában fejlesztendő robotok számára.

Robota portréja

Robota a babaformájú humanoid robotok egy szériájának neve. A Robota projekt a robotika jelenkori irányzatának része, mely kutatásokban oktató játékrobotokat fejlesztenek ki. (például Michaud és Caron, 2002; Plaisant és mtsai, 2000; Kozima és mtsai, 2002) Az irányzat célja az, hogy megértsük, milyen szerepet játszhatnak a „szórakoztató” robotok a gyerekek fejlődésében. Ez a megközelítésmód túlmegy a játékos robotok építésén, amelyek egyetlen célja a használó szórakoztatása. (például Fujita és mtsai, 2003; Sawada és mtsai, 2004), és hangsúlyozza a robotok szerepét az oktatásban és gyógyászatban

A robotok mint szórakoztató eszközök felhasználása során mind a robot fizikai megjelenését, mind az irányító rendszert illetően több szempontot kell figyelembe venni. Például a szórakoztató robotok külső megjelenésének sokféle esztétikai követelményt kell kielégítenie, hogy rokonszenvesnek és játékosnak látszódjanak. (Breazeal, 2002; Kitano és Fujita, 2000; Montemayor és mtsai, 2000) Ezzel szemben a fogyatékos gyermekek számára készülő robotoknál bizonyos esetekben más megszorítások érvényesek a külső megjelenéssel kapcsolatban. Mindenekelőtt a robotnak a hagyományos előírásoknál erősebb felépítésűnek kell lennie (Michaud és Theberge-Turmel, 2002), és nem feltétlenül előnyös emberi jellemzőket mutatnia. Például Robin és mtsai (2004) kimutatták, hogy az autista gyerekek sokkal könnyebben interakcióba lépnek a robottal, ha annak az arca leegyszerűsített (nincsenek valódi arcjellemzők), mint amikor erősebben hasonlít az emberére.

Michaud és Caron (2002), Dautenhahn (1999), Dautenhahn és Werry (2002) kutatásában a robot nem hasonlít az emberi testre, és az interakció a robot és a gyermek koordi-

nált térbeli mozgásán alapul. Ebben az esetben a hangsúly a robot viselkedésének interaktív és mozgáskoordinációs aspektusain van. Ezzel szemben Plaisant és mtsai (2000), Kozima és mtsai (2002, 2005), Scasselatti (2005) kutatásában és az Aurora projektben (*Robins és mtsai*, 2004a, 2004b; *Dautenhahn és Billard*, 2002) a robot legalább részben a gyermek testéhez hasonló tulajdonságokkal rendelkezik. Kozima (2002) kutatásában a robot teljesen emberi alakot kapott, beleértve a kezét és a fejét. Ez a fajta erős hasonlóság arra használható, hogy sokféle alapvető emberi interakciót szimuláljunk, mint például rámutatás valamire, együttes figyelem és a hosszas odafigyelés irányultsága. Más kutatások ugyanakkor kimutatták, hogy az ilyen, emberihez hasonló interakciókat el lehet érni egyszerűbb felépítésű robotokkal is. Például Plaisant és mtsai (2000) vizsgálatában a robot egy szőszös állatka volt, két robotkarral. A robot képes volt tükörképszerű utánzó viselkedésre a két kezének csapkodásával. Míg a robot általános felépítése nem emlékeztet az emberre, a test szimmetriái, amit a fej és két kéz biztosít, elégségesek, hogy a gyerekek megértsék általa az egyszerű utánzó játékot. Kozima és mtsai (2005) kutatásában a robot egy kicsi hőemberszerű baba, kezek nélkül, de kifejező arccal, amely közvetíti szándékait, amikor ránéz a gyerekre. Egy ilyen egyszerű felépítés elegendő volt a spontán, kétszereplős interakció létrehozására. Végül Scasselatti (2005) vizsgálatában távirányítású és egyszerű érzelmek kimutatására alkalmas emberarcot mutattak az interaktív és játékos programokban résztvevő autista gyerekeknek.

A Robota projekt a robot emberi tulajdonságait hangsúlyozza, és különösen a robot arcának emberszerű megjelenítését. A Robotával folytatott kutatásoknak két célja van: szisztematikusan tesztelni az autista gyerekek reakcióját a robot különböző emberi tulajdonságaira; értékelni, hogy milyen mértékben képesek az autista gyerekek különbséget tenni aközött, hogy az érzékelés a saját tevékenységeik vagy érzékelésük eredménye, avagy mások tevékenységéből ered. Az utóbbi mérésére Robota részt vesz egyszerű utánzós játékokban, használva a lábakat, a kezeket és a fejét.

Robota: technológiai fejlesztések

Megfontolások a felépítéssel kapcsolatban

Az, hogy Robotát autista gyerekekkel végzett kísérletekben használtuk, számos megszorítást jelentett a robot mechanikájának és elektronikájának megalkotásában. Konkrétan: Könnyű felépítés:

– A robot méretének és súlyának kicsinek kellett lenni, hogy a kísérletvezető könnyen tudja mozgatni a szobában (1) és ha szükséges, egy gyermek is arrébb tudja vinni. (2) Vizsgonyítási pontnak a kereskedelmi forgalomban kapható babák átlagos méretét és súlyát tekintettük, ami 50cm, illetve 1kg.

– A robot kezelését a helyszínen kell megoldani, a kísérleti szobában könnyedén, elemmel működtetve.

– A költségeket alacsonyan kell tartani, hogy az együttműködő iskolák és intézmények esetleg meg tudják vásárolni.

Megjelenés és viselkedés:

– A robot testének és arcjellemzőinek emberinek kell lenniük. Robota hidat képez az autista gyerekekkel társas és játékos viselkedésben résztvevő, nem-emberi megjelenésű gépek és az emberek között, akikkel ők köztudomásúlag nehezen teremtenek kapcsolatot. A 3.1. részben röviden összefoglaljuk, milyen különbséget tapasztaltunk a gyerekek reakcióiban, amikor Robota emberi megjelenésű arca helyett nem-emberi arc szerepelt a kísérletben.

– A robotnak gyermekbarátnak kell lennie. Ez motivált minket arra, hogy kereskedelmi forgalomban kapható babát használjunk föl. Egy olyan tárgyat szándékoztunk a gye-

rekeknek bemutatni, amelyhez már hozzászoktak játék közben otthon és az iskolában. Azt feltételeztük, hogy ha a robot pontosan úgy fest, mint egy bolti baba, amellyel játsszani szoktak vagy legalábbis mindennap láthatják, akkor kiküszöböljük a meglepetés hatását, amit általában egy robot kelthetne bennük. A terapeutákkal és a felkeresett iskola tanáraival folytatott megbeszélések után egyetértettünk abban, hogy egy Robotaszerű baba illik az iskolában megszokott dolgok közé. És valóban, a robotot jól fogadta minden gyerek. Sőt, egy esetben az történt, hogy a Hospital de la Salpetriere-ben folytatott teszt alatt egy gyerek észrevette, Robotta hasonlít a kedvelt iskolai babához. Odament a babához, hogy összehasonlítsa Robotáival, ahogyan azt majd a 3.2. pontban látjuk.

– Noha eredetileg a robotot nagyon sokféle képességgel elláttuk, hogy sokféle interakcióra alkalmas legyen, hamar világossá vált, hogy a szisztematikus vizsgálatok kivitelezéséhez csak a képességek egy részét érdemes felhasználni. A mostani kutatásaink Robotáival arra irányultak, hogy megmérjük, mennyire képesek az autista gyerekek helytállni egy egyszerű utánzásos játékban, amely az egész testet igénybe veszi. A szabadsági fokok (DOF, degrees of freedom) számának gazdaságossá tételével legfeljebb 5 DOF-ot osztottunk szét a végtagok külön-külön vett irányítására.

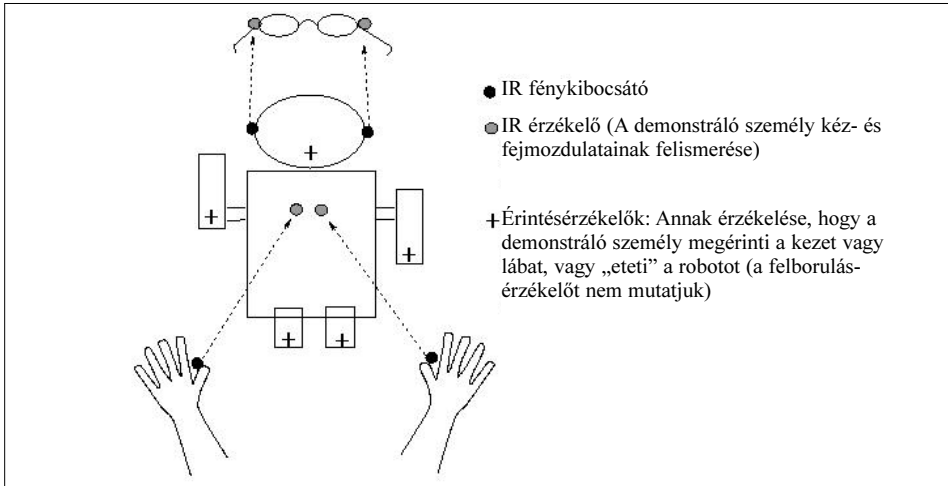
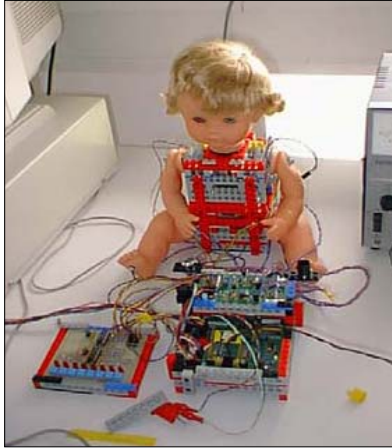
Robota alapvető hardver-felépítése

A Robota-projekt 1997-ben indult, amikor LEGO alkatrészekből és egy kereskedelmi forgalomban kapható baba műanyag darabjaiból elkészült az első prototípus. (1. ábra) Az eredeti robot egy pár infravörös detektorral volt ellátva, hogy azzal nyomon kövesse a felhasználó kezét és fejét. Mindkét detektor egy fénykibocsátóból és egy detektorból állt. Az infravörös receptorokat a robot mellkasában helyeztük el, és ez mérte azoknak az infravörös fénykibocsátóknak a jeleit, amelyeket a felhasználó tartott a két kezében. A felhasználó a robottal szemben ült vagy állt. A kibocsátott jeleket, amelyeket a robot mellkasában lévő érzékelők fogadtak, használtuk a robot karjainak irányítására. Vagyis amikor a felhasználó megmozdította a bal karját a robot előtt, akkor a jobb oldali detektor aktiválódott, és parancsot adott a robot jobb karjának mozgatására. Ezek a karlendítések adott gyakorisággal ismétlődtek. Két másik infravörös fénykibocsátót a robot füleire helyeztünk, míg a hozzátartozó infraérzékelők egy szemüvegbe voltak beépítve, amelyet a felhasználó viselt. Fototaxist (3) kivitelezünk a két infravörös fénykibocsátón a robot fejének irányítására. Ez azt jelenti, hogy amikor a felhasználó például balra nézett, akkor a szemüvegen a bal érzékelő teljes „aktiválásban részesült”, míg a jobb oldali semmilyenben. Ez parancsot adott a robotnak, hogy balra mozdítsa a fejét, és megfordítva. Körülbelül fél másodperc késleltetés után a robot visszazamogatta fejét a semleges helyzetbe, a felhasználóval szembenézve. Ennek eredménye az volt, mintha a robot tükörképszerűen utánozná a felhasználó kéz- és fejmozgásait.

Az első prototípust hét autista gyermekkel végzett teszt sorozatban használtuk az Aurora-projektben. (Dautenhahn és Billard, 2002) A szemüveg viselése kényelmetlen és célszerűtlen volt az autista gyerekeknek, akik általában nem szeretnek idegen eszközöket viselni. Továbbá fontossá vált, hogy a robotot erősebbé fejlesszük, hogy a gyerekek a törés veszélye nélkül megérinthessék.

Ezek után számos lépésen keresztül jutottunk el a Robota kereskedelmi prototípusának megalkotásához. (2. ábra)

Robota, amelyet jelenleg a DIDEL SA (4) árusít 3000 USD-ért, öt szabadsági fokkal (DOF) rendelkezik: 1–1 DOF a lábaknak, 1–1 a kezeknek és 1 a fejnek. Egyenáramú motor, 1:6 áttétellel irányította a DOF-okat, folyamatosan elérhető 90 mNm forgatónyomatékkal. Robota elektronikus alkatrészei a mozgató és az érzékelő részből állnak. A mozgató részt egy RS232 széria tartozék irányítja PC-ről vagy PocketPC-ről. Az érzékelő részt egy SPI (serial peripheral interface) széria interface irányította. Egy külső billentyű-



1. ábra. (felső rész) Robota első prototípusa, LEGO darabokból építve. (alsó rész) Az infravörös detektorok (fénykibocsátók és érzékelők) sematikus rajza, amelyek az első prototípus utánczó játékát vezérlik.



2. ábra. (bal oldal) Három Robota robot. A középsőt Compaq iPAQ 3850 processzorral szereltük fel. (jobb oldal) A Robota PocketPC-jére szerelt kamera lehetővé teszi, hogy a robot fénynyalábbal letapogassa a felhasználó kezét és orrát, és felismerje bőrszínét. Robota ezáltal képessé válik a felhasználó kéz- és fejmozdulatainak tükröképszerű utánczására.

zet is csatlakoztatható egy másik SPI porton keresztül. A mozgató rész az érzékelő rész és a külső billentyűzet irányítójaként működik. A három egységet együttesen egy PIC (Programmable Interrupt Controller) mikrokontroller vezérli.

Bizonyos kísérletekben (ld. később) Robotát Compaq iPAQ 3850 palm top számítógéppel láttuk el. A Pocket PC-t a robot első részére szereltük föl (2. ábra), és ez a robottal az RS232 interface-szel kommunikál. Az iPAQ-ot FlyCAM-CF kamerával szereltük föl. A kamera szembenéz a felhasználóval, másodpercenként 15 darab 160x120 pixeles felbontású képet készítve. Az iPAQ processzora StrongARM 32 bites RISC processzor, amely 206 MHz-en működik, 64MB RAM-mal. A FlyCam-CF kamerát CompactFlash memóriakártyához csatlakoztattuk a PocketPC Expansion Pack-en keresztül. A további technikai részletekért ld. Calinon és Billard (2003).

A 2. táblázat Robota alkotóelemeit mutatja be a különböző felhasználásokban. A Robota PocketPC-jére szerelt kamera lehetővé teszi, hogy a robot fénynyalákkal letapogassa a felhasználó kezét és orrát, és felismerje bőrszínét. (Calinon és Billard, 2003) Robota ezáltal képessé válik a felhasználó kéz- és fejmozdulatainak tükörképszerű utánzására. A felszerelt kamera helyettesíti az első prototípuson használt infravörös berendezést (1. ábra), lehetővé téve a gyerekek mozgulatainak nyomon követését, és ez az eszköz elfogadhatóbb az autista gyerekek számára. Ráadásul így a felhasználónak nem kell viselnie semmilyen eszközt (például szemüveget).

1. táblázat. Robota technikai jellemzői

Magasság	45cm
Szélesség	14cm
Tömeg	kb. 1,5kg
Szabadsági fokok	Fejforgatás, jobb/bal kéz/láb emelése, leeresztése, a szemek koordinált mozgatása (oldalirányban) és mindkét szem egyedi mozgatása (kacsintás)
Mozgató	DC Motors (Maxon A -max 26mm) clutches és pozíciós potenciométerek
Mozgatókártya mikroprocesszor	PIC – 16F870, 4MHz
Érzékelőkártya mikroprocesszor	PIC – 16F84, 16MHz
CPU	Pocket PC Compaq
Érzékelők	Kapcsolók (6 db), infravörös fénykibocsátó/érezékelő (2–2 db) felborulásjelző (1 db), hangkibocsátó eszköz (1 db)
Tápegység	7,2V, 6x1,2 NiCd
Működési idő	kb. 30 perc
Energiaellátás	12V, 4A

2. táblázat. Robota alkotóelemei

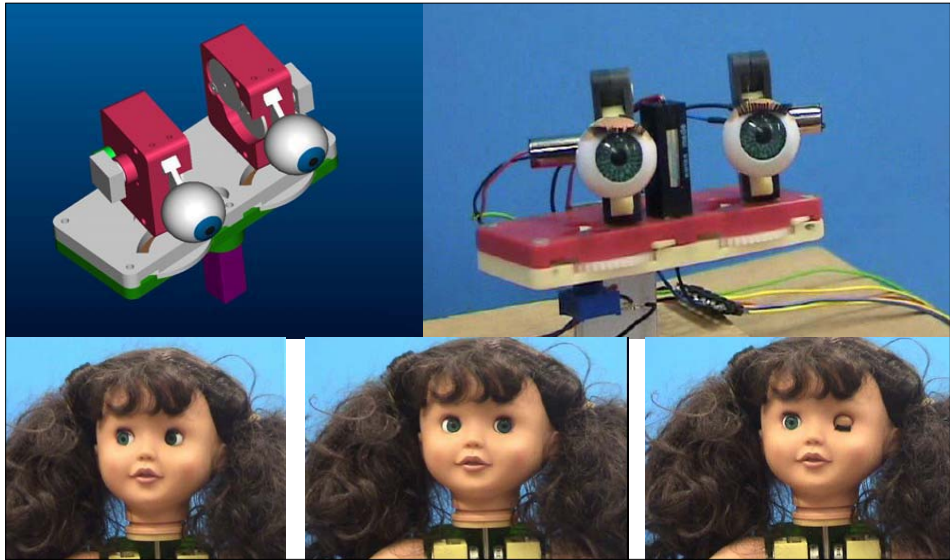
PC interface	Operációs rendszer: Windows 2000, Visual C++ 6.0, Serial Port (RS232 – 9600 baudrate), PocketPC-2000
Alkotóelemek	QuickCam Camera vagy FlyCAM -CF Camera Speech Synthesizer (Conversay) Electronic KeyBoard (Xylophone + Joystick) Drawing Pad/Touch Screen

Robotán van néhány kapcsoló is, amelyek a robot kis számítógépében és a bokáin található. Bár minden mozgató elemen vannak potenciométerek, így a passzív mozgás nyomon követhető, úgy gondoltuk, hogy a potenciométereknél sokkal jobban látható kapcsolók bátoríthatják a gyerekeket arra, hogy megérintsék a robotot. Amikor megérintik (vagyis amikor egy kapcsolóhoz hozzáérnek), a robot a megfelelő végtag mozdításával reagál. Egy előzetes vizsgálatban 1998–99-ben kísérletet végeztünk ezekkel a kap-

csolókkal. Gyorsan világossá vált, hogy a kapcsolók használata túlzott változatosságot hozott az interakciókba. Így a kapcsolók használatát elhagytuk a longitudinális vizsgálatokban, hogy a gyermekek utánzó játékára összpontosíthassunk. De ez a tulajdonság elérhető maradt, és később újra használhatjuk majd.

Az érzékelő részt elláttuk egy kis eszközzel, amely egyszerű dallamok lejátszására használhatunk. (5) Ez a beüzemelésnél használatos, jelezve, hogy a robot befejezte a boot-olást. (Hasonlóan a Windows betöltéséhez.)

Újabb fejlesztések vezettek a 3 szabadsági fokkal rendelkező, mozgatható szemek megalkotásához (Guenter és mtsai, 2004; Pongas és mtsai, 2004). Egy szabadsági fok a szemek vízszintes mozgatására van, kettő pedig a szemek külön-külön lehetséges függőleges mozgatására. A szemhéjak a szemgolyókra vannak rögzítve, vagyis nem mozognak külön. (3. ábra) Így a robot tud kacsintani, de nem tud bandzsítani. A mechanikai fölépítés nehéz kérdése volt, hogy a forgatás központja a szemek belsejében legyen, hogy az eredeti babafejen belül könnyen tudjanak mozogni. Mindkét szemgolyóban elhelyeztünk egy OV764X webkamerát (ezek tipikusan mobiltelefonokban és playstationben használatosak), amelyet egy OV 519 chip vezényelt. Ezek szabványos CCD (6) USB kamerák, 420x640 pixeles felbontással.



3. ábra. Robota mozgatható szemének prototípusa

A mozgatható szempár megalkotását az motiválta, hogy az emberi arc jellemzőit megjelenítsük, hogy az autista gyerekek többé-kevésbé interakcióba lépjenek a robottal. (Robins és mtsai, 2004b) Az AURORA projektben most már benne van a prototípus szemekkel ellátott Robota.

Elektronika és irányítás

A szemek mozgatói egyszerű egyenáramú motorok digitális kódolókkal. Mindegyik motort egy Motor Module irányít. A modul lehetővé teszi a pozíció, a sebesség és a forgatónyomaték kontrollját. A PC a modulokkal I2C-n (Inter-Integrated Circuit) keresztül kommunikál. Összességében legfőljebb 6 huzal kell a mozgatáshoz: 2 a motorok energiaellátásához, 2 a logikai hálózat ellátásához, 2 pedig az I2C kommunikációhoz.

Robota „viselkedései”

Robota sokféle, egyszerűtől a bonyolultig terjedő interakciókban képes részt venni a felhasználóval, attól függően, hogy a „beépített” vagy a „tanult” viselkedést használja. A beépített viselkedések közé tartozik a felhasználó kéz- és fejmozdulatainak egyszerű utánzása, és számos babaszerű viselkedés, mint például a sírás, az éhség/fáradtság/boldogság kifejezése. (Billard, 2002b)

Annak érdekében, hogy részt vehessen összetettebb interakciókban, amelyekben a felhasználók tanítják majd Robotát, a robotot felszereltük sokféle tanuló viselkedéssel. A tanulást egy Mesterséges Neurális Hálózat (egy időképletetű asszociatív memória) biztosítja, amelynek általános tulajdonságai közé tartozik bonyolult idősorozatok megtanulása. (Billard, 1999) Ezt az általános tanulási kapacitást úgy használtuk ki, hogy a robot képessé vált arra, hogy játékos formában a felhasználó táncolni tanítsa. Ez úgy lehetséges, hogy a robot utánozza a mozgást, és megtanulja a különböző végtagok tevékenységének sorrendjét. A robot képes pár szót is megtanulni, olyan értelemben, hogy a felhasználó szavait összetársítja az érzékeléssel, és képes megtanulni „felöltözni”, vagyis a ruhák felvételéhez szükséges különböző mozgásokhoz különböző ruhadarabokat asszociálni. (7) A különböző tanulási játékokról részletek Billard (2002b, 2003) írásaiban találhatók.

Bár Robota tervezése eredetileg minél többféle viselkedésformát célzott meg (mivel feltételeztük, hogy így érdekesebbé válik, és lehetőséget nyújt sokkal többféle interakcióra), az első vizsgálataink Robotával (Dautenhehn és Billard, 1998) azt mutatták, hogy a viselkedésformák halmazának (és így a vizsgálat változói halmazának is) leszűkítése előnyös, mivel a kísérletvezető könnyebben kvantifikálhatja a gyerek reakcióit a konkrét viselkedésre (változóra). Valóban, a kísérletekben többször is igazolhattuk, hogy az autizmus sokféle hátrányos jellemzőt magában foglal, és ha előzőleg ismert gyerekek szerepeltek is a kísérletben, a gyerekek reakciói a robot viselkedésére jelentősen különbözőek voltak a konkrét személytől függően.

A viselkedés sokféleségének kompenzálásában (különösen, hogy Robotának otthon használható gyógyító játékeszközzé kellene válnia) Robota tanulási képességeinek kihasználására lehetne építeni, lehetővé téve a robotnak, hogy alkalmazkodjon a gyerek válaszához. Például Robota képes megtanulni lassabban reagálni az utánzásos játékokban, ha a gyerekek több útmutatásra lenne szüksége az interakcióban. Robota képes alkalmazkodni a játékokhoz úgy is, hogy megerősít néhány olyan utánzási formát, amely a gyerek számára jobban utánzásra készítő (például a fejet gyakrabban mozgatni, mint a kezeket).

Robota alkalmazása: oktatójáték autista gyerekek számára

Két együttműködő intézmény is használja Robotát az autista gyerekekkel folytatott kísérletek eszközeként, nevezetesen a University of Hertfordshire és a University of Pierre és Marie Curie. Hertfordshire-ben Kerstin Dautenhehn és Ben Robins a kísérletvezetők. A Pierre és Marie Curie Egyetemen Jacqueline Nadal a vezető kutató. A következőkben áttekintjük az együttműködő intézmények által alkalmazott megközelítésmódokat és a kapott eredményeket.

További kutatási részleteket az olvasó az együttműködők itt hivatkozott munkáiban talál.

Az Aurora-projekt

A Hertfordshire-i Egyetemen Robotát az Aurora projekt keretében használták. (www.aurora-project.com) Az Aurora projekt a robotok lehetséges felhasználását vizsgálja gyógyászati vagy oktatási eszközökként, különös tekintettel az autista gyerekek körében történő felhasználásra. Az autista gyerekekre jellemző a szociális interakciók szegénysége, a

gyöngye társas kommunikáció és a szegényes képzelőerő (NAS, 2005), amelyre több szerző is mint a „hátrányok triádjára” tekint. (például Wing, 1996) A gyerekekben a fejlődés során, jellemzően 3–4 éves korban, kifejlődik az a képesség, hogy mások mentális állapotát figyelembe veszik. Ekkorra a gyerekek nemcsak a saját értelmi és érzelmi állapotukról tudnak, hanem képesek figyelembe venni, hogy másoknak is megvan a saját értelmi és érzelmi állapota (tudatelmélet-hipotézis). A képesség, hogy mások mentális állapotait leolvassuk, az autista gyerekeknél nincs teljesen kifejlődve, és a kutatók szerint az autistáknak szegényes tudatelméletük van (Baron-Cohen és mtsai, 2000; Frith, 1989), és emiatt nem képesek megérteni más emberek szándékait, érzéseit vagy szükségleteit.

Az emberek társas viselkedése nagyon bonyolult és körmönfont tud lenni. Az olyan emberek számára, akiknek gondjai vannak a mentális állapotok interpretálásának készségével, mint például az autistáknak, a társas interakciók kiszámíthatatlanok és nagyon nehezen követhetőek. A kutatások szerint az autista emberek általában a kiszámítható, jól előrelátható környezetben érik jól magukat (Ferrara, 1980), és élvezik a különböző számítógépes rendszerekkel történő interakciót (Powell, 1996; Murray, 1997; Moor, 1998). A robotokkal való interakció multimodális jellegű, amely leegyszerűsített, biztonságos, megjósolható és megbízható környezetet nyújthat, ahol az interakciók bonyolultsága ellenőrizhető és fokozatosan növelhető.

Az Aurora-projekt azt vizsgálja, hogy a robotokkal végzett egyszerű utánzásos játékok hogyan képesek fejleszteni autista gyermekek körében a társas interakciós készségeket, és a robot – a mediátor szerepében – hogyan tudja bátorítani a társakkal (autistákkal és nem-autistákkal) és felnőttekkel folytatott interakciót. (4. ábra)



4. ábra. A robot mint mediátor. A bal oldali kép azt mutatja, amint egy autista gyerek (a távolabb álló) részt vesz egy egyszerű utánzásos játékban a robottal, bemutatva képességeit egy másik (nem-autista) gyereknek. A jobb oldali képen a robot közvetít két autista gyerek között, akik egyszerű utánzásos játékban vesznek részt a robottal.

A különböző kutatásokban részt vevő gyerekek életkora 5 és 7 év között volt. Iskolai tanáraik választották ki őket a QCA teszt P-skáláján nyújtott teljesítmények alapján (QCA, 2003), és még inkább aszerint, hogy a tanulóknak milyen az egyéni és társas fejlődése a figyelem, illetve a másokkal való interakció terén. Még ha a gyerekek eredménye hasonló is ezekben a kategóriákban, különböző viselkedésmintákat produkálhatnak. Az egyik például részt vesz egy felnőtt által irányított tevékenységben, de személyre szóló segítségre van szüksége a figyelmének fenntartásához. Másikuk részt vehet egyéni foglalatosságban, és csak gyér érdeklődést mutathat a körülötte lévők tevékenysége iránt, míg egy harmadik részt vehet valamilyen munkában/játékban egy másik személlyel, és képes egyszerű tevékenységeket a felnőtt után elvégezni.

A kutatások 101 napig tartottak. Néhány próba 5 percig, néhány 3 percig tartott, kettő pedig nem sokkal a kezdés után véget ért, amikor a gyerekek elhagyták a kísérleti szobát

40, illetve 6 másodperc után. A próbák ideje alatt longitudinális megismételt mérésekre került sor. Nyitott forgatókönyveket terveztünk, nagyfokú szabadságot adva a gyerekeknek, hogy interakcióba lépjen a robottal, amennyiben ezt választották. Ez a megközelítésmód elősegítette, hogy megjelenjenek spontán, játékos interakciók. A próbák során a gyerekek szabadon mozognak egy nagy szobában, és szabadon tehetnek, amit csak szeretnének. A kísérlet beállítása tehát alapvetően játékos, az autista gyerekeknek ugyanis alapvetően nagyon stabil és kiszámítható környezetre van szükségük. Robotát ezért „bábu üzemmódban” használtuk, vagyis távirányítással működtettük, ahol a kísérletvezető figyeli a gyerek finom mozgását, és Robota megfelelő végtagjainak és fejének mozgásával válaszol.

A robot megjelenésének hatása

A kezdeti próbák (a gyerek és a tanár egy asztalnál ülnek, ld. *Dautenhahn és Billard, 2002a és 6. ábra*) után a kísérleti szoba berendezése, ahogyan Robotát használtuk, megváltozott az autista gyerekek speciális igényeinek megfelelően. Egy olyan vizsgálatot végeztünk, amelyben a robot elhelyezkedése és megjelenése a legjobban elősegíti az interakciót az autista gyerekekkel. Ez a vizsgálat szembeállította egymással az interakció kívánatossága szempontjából azt a két kísérleti helyzetet, amikor egyszer a robot aranyos leánybaba volt, másszor pedig egyszerű ruhába burkolt baba, jellegtelen arccal, ahogyan az az *5. ábrán* látható. Az eredmény világosan jelezte, hogy az autista gyerekek először szívesebben léptek interakcióba az egyszerű, jellegtelen robottal, mint az emberi kinézetűvel. (*Robins és mtsai, 2004b, 2004c*) Erre az eredményre alapozva a robot megjelenése a kezdeti „csinos” megjelenésből átváltott „robotszerű” megjelenéssé, amely az autista gyerekek számára vonzó.



5. ábra. A robot két különböző megjelenése – aranyos baba (bal) és egyszerű (jobb). Két gyerek végtagmozdulat-imitációs játékot játszik, amelyben a lábak, a fej és a kezek is részt vesznek. Ebben a vizsgálatban Robota tükröképszerűen utánozza a mozgást.

A gyerekek reakcióinak kvalitatív bemutatása

A longitudinális vizsgálatból származó eredmények azt mutatják, hogy a Robotával való interakció szintje összességében (a hosszas nézés és utánzás szempontjából) fejlődött az idő függvényében. (*Robinson és mtsai, 2004a*) Az eredmények azt is megmutatták, hogy Robota képes kiváltani az autista gyerekek utánzó viselkedését. A videófelvétel adatainak kvalitatív elemzése és a gyerekek tevékenységének megfigyelése az interakciós környezetben a szociális készségek és a kommunikatív kompetencia újabb aspektusait tárta föl (utánzás, szerepcseré). Voltak olyan esetek is, amikor a gyerekek nemcsak

a robottal, hanem a kísérletvezetővel is kapcsolatot teremtettek, a robotot közvetítőként felhasználva. Ezeknek az eseteknek a mélyebb elemzése azt mutatta, hogy a gyerekek valóban interakciós készségeket mutattak föl, és a robot mint különleges tárgy a felnőttel közös figyelem tárgya volt. (Robins és mtsai, 2004d)

Az adatelemzés folyamatában felbukkant néhány olyan kérdés, amely szintén a kísérlet korlátait mutatta. Ilyen probléma például a szociális elszigeteltség és sztereotíp viselkedés, amely gyakran kifejeződik az autista gyerekekben. Ezek a problémák kiemelik az interakciók tervezésének szükségességét, és hogy úgy programozzuk a robotokat, hogy azok tényleg bátorítsák a szociális interakciót és szociális mediátorrá váljanak, és kerüljünk el a meglévő sztereotípiák megerősítését. (Robins és mtsai, 2005a) Az Aurora-projekt hosszú távú célja az autista gyerekek gyógyítása és oktatása robotok segítségével. Mindenesetre ez a projekt az eddigi segítő technológiákon túl kiemeli az ember-robot interakció értékelésének általános problémáit is. (Dautenhahn és Werry, 2002)

Az autizmust gyakran betegségek egy spektrumaként kezelik – egy olyan megjelenési formának, amelynek sok változata és különböző szintjei vannak. Ez nyilvánvaló volt a kísérlet idején, mivel minden gyermek másképpen viselkedett a robottal vagy a kísérletvezetővel és egymással szemben is. Volt, aki szívesen megérintette a robot mozgó alkatrészeit, mások egyszerűen csak megfigyelték. Volt, aki hozzáérintette a robot különböző részeit a saját teste különböző részeihez, például hozzádörzsölte a robot fejét az arcához, vagy hagyta, hogy a robot karja megüsse a mellkasát vagy hasát. Mások nem érintették meg a robotot, de helyette utánzós játékot kezdeményeztek vele, minden előzetes instrukció nélkül, míg mások azután tettek így, hogy a felügyelőjük megmutatott egy ilyen játékot, vagy instrukciót kaptak a kísérletvezetőtől. Néhány gyerek a mozgó kezekre koncentrált, míg mások nyíltan közölték, hogy ők a lábakat szeretnék bevonni a játékba. A kutatásnak ebben a szakaszában azon volt a hangsúly, hogy a robot valóban érdekes a gyerekek számára, hogy létrejön az interakció, és hogy a robot képes közvetíteni az interakciót más emberek felé. A kutatás nem elemezte részletesen azt, hogy a robot mely részei felelősek a kiváltott reakciókért.

Az interakciók feltárásának folyamata három fázisból áll (Robins és mtsai, 2004a):

1. ismerkedés – a gyerek megismerkedik a robottal, ha akar egyáltalán, de semmiféle utasítást nem kap sem a tanártól, sem a kísérletvezetőtől;
2. tanulás – amelyben, ha szükséges, a tanuló instrukciókat kap és/vagy bemutatnak neki egy egyszerű utánzós játékot a robottal;
3. szabad interakció – ezeket a fázisokat eredetileg a longitudinális vizsgálat számára terveztük, ahol a kísérlet megismétlésének hatásait vizsgáltuk, egyénileg. Ez a szekvenciális folyamat hasznosnak bizonyult, és különböző mértékben minden vizsgálatunkban alkalmaztuk, azokban is, amelyekben azt figyeltük, a robot hogyan válik mediátorra két gyermek közötti kapcsolatban. Ezek részletes kvalitatív elemzése Robins és mtsai (2005b) munkájában található. Ez utóbbi esetben a robot jelentette a kontextust az autista gyermek számára, hogy képes legyen kifinomult interakcióra a felnőttnek adott válaszaiban és a robot mozgására reagálva. A robot akkor is jó környezetet teremtett, amikor új mozgásformákat kezdeményeztek, és amikor érintéssel reagáltak. Az eredmények arra is rámutattak, hogy egy testi valóságban létező robot előnyösebb, mint egy számítógépes szimuláció – a tényleges robottest lehetővé tette a test irányultságának megjelenését és a teljes testmegtapasztalást, amit egy kétdimenziós számítógép-képernyő aligha nyújthatott volna.

Robota a Pierre és Marie Curie Egyetemen

2003 márciusa óta Robota longitudinális vizsgálatokban szerepelt, amelyeket a Pierre és Marie Curie Egyetem LaSalpetriere Kórházában végeztek. Az általános cél itt is az volt, hogy autista gyerekek körében az utánzó viselkedést kiváltó interaktív gépek hasz-

nálatát vizsgálják. (Nadel, 2003) A mai napig ezek a kutatások kimutatták, hogy az autista gyerekek, még azok is, akik némák vagy megkésett kognitív fejlődésűek, képesek spontán módon egyszerű és bonyolult, sőt újszerű koordinált tevékenységeket utánozni. Sőt, sokuk képes felismerni, hogy őt most utánozzák, és képes ezt kommunikálni másokkal. (Nadel és Butterworth, 1999) A longitudinális vizsgálatoknak az a célja, hogy kihasználjuk ezeket a készségeket arra, hogy a gyerekek megtanulják az oksági kapcsolatot a tevékenységük és mások viselkedése között.

Ezekben a vizsgálatokban Robota PocketPC-vel és Flycam kamerával van felszerelve. A robotot egy algoritmus irányítja, amely nyomon követi és tükröképszerűen utánozza a felhasználó kézmozdulatait. (Calinon és Billard, 2003, 6. ábra)



6. ábra. Bal oldalon: Autista gyermek megfigyeli a bemutatót, amelyet az oktatója az utánzó mozdulatról tart. Jobb oldalon: Az autista gyermek, akinek szabadságában áll fölfedezni a robot viselkedését, néha spontán módon utánozza a tanári bemutatót. Ezekben a kísérletekben Robota tükröképszerűen utánozza a felhasználó karmozdulatát, és ezt önműködően a PocketPC és a beépített kamera biztosítja.

A játék Robotával két fázisból épül föl. Az első fázisban az oktató szemben ül Robotával és bemutatja az utánzó játékot, míg a gyermek ezt megfigyeli. A második fázisban a gyermek ül Robotával szemben. Semmi instrukciót nem kap, így spontán módon tudja utánozni az oktató viselkedését Robotával.

Ezek a kutatások még folyamatban vannak, de az elsődleges eredmények azt mutatják, hogy nő az utánzós játék interaktivitása és megértése, ami számos gyereknél megmutatkozik a spontán utánzásban. (7. ábra) Még pontosabban: ketten a tíz gyermek közül (7 és 9 év közöttiek voltak) megértették, hogy az ő mozdulataik eredetije Robota mozdulataiban volt. Őt másik néhány próba után felismerte, hogy a robot utánozza őt, ketten viszont kitérték azzal, hogy direkt módon mozgassák a robot karjait a kezükkel. Ezek a viselkedések a saját akciók tudatosságának különböző fokozatait jelzik. (Russell, 1996) Robota lehetővé teszi, hogy kifejlődjön a saját tevékenység tudata az ismételt próbák során. Sőt, a „játék” Robotával arra bátorítja a gyerekeket, hogy kifejlődjön a mozgássorok szándékos kiválasztása, hogy ezzel kiaknázzák a Robota által végezhető mozgások repertoárját. Annak felismerését, hogy Robota utánozza őket, mosollyal, nevetéssel, hangadással és kommunikatív gesztusokkal kísérték a robot felé.

Következtetések és jövőbeli kutatások

A robot az autista gyerekek számára készült oktatástechnológiai fejlesztések közé tartozik. A Robota-projekt csak a számos megközelítésmód egyike (többek között az Aurora-projekt is ilyen), amely az autista gyerekek gyógyítására szolgáló robotok potenciális felhasználását kutatja. Robota azzal egészíti ki a hasonló kutatásokat, hogy megvizsgálja az emberi jellemzők és utánzás szerepét a gyerekek interakcióiban. Ígéretesek az ilyen



7. ábra. Bal felsőtől a bal alsóig: A demonstráció alatt nő a gyermek érdeklődése a robot iránt. A bemutatás kezdetén a gyerek tipikusan visszahúzódo attitűddel ül. 14 másodperccel később, a demonstráció végén, előremozdította testét, közelebb jöve a robothoz, áthatóan nézve rá. Az is látható, hogy a gyermek figyelme elmozdul a robot felől a demonstráló felé, követve a kézmozgását és annak hatását a robotra. Jobb alsó: Amint szabadon játszhatott a robottal, a gyermek spontán módon hozott egy babát, hogy az asztalon játsszon vele, összehasonlítva Robotával, bemutatva ezzel, hogy megértette a hasonlóságot a két tárgy között. Néhány próbálkozás után utánzós játékban vett részt a robottal.

kutatások eredményei, és megalapozzák a gyerekek szükségleteinek jobb megértését. Ez a tudás elősegíti az ilyen segítő robotok technológiai fejlesztését.

Robota esetében például a kutatások elvezettek a korai „tolakodó” infravörös felépítéstől egy „kevésbé tolakodó”, a látványra alapozó felépítésig az utánzó játékok világában. A látványra alapozó felépítést jobban tolerálták a gyerekek. És mivel az eredmények szerint az arc jellemzői befolyásolták a gyerekeket abban, mennyire lépnek interakcióba, kifejlesztettünk egy mozgó szemű prototípust, amellyel legközelebb majd a szemmozgás hatását fogjuk vizsgálni. A Robotával végzett további munka célja lehet több mozgó rész megjelenése a robot fején és testén, hogy azután szisztematikusan teszteljük, melyik hogyan befolyásolja a gyerekek viselkedését. Alapvető kritérium volt a fejlesztés során, hogy megtartsuk Robota esztétikus megjelenését (az eredeti, vonzó, gyerekbarát babához képest), és így biztosítsuk az összehasonlíthatóságot az emberi test jellemzőivel. A jövőben is ez lesz a fejlesztés fő hajtóereje.

Mivel a kutatás még mindig kezdeti stádiumban van, korai lenne általános következtetéseket levonni a robotok oktatástechnológiai segítő szerepéről az autizmus és hasonló zavarok esetében. Az eddigi kutatások a „nem tolakodó” kezelőfelületek kifejlesztését támogatják. Az is kiderült, hogy a robot külső megjelenése (gyermekbarát vagy sem) hatással van a gyerek fogékonyságára, amellyel részt vesz a kísérletben. Végül a korai ku-

tatások azt is megmutatták, hogy érdemes a robot viselkedését egyetlen viselkedésformára leszűkíteni, amikor azt autista gyerekek körében teszteljük. Ez a megszorítás lehetővé teszi, hogy a kísérletvezető jobban kvantifikálja a gyerekek reakcióit egy bizonyos viselkedésre, és ez azért is lényeges, mert ezek a gyerekek természetesen változatos és nagyon egyéni reakciókat adnak a robot viselkedésére. (8)

Jegyzet

- (1) A robot elhelyezésekor a kísérletvezetőnek kellett alkalmazkodnia az iskola kijelölt szobájához, és nem változtathatta meg a gyerekek által használt tárgyak megszokott elhelyezkedését.
- (2) A második feltételt nem használtuk ki az itt leírt kísérletekben. De hosszú távon az a cél, hogy Robotát egy otthon használható társná, oktató robotná fejlesszük.
- (3) A fototaxis az a jelenség, amikor egy élőlény a fény felé vagy a fénytől ellenkező irányba mozog vagy mozdul.
- (4) www.didel.com
- (5) Az eszköz egy membránt tartalmaz, amely elektronikus ingerre hangot ad ki.
- (6) CCD = Charge-Coupled Device
- (7) Ebben a játékban a robot nem azt tanulja meg, hogyan vegyen föl ruhadarabokat, hanem azt, hogyan

segítsen a felhasználónak abban. Például amikor felhasználó elővesz egy trikót, a robot felemeli a két kezét, amikor pedig egy nadrágot, akkor a lábát.

(8) A Robotával végzett munkát a Swiss National Science Foundation támogatta a 6200066127 számú keretből, az SNF Professorship programban. Andre Guignard, az EPFL LASA Laboratory technikus tervezte Robotát mozgatható szeméit. Jean-Daniel Nicoud, a DIDEL SA igazgatója alkotta meg Robotát motorikus részeit. Robotát irányítását a PC változathoz PocketPC-re Sylvian Calinon, az EPFL ASL3 részlegének PhD-hallgatója ültette át. Translated and reprinted by permission and courtesy of Audrey Billard. The article is in press at RESNA Assistive Technology Journal.

Irodalom

- Baron-Cohen, S. – Tager-Flusberg, H. – Cohen, D. (2000): *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford University Press, Oxford.
- Billard, A. (2003): Robotát: Clever Toy and Educational Tool. *Robotics & Autonomous Systems*, 42, 259–269.
- Billard, A. (2002a): Imitation: a means to enhance learning of a synthetic proto-language in an autonomous robot. In K. Dautenhahn – C. L. Nehaniv (eds): *Imitation in Animals and Artifacts*. MIT Press, 281–311.
- Billard, A. (2002b): Play, Dreams and Imitation in Robotát. In K. Dautenhahn – B. Edmonds – L. Canamero (eds): *Socially Intelligent Agents*. Kluwer publisher, 165–173.
- Billard, A. (1999): DRAMA, a connectionist architecture for on-line learning and control of autonomous robots: Experiments on learning of a synthetic proto-language with a doll robot. *Industrial Robot Journal*, 26, 1, 59–66, January.
- Breazzeal, C. (2002). *Designing Sociable Robots*. The MIT Press.
- Calinon, S. – Billard, A. (2003). *PDA Interface for Humanoid Robots*. Proc. of the 3rd IEEE International Conference on Humanoid Robots (Humanoids 2003), Munich and Karlsruhe.
- Dautenhahn, K. – Billard, A. (2002): Games Children with Autism Can Play With Robotát, a Humanoid Robotic Doll. Proc. 1st Cambridge Workshop on Universal Access and Assistive Technology (CWUAAT). In S Keates – PJ Clarkson – PM Lang-

don – P Robinson (szerk.): *Universal Access and Assistive Technology*. Springer-Verlag, London.

Dautenhahn, K. – Werry, I. (2002): *A Quantitative Technique for Analysing Robot-Human Interactions*. Proc. IROS2002, Lausanne, IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems. 1132–1138, IEEE Press.

Dautenhahn, K. (1999): *Robots as Social Actors: AURORA and The Case of Autism*. Proc. CT99, The Third International Cognitive Technology Conference, August, San Francisco.

Frith, U. (1989): *Autism: Explaining the Enigma*. Blackwell. London.

Kitano, H. – Fujita, M. (2000): Robot Entertainment. In Druin, A. – Handler, J. (eds): *Robots for Kids: Exploring New Technologies for Learning*. Morgan Kaufman Publisher.

Fujita, M – Kuroki, Y – Ishida, T – Doi, T.T. (2003): *Autonomous Behavior Control Architecture of Entertainment Humanoid Robot SDR-4X*. Proceedings of the 2003 IEEE/RSJ Intl. Conference on Intelligent Robots and Systems Las Vegas, Nevada · October.

Ferrara, C. – Hill, SD. (1980), The responsiveness of children with autism to the predictability of social and non-social toys. *Autism and Developmental Disorders*, 1, 51–57.

Guenter, F. – Guignard, A. – Piccardi, L. – Calzascia, M. and Billard, A. (2004): Development of a miniature articulated arm and pair of eyes for the humanoid robot Robotát. In *Proceeding of the IEEE/APS conference on Mechatronics and Robotics*.

Kozima, H. – Nakagawa, C. – Yano, H. (2002): *Designing a Robot for Spatio-Temporal Contin-*

- agency-Detection Game*. International Workshop on Robotic and Virtual Agents in Autism Therapy (Hospital la Salpetriere, Paris, France).
- Kozima, H (2002): *Infanoid: A Babybot that Explores the Social Environment*. In K. Dautenhahn, A., H. Bond – L. Canamero – B. Edmonds (szerk.): *Socially Intelligent Agents: Creating Relationships with Computers and Robots*, Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 157–164.
- Kozima, H. – Nakagawa, C. – Yasuda, Y. (2005): *Interactive Robots for Communication-Care A Case-Study in Autism Therapy*. IEEE Workshop on Robots and Human Interactive Communications, Nashville. 13–15 August.
- Michaud, F. – Caron, S. (2002): Roball, the rolling robot. *Autonomous Robots*, 2. 211–222.
- Michaud, F. – Théberge-Turmel, C. (2002): „*Mobile robotic toys and autism*”, *Socially Intelligent Agents – Creating Relationships with Computers and Robots*. Kerstin Dautenhahn, Alan Bond, Lola Canamero, Bruce Edmonds (editors), Kluwer Academic Publishers, 125–132.
- Moor D (1998): Computers and people with autism. *Communication*, 20–21.
- Montemayor, J. – Druin, A. – Hendler, J. (2000): *PETS: A Personal Electronic Teller of Stories in Robots for Kids: Exploring New Technologies for Learning*. Druin, A. – Handler, J. (eds), Morgan Kaufman Publisher.
- Murray, D. (1997): Autism and information technology: therapy with computers. In Powell, S. – Jordan, R. (eds): *Autism and learning: a guide to good practice*. David Fulton Publishers, London. 100–117.
- Nadel, J. (2005). Imitation: does it matter to children with autism? In S. Rogers – J. Williams (szerk.): *Imitation and the Development of the Social Mind*. Guilford Publications, New York.
- Nadel, J. – Revel, A. – Andry, P. – Gaussier, P. (2004). Toward communication: first imitations in infants, low-functioning children with autism and robots. *Interaction Studies: Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 1, 45–74.
- Nadel, J. (2003): Imitation et Autisme. *Cerveau & Psycho*, 4.
- Nadel, J. – Butterworth, G. (1999): *Imitation in infancy*. Cambridge University.
- NAS (2005): *National Autistic Society UK*, url: <http://www.nas.org.uk>, last accessed 21/03/05.
- QCA (2003): The qualifications and Curriculum Authority, url: http://www.qca.org.uk/ca/foundation/profiles.asp#p_scales Last accessed 25/11/03
- Robins, B. – Dautenhahn, K. – Dubowski, J. (2005a): *Robots as Isolators or Mediators for Children with Autism? A Cautionary Tale*. To appear in Proc. AISB05 Convention on Social Intelligent and Interaction in Animals, Robots and Agents, Hatfield, U.K., 12–15 April.
- Robins, B. – Dickerson, P. – Dautenhahn, K. (2005b): *Robots as embodied beings – Interactionally sensitive body movements in interactions among autistic children and a robot*. In proc. *14th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication RO-MAN '05*. Nashville, USA, 13–15 August.
- Robins, B. – Dautenhahn, K. – te Boekhorst, R. – Billard, A. (2004a): Effects of repeated exposure to a humanoid robot on children with autism. In Keates, S. – Clarkson, J. – Langdon, P. – Robinson, P. (eds): *Designing a More Inclusive World*. London, Springer Verlag, p 225–236.
- Robins, B. – Dautenhahn, K. – Boekhorst, Rt. – Billard, A. (2004b): Robots as Assistive Technology – Does Appearance Matter? *Proc. 13th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication – RO-MAN*. Kurashiki, Japan, 20–22 September.
- Robins, B. – Dautenhahn, K. – Dubowski, J. (2004c): Investigating Children with autism's Attitudes Towards Strangers with the Theatrical Robot – A New Experimental Paradigm in Human-Robot Interaction Studies? *Proc. 13th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication – RO-MAN*. Kurashiki, Japan, 20–22 September.
- Robins, B. – Dickerson, P. – Stribling, P. – Dautenhahn, K. (2004d): *Robot-mediated joint attention in children with autism: A case study in a robot-human interaction*. *Interaction studies: Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 5. 2. 161–198.
- Russell, J. (1996). *Agency: its role in mental development*. Erlbaum Taylor & Francis, London.
- Plaisant, C. – Druin, A. – Lathan, C. – Dakhane, K. – Edwards, K. – Vice, J. M. – Montemayor, J. (2000). *A Storytelling Robot for Pediatric Rehabilitation*. ASSET'00.
- Pongas, D. – Guenter, F. – Guignard, A. – Billard, A. (2004): *Development of a Miniature Pair of Eyes With Camera for the Humanoid Robot Robota*. IEEE-RAS/RSJ International Conference on Humanoid Robots.
- Powell, S. (1996): The use of computers in teaching people with autism. In *Autism on the agenda: papers*. National Autistic Society Conference. London.
- Sawada, T. – Takagi, T. – Fujita, M. (2004). Behavior selection and motion modulation in emotionally grounded architecture for QRIO SDR-4X II Intelligent Robots and Systems, 2004. (IROS 2004). Proceedings. *IEEE/RSJ International Conference on*, 3. 28 Sept. – 2 Oct. 2514–2519.
- Scassellati, B. (2005): *Quantitative Metrics of Social Response for Autism Diagnosis*. IEEE Workshop on Robots and Human Interactive Communications, Nashville, 13–15 August 2005.
- Wing, L. (1996): *The Autistic Spectrum*. Constable Press, London

Csikós Csaba fordította

Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata

Hogyan tud a tanár lehetőséget nyújtani a szociálisan marginális helyzetű diákoknak arra, hogy bekapcsolódhassanak az iskolai munkába? Hogyan tudja egy tanulási nehézséggel küzdő tanuló kihasználni ezeket a lehetőségeket? Melyek azok az interakciós helyzetek, ahol a tanulási nehézséggel küzdő tanuló is a közösség értékes tagja lehet?

Halloween napján, a kilencedik osztályos Judy és Andrea jókedvűen, kart karba öltve, egyforma szerelésben, bő nadrágban, csikos pólóban, hajukat lófarokba kötve léptek be az AFS (Iskolai Alapítványok a Sikerességért) osztályba, majd elmesélték, hogy előző este telefonon egyeztették öltözküket. Ez a kis történet első hallásra talán jelentéktelennek tűnik, a kamasz lányok gyakran tesznek hasonló dolgokat. Csak hogy, ha közelebből megnézzük Judy és Andrea osztályának etnográfiai hátterét, megállapíthatjuk, hogy a két serdülő ezzel a cselekedetével újfajta szociális és iskolai szereppel azonosult, megváltoztatva ezzel korábbi szociális identitásukat. Andreáról hatodik osztályos korában kiderült, hogy tehetséges, így ő azóta a tehetséges tanulók számára fenntartott osztályba járt, míg Judy ugyanezen éveket a tanulási nehézséggel küzdők osztályában töltötte. Mégis, az AFS osztály heterogén közegének aktív tagjaként, újra elhelyezték magukat mint tanulókat az új szociális térben.

Az AFS programot azért hozták létre az érintett szakemberek, hogy a demográfiaileg meglehetősen változatos középiskola diákjai között elősegítsék a szociális integrációt, és ezzel enyhítsék az egyes diákcsoportok közötti növekvő ellenségeskedést. A programban a kilencedik évfolyam összes tanulója részt vett, így egy osztályba kerülhettek olyan, korábban eltérő képességeik miatt egymástól elszigetelt gyerekek, mint a tanulási nehézséggel küzdők, az átlagos képességű és a tehetséges tanulók, valamint az angolt második nyelvként tanuló diákok. Az együttműködésen alapuló tanítási módszerek, az érdeklődésen alapuló tananyag mind azt a célt szolgálták, hogy megtanítsák a tanulóknak, hogyan lehetnek sikeresek az iskolában, gátat szabva ezzel a lemorzsolódásnak.

Etnográfusként és alkalmazott nyelvészként magam is részt vettem annak az AFS osztálynak az óráin, amelybe Andrea és Judy járt, és amelyet Jack Hobbs tanított, aki kutatótársam abban az interakciós etnográfiai kutató projektben, mely a tágabb keretet adja e cikkhez. A teljes kutatás arra keresi a választ, hogy megvalósulhatnak-e az AFS programban érintettek korábban ismertetett céljai, továbbá hogy megváltoztathatók-e a korábbi iskolai szegregáció hatására létrejövő elképzelések az egyes diákok képességeit illetően.

Az előzetes etnográfiai adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált középiskola intézményi, oktatási és diákkultúrája mind a tanárokat, mind a tanulókat felruházta egyfajta értékelő és kiválasztó szerepkörrel. A diákok úgy vélték, nemcsak tanáraik értékelik folyamatosan a teljesítményüket, hanem az osztálytársak is ítéleteket fogalmaznak meg egymás teljesítményéről. Ezt a folyamatot szemléltük meg közelebből, amikor eltérő képességű és intézményi háttérű diákokat sűrítettünk egy osztályba. Az AFS osztály tanulóit, tekintet nélkül arra, honnan jöttek, kezdetben mind úgy gondolták, hogy a magasabb szinten teljesítő tanulóknak joguk van az alacsonyabban teljesítőket értékelni, sőt a rosszabb teljesítményt nyújtó tanulóknak alkalmazkodniuk kell jobban teljesítő társaikhoz.

A tanulmány megfigyelései szerint a tárgyalt AFS osztályban nem maradtak fenn tartósan a fenn említett meggyőződések. Az inkluzív és exkluzív részvétel, valamint a tanulói képességek szerinti hierarchikus értékelés megszűnt. A program olyan szociális és tanulmányi feladathelyzet elé állította a diákokat, melynek hatására felbomlottak a korábbi szociális szerepek. A tanmenet, illetve a változatos tanítási módszerek lehetőséget biztosítottak mind a magas, mind az alacsony státuszú diákok számára, hogy megtapasztalják, ők is értékes tagjai a tanulóközösségnek. A korábban alacsonyabb teljesítményűnek címkézett diákok megtanulták, hogyan vehetnek részt aktívan az órai munkában. A tanórai interakciók során, Jack, a diákok, és a programban részt vevő tanárok lehetőséget biztosítottak a tanulási nehézséggel küzdő diákok számára, hogy elhelyezhessék magukat az osztályközösségben, s így sikerült megváltoztatniuk, nemcsak maguk, de osztálytársaik véleményét is a tanulói munkához kapcsolódó eltérő diákjogokról.

Elméleti háttér

A tanulmány azon a feltevésen alapul, hogy az iskolai osztály olyan szubkultúra, amelyben a diákok a szerint vesznek részt a konstruktív iskolai műveltség, valamint tanulói szerepeik felépítésében, hogy először mérlegelik, ki mit, mikor mondhat, hol, kivel, milyen körülmények között, milyen célból és milyen következménnyel. (*Zaharlik és Green, 1991*) Különösen fontosnak tartjuk annak megvizsgálását, milyen kapcsolat van aközött, amit a tanulók mondanak vagy tesznek, miközben szert tesznek a közös tudásra, és aközött, amilyen pozíciót az osztályközösségben betöltenek. A tanulmány kölcsönös kapcsolatot tételez fel az adott osztály tanulási folyamatai és az ebből a szempontból lényeges diskurzusai, valamint az interakcióban részt vevő tanulók szociális identitása között.

A kutatás fogalmi háttéréül a James Gee nevéhez fűződő socioliteracy (társadalmi műveltség) szolgál. (*Gee, 1996*) Gee Wittgenstein, Bourdieu, Foucault és Hacking munkásságára épített álláspontja szerint nyelv és műveltség egymás alkotóelemei, melyek mint „létezési módok”, a Diskurzus (D) – nem összekeverendő a diskurzussal (d) – által válnak elérhetővé. A Diskurzus, mely társadalmi pozíciókat teremt, egyfajta eszköz az identitás eléréséhez.

„A Diskurzus egy társadalmilag elfogadott kapcsolat a szimbolikus jelhasználat, nyelv, műalkotások, és a gondolkodás, érzés, hit, megítélés, továbbá az ember azon cselekedetei között, melyek által egy társadalmilag elfogadott csoport vagy „hálózat” tagjaként azonosíthatja magát, illetve kifejezheti, hogy a társadalom számára jelentős »szerepet« tölt be”. (*Gee, 1996, 131.*)

Az AFS programban részt vevő tanulók olyan iskolai feladatokat oldottak meg, amelyeket a tanárok és a jó teljesítményt nyújtó diákok, azaz az iskola erre följogosított tagjai az iskolai műveltség szempontjából fontosnak tartottak. Ahhoz, hogy a tanulók az AFS osztály szubkultúrájának értékes tagjaivá válhassanak, aktívan részt kellett venniük a közös munkában, használniuk kellett a nyelvet, cselekedniük kellett, különböző produktumokat kellett készíteniük. Az alacsonyán teljesítő tanulóknak, így a tanulási nehézséggel küzdőknek is be kellett kapcsolódniuk az osztály-diskurzusba, mely Gee megfogalmazása szerint „összefüggő, értelmes nyelvegységek”-ből áll. (*Gee, 1996, 127.*)

A tanulmány szempontjából az osztálytermi diskurzus három, egymással szorosan összefüggő dimenziója releváns. Az első dimenzió szerint az osztálytermi párbeszéd egyfajta iskolai kódrendszer, melynek elsődleges feladata az iskolai műveltség elsajátítása. (*Street, 1996*) Ahhoz, hogy minden diák bekapcsolódhasson a diskurzusba és elsajátíthassa a kódrendszert, szükség van a tanár közvetítő szerepére. (*Lin, 1993*) A második dimenzió értelmében az osztálytermi diskurzus az interakció egy formája, mely által létrejön a közös tudás. (*Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992a; Brilliant-Mills, 1993*) Ahhoz, hogy a tanulók élni tudjanak a tanulási lehetőségekkel, meg kell tanulniuk megérteni, bekapcsolódni és hasznosítani a diskurzust. (*Goffman, 1974; Duranti és*

Goodwin, 1992; Floriani, 1993) Harmadszor, a diskurzus maga is közvetít az egyén és mások megkülönböztetésében. (Bakhtin, 1986; Todorov, 1984; Gee, 1996) Vegyünk egy példát: az iskolai kódrendszert az egyén arra is használhatja, hogy elhelyezze magát a hatalmi hierarchiában azáltal, hogy felismeri, bekapcsolódik és tanul az interakciós helyzetből, hogy megfelelően teljesítsen.

Ha ebből a perspektívából közelítjük meg, az iskolai műveltség nem más, mint az iskolai kódrendszer, a szabályok és a tudáshoz vezető út ismerete. A tanuló akkor művelt, ha tudja, hogyan fogjon hozzá egy anyag feldolgozásához. E szerint a nézet szerint, a tanár kapuőr és irányító, feladata, hogy minden tanuló számára lehetőséget nyújtson a diskurzusban való részvételre, a gyakorlásra, különböző szerepek kipróbálására, a társadalmi megbecsülés kivívására. (Tuyay, Jennings és Dixon, 1995)

Adatfelvételi és elemzési módszerek

Az AFS programot azért hozták létre az érintett szakemberek, hogy a demográfiaileg meglehetősen változatos középiskola diákjai között elősegítsék a szociális integrációt, és ezzel enyhítsék az egyes diákcsoportok közötti növekvő ellenségeskedést. A programban a kilencedik évfolyam összes tanulója részt vett, így egy osztályba kerülhettek olyan, korábban eltérő képességeik miatt egymástól elszigetelt gyerekek, mint a tanulási nehézséggel küzdők, az átlagos képességű és a tehetséges tanulók, valamint az angolt második nyelvként tanuló diákok.

A vizsgált középiskolát hat évvel a nagyobb lélegzetű kutatás kezdete előtt ismertem meg, amikor szakfelügyelőként tanárjelöltként óráit figyeltem. A kutatás során minden AFS órán részt vettem megfigyelőként és résztvevőként, jegyzőkönyveket, videofelvételeket, formális és informális interjúkat készítettem mind a tanárral, mind a diákokkal. (Zaharlik és Green, 1991) Jack Hobbs és én minden anyagot összegyűjtöttünk, amit a tanulók készítettek, és beszereztük a diákok korábbi iskolai teljesítményéről szóló összes hivatalos feljegyzést is. Ezen kívül részt vettem más osztályok AFS óráin, látogattam különböző tantárgyak óráit is, ott voltam a tanári értekezleteken és az egyéb iskolai rendezvényeken. Az AFS tanárok felkérésére, velük együtt prezentáltam a kutatás eredményeit az iskola és az ország tanárai előtt, valamint a California English olvasói számára. (Hobbs és Rex, 1996)

Az adatok feldolgozásához Spradley (1980) kognitív etnográfiai módszerét, valamint a Green és Wallat (1981) -féle diskur-

zuselemzés egyik változatát alkalmaztam. A kutatás alatt felmerülő kérdésekhez az állandó összehasonlítás módszerét (constant comparative method) használtuk (Corbin és Strauss, 1999), és ezzel a módszerrel alkottunk elméletet az osztálytermi tevékenység többszörös átírásaiból (multiple transcription). (Ochs, 1979) Így vált láthatóvá, hogy milyen mintázatai vannak az iskolai műveltséghez kötődő diskurzusnak az osztály tagjai számára. (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992a; Lin, 1993) A mindennapi iskolai tevékenységet is diskurzus-egységként kezeltem, így az iskolai események, valamint a tanulók teljesítménye közötti intertextuális (Bloome és Egan-Robertson, 1993; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992b) és interkontextuális (Floriani, 1993) kapcsolat is elemezhetővé vált. A gyakoriság, a sorrend, a teljesítmény és az események közötti kapcsolat, valamint kulturális jelentésük alapján a tanulmány szempontjából jelentős diskurzus-interakciókon elemzéseket végeztem.

Például azok a diskurzus-részletek, amelyeket hamarosan részletesen is bemutatok, azáltal váltak értelmezhetővé, hogy feltártam az osztály diskurzusaiban az iskolai műveltség létrejöttéhez szükséges gondolkodási folyamatokat. (Toulmin, 1972) Az elemzés során a gondolkodást kifejező iskolai nyelvet vizsgáltam. Minden egyes nyelvi kifejezésre Spradley (1980) szemantikai elemzését alkalmaztam, hogy feltárjam az interakciós szituációkban fellelhető gondolkodási folyamatokat. Az egyik ilyen nyelvi egység a „valódi” kérdés volt, amelyet a tanár a nyolcadik oktatási napon vezetett be, amikor azt kérte a diákoktól, olyan kérdéseket fogalmazzanak meg, amelyek előbbre viszik őket az adott téma mélyebb megértésében. Az intertextuális és interkontextuális elemzés rávilágított arra, hogy ez a módszer, azaz kérdések használata a megértés segítésére már az oktatás első napjától fogva jelen volt az osztály interakciós folyamataiban. Sőt, a későbbi elemzések arra is fényt derítettek, hogy a „valódi” kérdések fontos szerepet játszottak más olyan iskolai feladat sikeres megoldásában is, mint az oknyomozó riport vagy az interjú. (Green és Meyer, 1991)

A nyelvi kifejezések elemzése mellett leírtam, milyen iskolai feladatokat végeztek az AFS osztály tanulói. (Green és Meyer, 1991) Tizennégy, egymással összefüggő tevékenységet találtam, melyek segítségével elemezhető a tanítási-tanulási folyamat interakciói, és így következtetések fogalmazhatók meg az iskolai műveltséget, valamint a kompetens megnyilvánulásokat illetően. (Heras, 1993) Minden egyes feladaton belül megvizsgáltam a diákok által készített anyagokat (házi feladatokat, szabad fogalmazásokat, tesztlapokat) abból a perspektívából, hogy a tanár és a diákok szerint mi számít kompetens és kevésbé kompetens megnyilvánulásnak. Továbbá mind a tizennégy tevékenységi körön belül elemeztem azokat a szokásos iskolai folyamatokat, melyek mindegyik körben előfordultak (tervezés, oktatás, információgyűjtés stb.). Ez tette lehetővé, hogy feltárjam azon szociális szabályokat, melyek a megértéshez vezetnek.

A videófelvételekről kiválasztottam a jelentőséggel bíró interakciókat (Mitchell, 1984) és intonációs üzenetegységekbe kódoltam őket. (Ochs, 1979; Gumperz, 1992) Ezzel a módszerrel az egyes személyek megnyilvánulásai tárgyhoz tartozó interakciós szekvenciákként jelennek meg. (Green és Wallat, 1981) Ez a módszer feltárja az egyéni és egyének közötti párbeszéd-megnyilvánulásokat és ezek egymáshoz kapcsolódását.

Eredmények

A következő két interakciós helyzet kítűnően szemlélteti, ahogy Judyt, a tanulási nehézséggel küzdő tanulót Jack és az osztálytársak hozzásegítik ahhoz, hogy kompetens diáknak érezhesse magát egy iskolai feladatban, a „genuine” kérdésfeltevésben.

Mindez a nyolcadik tanítási napon történt, amikor az osztály a társadalomtudománnyal foglalkozott. A diákok videófilmeket néztek az illegális bevándorlásról, az iskolai deszegregációról, a mellrákról és a haiti politikai helyzetről. A diákok feladata a „valódi” (genuine) kérdésfeltevés volt. Jack minden egyes történet után megállította a videót, összefoglalta a látottakat, és arra bízta a tanulókat, hogy osszák meg az osztállyal kérdéseiket.

Az ártít glossza elején Jack körvonalazza a feladatot: „halljunk néhány kérdést, ami esetetekbe jutott” (001)... „halljunk néhány kérdést” (007). Ezzel a mondattal Jack bemutatta, mi a feladat és mik az elvárásai.

Jack önkénteseket kért, akik felteszik kérdéseiket, ami a tanítási-tanulási folyamat öt szakasza közül (tervezés, oktatás, felépítés, bemutatás, információgyűjtés) a negyedik, a bemutatás szakaszát vezeti be. A tervezés szakaszában a tanár ismerteti a feladat célját, azaz felvázolja, mit kell tenniük a diákoknak: „nem azt szeretném, ha vitáznánk, vagy elbeszélgetnénk a látottakról/felmerült néhány vitás kérdés is/mindössze néhány kérdést szeretnék hallani” (004–07). Azzal, hogy a tanár meghatározta a feladat célját, körvonalazta, mit vár el a tanulóktól, egyértelművé tette a diákok számára, milyen paraméterek szerint értékeli a feladat elvégzésében nyújtott teljesítményüket.

Az első tanuló, aki önként felszólalt, Andrea, a tehetséges tanuló volt, aki úgy vezette fel (genuine) kérdését, mint olyan kérdést, amelyen elgondolkozott (010–014). Jack egy „OK”-val válaszolt (015), amivel jelezte Andreának, hogy kérdése helyénvaló, végrehajtotta a feladatot. Ezzel a kérdéssel a tehetséges tanuló mintát adott az osztály többi tanulójának, hogy mi a feladat, mit vár el a tanár. Ez már több mint elég információ ahhoz, hogy az osztálytársak meghatározhassák, mi a szerepük a feladatban.

Első rész #1 (001–0015)

- halljunk néhány kérdést, ami esetekbe jutott
uhm
ki szeretné felolvasni a kérdését
nem azt szeretném, ha vitáznánk, vagy elbeszélgetnénk a látottakról
felmerült néhány vitás kérdés is
mindössze néhány kérdést szeretnék hallani
- 008 egy tehetséges tanuló jelentkezik
009 T (tanár) igen
- 010 A (Andrea) arra lennék kíváncsi, hány embert
011 utasítanak ki
012 úgy értem
013 azt sugallják, rengeteg ember jön át a határon
014 kíváncsi vagyok, a határország mennyire hatékonyan végzi a munkáját jelenleg
- 015 T ok

Ekkor Judy, a tanulási nehézséggel küzdő diák jelentkezett, és a tanár felszólította (016–017). Judy úgy gondolta, megértette, mi a feladat, és kész volt bekapcsolódni a diskurzusba. Első cselekedetével – a jelentkezéssel (016) – utánozta Andreát (019). Második megmozdulása az volt, hogy megkérdezte a tanárt, feltehető-e egy kérdést (019), amit sokféle módon értelmezhetünk. Judy kérdése lehet egy egyszerű ellenőrző kérdés. Ez a feladat? Felolvassuk a „valódi” kérdéseket? A kérdés ugyanakkor engedélykérésként is felfogható. Judy engedélyt kér a tanártól mint kapuórtól, hogy az osztály interakciós porondjára lépjen. Talán úgy értette, elmondhatom most a kérdésemet? Jöhetnek most én? Mindezek mellett Judy azt is kérdezhetette, hogy egy tanulási nehézséggel küzdő tanulónak joga van-e részt venni az interakcióban, vagy ez a feladat csak más diákoknak szól? Azáltal, hogy Jack igennel válaszolt, megadta a lehetőséget nemcsak Judy-nak, de a többi tanulóknak is, hogy csatlakozzon a diskurzushoz. Judy-nak, egy tanulási nehézséggel küzdő tanulóknak igenis joga van felszólalni a tanítási órán, és értékes módon hozzájárulnia a feladat sikeres megoldásához. Egyszóval, a tanár igenlő válaszával lehetőséget adott egy tanulási nehézséggel küzdő tanulóknak a felszólalásra.

Első rész #2 (016–020)

- 016 (egy tanulási nehézséggel küzdő tanuló jelentkezik)
- 017 T igen
018 Judy
- 019 J (Judy) feltehetek egy kérdést
020 T természetesen

A következő interakciós mozzanat során Judy feltette kérdését, melyre Jack máshogy reagált, mint Andrea kérdésére. Amikor a tanár korábban egy OK-val felelt Andrea kérdésére, egyértelművé tette, hogy megértette a kérdést, és az megfelelt az elvárásainak. A Judy kérdését tárgyaló interjú során, Jack elmesélte nekem, hogy először nem értette

pontosan Judy kérdését, ezért kérdő hangsúllyal megfogalmazott egy mondatot, amely úgy gondolta, kifejezi Judy kérdését, „ha valaki bűncselekményt követ el ebben az országban” (037). A megismételt kérdést Judy saját kérdése első tagmondataként kezelte, és tovább folytatta „ha valaki bűncselekményt követ el ebben az országban... és nem amerikai állampolgár/ legálisan van itt/ rab/ mit tesznek vele/kitoloncolják” (037–042).

Azzal, hogy Judy a tanár pontosító kérdésére építette saját kérdését, felismerte, hogy ebben az osztályban, ezzel a tanárral, ezekkel az osztálytársakkal így vehet részt az iskolai munkában. Ha a tanár (vagy egy osztálytárs) elsőre nem érti a kérdéset, megismétli, amit megértett belőle és te befejezheted a mondatot, vagy elmagyarázhatod, mire gondolsz.

Ebben az interakcióban Jack a hallgató szerepét vette fel, aki megpróbálja megérteni a beszélő üzenetét és ezzel egy második lehetőséget adott Judynak arra, hogy önálló ágensként megfogalmazza az üzenetét. Az osztály többi tanulója számára Jack üzenete a következő volt: Judy tudja, mit szeretne mondani, értékes mondanivalója van az osztály számára a feladat megoldása szempontjából, mindössze egy kis segítségre és egy második lehetőségre van szüksége.

Első rész #3 (021–042)

021	J	ok
022		mi a helyzet a bevándorlókkal
023		uhm
024		ha megtalálnak
025		és
026		uhm
027		mint amikor xxxx
028		ha elkapnak a határ amerikai oldalán
029		és uhm
030		és elkövetsz valami törvényellenes dolgot
031		vagy valamit
032		visszaküldhetnek
033		becsukhatnak
034		mit tesznek veled
035		börtönbe zárhatnak
036		vagy mit tesznek
037	T	ha valaki bűncselekményt követ el ebben az országban
038	J	és nem amerikai állampolgár
039		legálisan van itt
040		itt van börtönben
041		mit tesznek vele
042		kitoloncolják

Jack válasza Judy átfogalmazott kérdésére a következő volt: „ez egy jó kérdés” (043), amellyel az osztály nyilvánossága előtt elismerte a kérdező kompetenciáját. Andrea kérdése „OK” volt, Judy kérdése viszont „jó”. Ezzel a tanár változtatott a hagyományokon, hiszen általában a jól teljesítő tanulók kérdéseit illetik a „jó” elismeréssel, a rosszabbul teljesítők kérdéseit az okéval, mivel a tanulási nehézséggel küzdő tanulók kérdései gyakran nem kielégítőek.

Ezután a tanár Judy kérdésének megválaszolásához Lydia segítségét kérte: „tudod a választ/ mit tesznek a hatóságok ilyen esetekben/ bíróság elé viszik a bűncselekményt ebben az országban” (046–048), amivel újra megerősítette, hogy a kérdésnek helye van a feladatmegoldásban. Lydia kétnyelvű mexikói emigráns, aki jól informáltságáról tett tanúbizonyságot, amikor korábban szenvedélyesen beszélt a Kaliforniába bevándorolt mexikóiak helyzetéről. Később oknyomozó riportot írt az illegális bevándorlókról szóló kaliforniai rendeletről, mely azt javasolta, hogy az iskolákban is nyomozzanak illegális bevándorlók után.

Azzal, hogy Lydiához irányította Judy kérdését, a tanár megváltoztatta a feladat szabályait – „halljunk néhány kérdést” (007). Mindezt azért tette, mert felismerte, ez kitűnő lehetőség Judy számára, hogy mindenki elismerje, és így ő maga kompetens tanulói szerepkörbe kerülhessen. Judy nemcsak olyan kérdést tett fel, amelyik megérdemli a választ, de oly módon tette fel a kérdést, hogy azt az osztály többi tanulója is megértette. Ez a társas interakció lehetőséget adott arra, hogy Judy megértse, mi a „genuine” kérdés, hogyan kell bekapcsolódni az iskolai feladatmegoldás folyamatába, és hogy megtapasztalhassa, ő is lehet sikeres tanuló.

Jack Lydia válaszára – „igen/kitoloncolják” (049–050) – és saját tudására (egy határőr barátjától származott az információ) épített a kérdés megválaszolásában (053–078), majd Lydia közbeszólásával nyomatékot adott annak (079). Egy osztálytárs és a tanár együtt válaszolta meg Judy kérdését, azaz az eredeti szabályokat feladva, az osztály Judy kérdésének kapcsán elbeszélgetett a témáról. A szociális interakcióban részt vevő felek teljesítményei határozták meg, kinek van joga a hasznos tudás felépítéséhez, illetve, hogy mi számít hasznos tudásnak. Ebben az interakcióban Judy, akinek képességeit az általa feltett kérdés alapján ítélték meg osztálytársai, egy újfajta, más, heterogén osztályokban korábban nem tapasztalt, tanulói szerepköre került.

Első rész #4 (043–079)

- 043 T ez egy jó kérdés
 044 ez egy jó kérdés lenne
 045 azt hiszem kitoloncolnák
 046 (Lydiához) tudod a választ
 047 mit csinálnának
 048 bíróság elé állítanák őket ebben az országban bűncselekmény miatt
- 049 L igen
 050 ezt tennék
- 051 T igen
 052 ha nem követsz el bűncselekményt
 053 van egy barátom, aki San Diego-ban dolgozik határőrként
 054 és uhm
 055 sok ember azért jön ide, hogy dolgozzon
 056 tudjátok
 057 és uhm
 058 azért jönnek ide, mert itt sokkal több pénzt tudnak keresni
 059 mint a határon túl
 060 szóval azért jönnek az államokba, hogy találjanak valami munkát
 061 és
 062 a legtöbb esetben így tesznek
 063 ők
 064 ez olyan, mint a fogócska
 065 mert az emberek mindig jönni fognak
 066 és nem felfegyverkezve jönnek
 067 a legtöbbjük nem erőszakos szándékkal jön
 068 csak munkát keresnek
 069 így
 070 ők
 071 amikor elkapják őket, egyszerűen hazamennek
 072 ok elraktál
 073 olyan, mint egy futballmeccs
 074 (Lydia és a többiek nevetnek)
 075 van ez a határ
 076 az emberek buszra szállnak és visszamennek, a határon túlra
 077 és később egyszerűen visszajönnek
 078 és megpróbálnak
 079 L (közbeszól) újra és újra megpróbálják

A következő interakció-részletben, mely röviddel azután volt hallható, hogy egy diák feltette „valódi” kérdését egy következő videófilm-részlet kapcsán, Judy újra szót kért, abból a célból, hogy megértse a tanuló által feltett kérdést. Míg az első alkalommal Judy az iskolai műveltségről való tudását a nyilvánosság előtt bizonyította, azzal, hogy a tanár elfogadta kérdését, és megerősítette abban, hogy megértette a feladatot, ebben az esetben a tanár és saját tevékenysége szükséges ahhoz, hogy képes legyen felvenni a kérdező szerepét, és így új tudást hozzon létre.

Jack újabb önkénteseket kért, hogy tegyék fel kérdéseiket az iskolai deszegregációval kapcsolatban: „mi a helyzet az iskolai deszegregációval/ van valakinek ezzel kapcsolatos kérdése?” (116–117). Ekkor Jonathan (egy ázsiai, de az angolt mint második nyelvet folyékonyan és jól beszélő tanuló) jelentkezett, és megkérdezte, milyen alapon különítették el az egyes osztályokat a riportban, iskolai teljesítmény szerint vagy faji alapon (121–125). Jack jó kérdésnek minősítette Jonathan mondatát (132). Majd Andrea, a tehetséges tanuló azt kérdezte, van-e valamilyen teszt, amelynek segítségével kiválasztják, ki melyik osztályba kerüljön (135). A tanár átformálta kicsit Andrea kérdését, és megkérdezte: „meg kell írnod valamilyen tesztet, ahhoz hogy bekerülhess / vagy csak úgy kiválogatják az embereket/válogatnak/ vagy maguk a gyerekek dönthetik el, melyik osztályba szeretnének járni” (136–140).

Ezzel a tétellel a tanár kitüntette a nyilvánosság figyelmével Andreát, és elismerte kérdező tehetségét. Ebben az osztályban a szociálisan marginális helyzetű diákoknak úgy tanították meg, hogyan lehetnek a csoport teljes jogú tagjai, hogy közben a tehetséges tanulókat sem szorították háttérbe a tanulási nehézséggel küzdő tanulók javára. Mind a tananyag, mind a különböző tanítási módszerek, sőt még a diskurzus szabályai is szereplés-re bíztatták a tehetséges tanulókat éppúgy, mint a többi tanulót.

Második rész #1 (116–140)

- 116 T mi a helyzet az iskolai deszegrációval
117 van valakinek ezzel kapcsolatos kérdése
118 (Jonathan jelentkezik)
- 119 T igen
120 Jonathan
- 121 J az osztályokat tanulmányi eredmény szempontjából határozták meg
122 tanulmányi alapon
123 vagy csak úgy
124 például faji alapon
125 nem úgy ahogy csinálták
- 126 T ok
127 szóval
128 iskolai teljesítmény alapján különítik el a diákokat
129 vagy faji alapon
130 vagy valami más mérce szerint
131 ok
132 jó kérdés
- 133 (Andrea jelentkezik)
- 134 T igen
- 135 A a másik kérdés az, hogy van-e valamilyen teszt, amely segítségével eldöntik, ki melyik osztályba kerül
- 136 T ok
137 igen, meg kell írnod valamilyen tesztet, ahhoz hogy bekerülhess
138 vagy csak úgy kiválogatják az embereket
139 válogatnak
140 vagy maguk a gyerekek dönthetik el, melyik osztályba szeretnének járni

A fent leírt diskurzust követően Judy ismét felszólalt, és azt mondta „én mindig azt hittem, hogy a tanárok döntenek el” (141). Mivel Jack nem hallotta Judy kommentárját, egy „huh”-val válaszolt (142), mire a lány megismételte a mondatot hangosabban (143). Judy felszólalása arra utal, hogy felismerte, Jonathan, Andrea és a tanár tudnak valamit az iskolai szelekcióról, amit ő nem tud, ezért bekapcsolódott az interakcióba, elmondta, ő mit gondolt eddig a folyamatról, hogy ő is osztozhasson a közös tudásban. Jack helyt adott Judy kommentárjának, és ezzel nemcsak elismerte a tanuló jogát az interakcióban való részvételhez, de teret biztosított neki felszólalása folytatására is. Judy folytatta is: „de túl sokan vannak/tehát hogy csinálják/például, eldöntik, hogy mi mind erre az órára kell járjunk” (146–148).

Jonathan, Andrea és Judy kérdései jól példázzák a tanulók eltérő szociális tapasztalatait, valamint az iskoláztatás folyamatáról szóló szubjektív véleményüket. Jonathan kérdése arra utal, hogy kíváncsi volt, az egyének faji hovatartozása befolyásolja-e azt, milyen évfolyamba sorolják be őket. Andreát az érdekelte, milyen tesztek segítségével mérik a tanulók teljesítményét, ami meritokratikus világfelfogásra utal. Ha közelebbről megnézzük, azt láthatjuk, hogy a tanulók kérdései összhangban állnak intézményi identitásukkal és az iskolai hierarchiában betöltött pozíciójukkal. Jonathant az átlagos tanuló címkéjével látták el, így ő nem juthatott be a tehetséges tanulók számára fenntartott órára. Nem úgy Andrea, akit hatodik osztályos korában tehetséges tanulóként azonosítottak. Judy, akit tanulási zavarai miatt kiemeltek az átlagos osztályból, és speciális órát látogatott más tanulási nehézséggel küzdő diáktársával együtt, kíváncsi volt, hogyan kerülhetett be ebbe a sokszínű AFS osztályba.

Második rész #2 (141–148)

- 141 J én mindig azt hittem, hogy a tanárok döntenek el
- 142 T huh
- 143 J én mindig azt hittem, a tanárok döntenek el, ki milyen osztályba járhat
- 144 T huh
- 145 igen
- 146 J de túl sokan vannak
- 147 tehát hogy csinálják
- 148 például, eldöntik, hogy mi mind erre az órára kell járjunk

Ebben az interakcióban Jack Judy felfedezésére épített (147–148), azaz hogy valószínűleg nem a tanárok döntenek a tanulók sorsáról, mint ahogy azt a lány korábban gondolta: „igen/általában nem a tanárok döntenek” (150). Viccesen megjegyezte, hogy ha rajta múlt volna, ő az összes jelenlévő tanulót beválogatta volna az AFS osztályba (153–154). Ez a vidám megjegyzés nagy derűtséget váltott ki a diákokból, és könnyedebb hangulatot varázsolt egy komoly téma megvitatásához. Mindemellett Jack nem hagyta megválaszolatlanul Judy kérdését, és elmagyarázta, hogy a vizsgált középiskolában számítógép sorsolta ki, melyik diák melyik osztályba kerüljön, illetve néhány órára a korábbi teljesítmény alapján lehetett bejutni. Azaz a számítógép véletlenszerűen sorsol, hacsak nem programozzák be arra, hogy bizonyos szempontok, például a korábbi iskolai teljesítmény szerint sorsoljon.

Második rész #3 (149–155)

- 149 T igen
- 150 általában nem a tanárok döntenek
- 151 legalábbis ebben az iskolában nem én döntöttem

- 152 nem kellett egyesével kiválogatnom titeket az összes tanuló közül
 153 pedig ha lett volna rá lehetőségem, biztos mindegyikötöket beválogatlak
 154 természetesen
- 155 (az osztály nevet)

Ekkor azonban Jack úgy érezte, közbeszólásával érvénytelenítette Andrea és Jonathan kérdését, és túlságosan beszűkítette a témával kapcsolatban felmerülő tanulói kérdések lehetőségét, ezért megpróbálta új mederbe terelni a diskurzust, és a kiválogatási folyamat hatásairól kezdett beszélni. Ha egy osztályba kizárólag lassan olvasó tanulók járnak, vagy a különböző etnikumú diákok egymástól elszeparálva tanulnak egy soketnikumú iskolában, „azt kérdezhetnétek/mi folyik itt” (171–172). A tanár ezzel a diákok kérdései mögött rejlő üzenetre utalt: „ahogy ti is mondtátok/ki választ/ki dönti el, hogy így legyen” (173–175).

A nézőpontváltással Jack arra ösztönözte a tanulókat, hogy újabb és újabb kérdéseket tegyenek fel, előkészítette a terepet a házi feladat megbeszéléséhez, továbbá segített a diákoknak annak tisztázásában, mi a feladata egy sikeres tanulónak. Ezután újabb filmeket néztek meg, újabb kérdéseket tettek fel, ami – a házi feladattal együtt – a „genuine” kérdés technikáját volt hivatott megtanítani. Ezzel pedig hosszú távú céljai voltak a tanárnak: a „genuine” kérdés a kritikus gondolkodás és a problémamegoldás alapja, amely nélkülözhetetlen minden iskolai és iskolán kívüli feladat sikeres elvégzéshez. Rátermett diáknak lenni azt jelenti, hogy képes vagy a kérdésfeltevésre.

Második rész #4 (156–189)

- 156 T de
 157 tudjátok
 158 általában a számítógép dönti el, ki melyik osztályba kerül
 159 de egyes esetekben
 160 ahogy Jonathan is mondta
 161 a korábbi iskolai teljesítmény dönt
 162 meg hasonló dolgok
 163 szóval
 164 úgy tűnik
 165 az ember eldöntheti
 166 az összes lassan olvasó tanuló ebbe az osztályba járjon
 167 de ha elmentek egy olyan iskolába
 168 ahol az összes afro-amerikai tanuló egy osztályba jár
 169 és az összes fehér tanuló egy másikba
 170 feltehetnétek a kérdést
 171 hogy mi folyik itt
 172 mint ahogy ti is mondtátok
 173 ki választ
 174 ki dönti el, hogy így legyen
 175 tudjátok
 176 (a tanár felemeli a hangját és hangtónust vált) ok
 177 azt szeretném, ha folytatnánk
 178 és
 179 gondolkodjatok tovább
 180 szeretném, ha megnéznétek a híradót
 181 és szeretném, ha kérdéseket írnátok a hírekkel kapcsolatban
 182 ide a táblára
 183 a házi feladat pedig
 184 a házi feladat pedig, hogy írjatok kérdéseket
 185 nézzétek meg a ma esti híradót
 186 és gondolkozzatok
 187 ma láttunk néhány videofilmet
 188 ez az utolsó, ami Haitiről szólt, a ma reggeli híradóban volt
 189 ok

Következtetések

A fenn bemutatott elemzés kísérletet tesz arra, hogy bemutassa, meg lehet változtatni a diákokban kialakult véleményeket arra nézve, hogy kinek van joga részt venni az iskolai tudás megkonstruálásában. A hagyományos hierarchikus módszer helyett az iskolai eredményre építve az AFS program szociális interakciók segítségével, interaktív módszerekre alapozva osztályközösségbe integrálta a különböző képességű diákokat. Az AFS osztályban a rátermettség a jó pillanatban történő felszólalást, a tanulási vágyat, valamint a tanár és az ügyesebb diákok által modellált diskurzus-minták használatát jelentette. Tehát a rátermettség kérdése új szociális definíciót kapott, melyet a tanulók és a tanár együtt alkottak meg. A valamire való képesség címkéjét minden egyes tanulónak saját értékes munkájával kellett kiérdemelnie.

Az AFS osztály eredményei megoldási módot kínálnak az amerikai iskolarendszer szá-

A sikeres integráció szempontjából kulcsfontosságú a tanulók közötti interakció irányítása, a tananyag tartalma és a tanulás módja közötti kapcsolat. A tanulási nehézséggel küzdő tanulók úgy juthatnak egyenlő esélyekhez az oktatásban, ha saját osztályuk tagjaiként részt vehetnek az oktatási folyamatban, azaz bizonyíthatják rátermettségüket. Így megváltoztathatóak az eltérő diákjogokról szóló hierarchikus elképzelések, és minden diák számára biztosítható a tanulási folyamatban való részvétel.

mára, melyben egyre nagyobb problémát okoz a tanulási nehézséggel küzdő tanulók növekvő száma. A remény, hogy a tendencia megfordul, különösen, amióta az 1975-ös speciális pedagógiai igényű tanulókról szóló törvény (Education for All Handicapped Children Act) előírta az integrációt, csökkent a rossz szakmai és etikai irányítás okozta tiltakozások súlya alatt. Skrtic (1991), Wang, Reynolds és Walber (1998), és Ruiz és Figueroa (1995) szerint a szakma egyetért abban, hogy a legtöbb gyógypedagógiai, illetve egyéb felzárkóztató program kudarcot valott, különösen az enyhén hátrányos helyzetű tanulók esetében. Sajnos a speciális pedagógiai igényű tanulók integrálását célzó programokat továbbra is sok támadás éri, ahelyett, hogy a szegregációból fakadó problémák (szociális és pszichológiai károk, faji előítéletek, alacsony színvonalú oktatás) megoldására koncentrálnának a szakemberek.

A szakmán belül három különböző javaslatot is kidolgoztak a jelen helyzet megrefor-

málására. Az első tervezet a jelenlegi rendszer keretein belül, a jelenlegi politikai erőviszonyok közötti egyeztetést választva kívánta orvosolni a problémákat, tekintve, hogy az iskolarendszerek nehezen adaptálódnak. A másik tervezet a speciális pedagógiai igényű tanulókról szóló törvény osztályozási és kiemelési rendszerének megszüntetését javasolta, és helyette a Regular Education Initiative-ot támogatta. Az iskolarendszer átstrukturálása mellett foglalt állást. Így nagyobb teret nyerhetne a kollaboratív tanulás, a tanári team-ek működése, a jelenleg felzárkóztató programban részt vevő tanulók pedig az integrált oktatás keretein belül kapnának segítséget. A harmadik javaslat elvetette az előző kettőt, mondván, így nem valósítható meg az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés társadalmi célja. Ezért Skrtic (1991) olyan intézményi és szakmai kultúra létrehozását javasolta, amely az együttműködésen és a probléma-megoldáson alapszik („adhokrácia”). Skrtic szerint az iskola normarendszerében központi szerepet kell kapnia az együttműködésnek és az egészségességnek, hiszen így nyerhetne új értelmet az iskolai kiválóság fogalma. Az új definíció szerint, a kiválóság nem más, mint az együttműködésre való képesség és a közös tanuláért vállalt felelősség. Mindennek természetesen alapfeltétele az ok-

tatáshoz való egyenlő hozzáférés. Csak ilyen feltételek mellett érhető el, hogy az egyén rádöbbenjen, a közösség együttes tudása több, mint az egyének teljesítményének az összege. Egy ilyen osztálykultúrában a tagok szociális értelemben felelősségteljesek, felkészülnek a váratlan helyzetekre és tisztában vannak a kölcsönös függés szükségességével. Ehhez pedig a tapasztalati tanuláson, az együttműködésen alapuló probléma-megoldáson és az érintettek között zajló elmélkedő diskurzuson át vezet az út.

Bármelyik megközelítést választjuk is a tanulási nehézséggel küzdő tanulók oktatásában, ez a tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy a sikeres integráció szempontjából kulcsfontosságú a tanulók közötti interakció irányítása, a tananyag tartalma és a tanulás módja közötti kapcsolat. A tanulási nehézséggel küzdő tanulók úgy juthatnak egyenlő esélyekhez az oktatásban, ha saját osztályuk tagjaiként részt vehetnek az oktatási folyamatban, azaz bizonyíthatják rátermettségüket. Így megváltoztathatók az eltérő diákjogokról szóló hierarchikus elképzelések, és minden diák számára biztosítható a tanulási folyamatban való részvétel. (1)

Jegyzet

(1) Translated and reprinted by permission and courtesy of Lesley Rex. An early version of this paper was originally presented at the annual meeting of the National Reading Conference, December 1997. Another, more detailed, version is available as Rex,

L. A. (2000): Judy Constructs a Genuine Question: A Case for Interactional Inclusion. *The International Journal of Teaching and Teacher Education*, 2, 315–333.

Irodalom

Bakhtin, M. M. (1986): *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press, Austin.

Bloome, D. – Egan-Robertson, A. (1993): The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 4, 305–333.

Brilliant-Mills, H. (1993): Becoming a Mathematician: building a situational definition of mathematics. *Linguistics and Education*, 3–4, 301–334.

Duranti, A. – Goodwin, C. (1992): *Rethinking Context*. Cambridge University Press, New York.

Floriani, A. (1993): Negotiating what counts: Roles and Relationships, Texts and Contexts, Content and Meaning. *Linguistics and Education*, 3–4, 241–274.

Gee, J. (1996): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Taylor and Francis, London.

Goffman, E. (1974): *Frame Analysis*. Harper and Row, New York.

Gree, J. L. – Wallat, C. (1981): Mapping Instructional Conversations: A Sociolinguistic Ethnography. In: Green, J. L. – Wallat, C. (szerk.): *Ethnography and language in educational settings*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

Green, J. L. – Dixon, D. (1993): Introduction to Talking Knowledge into Being: Discursive and Social Practices in Classrooms. *Linguistics and Education*, 3–4, 231–240.

Green, J. L. – Meyer, L. A. (1991): The embeddedness of rereading in classroom life: reading as a situated process. Baker, C. – Luke, A. (szerk.): *Toward a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. John Benjamins, Philadelphia. 141–160.

Gumperz, J. (1992): Contextualization and understanding. In Duranti, A. – Goodwin, C. (szerk.):

Rethinking Context. Cambridge University Press, New York. 229–252.

Heras, A. (1993): The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom. *Linguistics and Education*, 3–4, 275–300.

Hobbs, J. – Rex, L. (1996): Challenging All of Our Students by Backing Into Detracking. *California English*, 1, 24–25.

Lin, L. (1993): Language of and in the classroom: constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*, 3,4, 367–410.

Mitchell, J. C. (1984): Typicality and the case study. In: R. F. Ellen (szerk.): *Ethnographic Research: a guide to general conduct*. Academic Press, New York. 238–241.

Ochs, E. (1979): Transcription as Theory. In: Ochs, E. – Schieffelin, B. (szerk.): *Developmental Pragmatics*. Academic Press, New York. 43–72.

Ruiz, N. – Figueroa, R. (1995): Learning- Handicapped Classrooms with Latino Students. The Optimal Learning Environment (OLE) Project. *Education and Urban Society*, 4, 463–484.

Santa Barbara Discourse Group (1992a): Constructing Literacy in Classrooms: Literate action as social accomplishment. In Marshall, H. H. (szerk.): *Redefining Student Learning*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 119–150.

Santa Barbara Discourse Group (1992b): Do you see what we see? The referential and intertextual nature of classroom life. *Journal of classroom interaction*, 1, 29–36.

Skrtic, T. (1991): The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 2, 148–206.

Spradley, J. P. (1980): *Participant observation*. Holt Rinehart and Winston, New York.

Street, B. (1996): Academic Literacies. In: Baker, D. – Clay, J. – Fox, C. (szerk.): *Challenging Ways of Knowing, in English Maths and Science*. Falmer Press, Washington D.C. 101–134.

Todorov, T. (1984): *Mikhail Bakhtin, The Dialogic Principle*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

Toulmin, S. (1972): *Human Understanding: The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

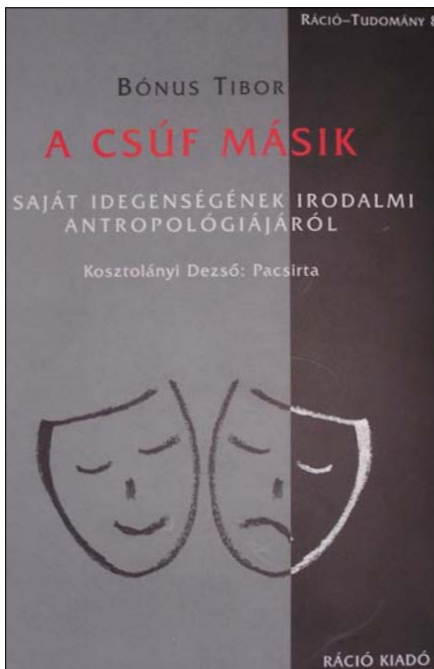
Tuyay, S. – Jennings, L. – Dixon, C. (1995): Classroom Discourse and Opportunities to Learn: an

ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom. *Discourse Processes*, 1. 75–110.

Wang, M. C. – Reynolds, M. C. – Walber, H. J. (szerk.) (1988): *The handbook of Special Education: research and practices*. Pergamon, Oxford, England.

Zaharlick, A. – Green, J. (1991): Ethnographic Research. In: Jensen, J. – Flood, J. – Lapp, D. – Squire, J. R. (szerk.): *Handbook of research on teaching the English language arts*. Macmillan, New York.

Varga Andrea fordította



A Ráció Kiadó könyveiből

Egyszerű kezdet

Az SLM felhasználása az inkluzív osztályban

Ez a tanulmány az SLM (Simplified Language Materials, egyszerűsített nyelvezetű tananyagok) környezetének és használatának eredményeit vizsgálja, összevetve az autentikus anyagok, a kommunikációs szemlélet és a kétnyelvűség támogatását a nyelvi egyszerűsítés igényével a Down-szindrómás gyerekeknel.

A különböző anyagokat a differenciáló tananyagok és a jelenlegi osztálytermi gyakorlat elemzésével állítjuk szembe. Azt állíthatjuk, hogy az SLM mint a tanegységek kiindulópontja nagyon hatékony stratégiai szerepet tölthet be minden tanulónál.

Az SLM általában összekapcsolódik a műveltség fejlődésével, a nyelvtanulással és a differenciálással. A General Service List (1) (West, 1953) nyomán számos olvasási és nyelvtanulási séma használ olyan szójegyzéket, amely egy erősen korlátozott, egyszerűsített szólistával kezdődik, majd a szókincs és nyelvtan fokozatos bővítésével fejlesztik teljessé. Az ilyen nyelvtanítási sémák felhasználnak újabban írt vagy rövidített szövegeket, melyek lehetnek dokumentum jellegűek, illetve szépirodalmiak egyaránt. Ezek az 1950-es években megjelent, Michael West nevéhez fűződő Új Módszerek Kiegészítő Szöveggyűjteményétől kezdődően az 1960-as évek Janet and John olvasókönyvein át terjednek egészen az iskolákban jelenleg is népszerű könyvekig, mint amilyen a Heinemann Guided Readers az angolul tanulók számára vagy a Springboard-könyvek gyerekeknek az olvasástanuláshoz. Ugyancsak számos példát találni a publikált anyagok között, amelyeket az egyszerűsített nyelv néhány alakjaként, az átlagostól eltérő diákok számára szükséges differenciált tananyagként használnak. Heinemann például rendelkezik egy emelt szintű és egy alapszintű, a 9–12 éveseknek (Key Stage 3) szóló földrajzi anyaggal, és az utóbbiban a feladatsor és a nyelv is leegyszerűsített. Több osztályban az előbb említett célok érdekében a tanári kar is készít tananyagokat – a többi tankönyvhöz képest egyszerűsített nyelvezetű anyagokat.

Az egyszerűsített nyelvezetű tananyagok a nyelvoktatásban

A nyelvoktatásban az SLM használatát számos nézőpontból lehet kritizálni. Csökkenti értékét, hogy az angolban mint idegen nyelvben (English as a Foreign Language továbbiakban EFL) az autentikus anyagok széleskörűen használatosak, továbbá csökkenti értékét a kommunikációs nyelvi nyelvoktatás szemlélete, valamint az, hogy a kétnyelvű diákok jogosultak a saját anyanyelvükön (L1, „első nyelv”) tanulni.

Az EFL-ben széles körben elterjedt, hogy a második nyelvet az „egésztől a részek felé haladva” tanulják (Goodman és mtsai, 1993; Olivares és mtsai, 2002); a mondanivaló megértése az első állomás, mielőtt megértenék a nyelv alakját és szerkezetét. Emiatt szükségszerűnek tűnik, hogy a nyelvet kezdjék autentikusan használni. Nem szabad a tanulóknak rossz benyomást kapniuk az alakról és a szerkezetről. A különböző beszédmódnak és műfajoknak széles skálája létezik, ahol a mindennapi nyelvhasználatban anya-

nyelvi beszélők használják a nyelvet. Ebből a nézőpontból szükséges ezt elérhetővé tenni a második nyelvet tanulók számára (L2).

Az egyszerűsített anyagok elkerülhetetlenül hatnak a nyelv eredeti természetére, bármilyen alakot ölt az egyszerűsítés. Bármilyen tartalom vagy nyelv egyszerűsítése csökkenti a szöveg hitelességét. (Tommola, 1980)

Az autentikus anyagok nagyon fontos komponensei a nyelvtanulás kommunikatív modelljének. Ez a modell összekapcsolja az anyanyelvi beszédhelyzeteket a hagyományos osztályteremmel, ahol feltehetően értelmes tartalmat kínálhatunk, remélhetőleg értelmes szövegösszefüggésben. Általánosan elfogadott, hogy az iskoláknak meg kell próbálniuk elősegíteni, hogy a tanulók „találkozzanak bonyolultabb, nem egyszerűsített tananyagokkal”. (Barnard és Burgess, 2001, 327.) Mint Scarella és mtsai (1992) állítják: „Mind egyik kezdő ESL (English as a Second Language, angol, mint második nyelv) tanulónak szüksége van a változatos olvasási étrendre. A tanároknak be kell mutatniuk az angol nyelvben meglévő olvasási funkciók széles körét”. (104.)

Számos szerző kiemeli annak szükségességét, hogy az angolt idegen nyelvként tanító nyelvtanárok anyanyelvi anyagokat is ki-
 osszanak a tanulóknak (Bourne, 2001; Olivares és mtsai, 2002), demonstrálva, hogy az anyanyelv szerepe jól láthatóan fontos az idegen nyelv tanulásában, és sikeres a kölcsönhatásuk a hagyományos tantervben. A kommunikatív szemléletmód alapelveinek lefektetésében Olivares és Lemberger (2002) például teljesen világossá tették, hogy egy tanulóközpontú, konstruktivista szemléletre van szükség, amelyben a szöveg kontextusa és az anyanyelv alapvető szerepet játszik. Az autentikus szövegekbe történő „bemerítés” technikájának és a két nyelv együttes használatának kétségtelen elméleti előnyei oda vezettek, hogy az SLM másodrangú pedagógiává vált, és időnként kritizálták, mint nem kívánatos eredményre vezető utat. „Az egyszerűsítés folyamata gyakran nehezebbé teszi a tanulást, és a nyelvről téves értelmezésekhez vezet”. (Goodman és mtsai, 1993, 70.)

Néhány szerző szerint viszont egyszerűsített nyelvezetű anyagokat érdemes felhasználni a nyelv elsajátításának kezdő szintjén álló emberekkel. (Scarcella és mtsai, 1992, Krashen 1982) Míg Albus és mtsai kimutatták, hogy az egyszerűsített angol szótárak hasznosak lehetnek a nyelvelsajátítás középfokú szintjén (Albus, Bielinski, Thurlow és Liu, 2001), míg ezeknek az anyagoknak a helytelen használata korlátozza a nyelvi fejlődést, és egy időn túl a nyelvi gazdagságot is. (Scarcella és mtsai, 1992; Krashen, 1982) Eskey (1970) például rámutat arra, hogy az egyszerűsített nyelvezetű szövegek olvasásának eredményeként az angolt idegen nyelvként tanulók kevésbé jól birkóznak meg a nem egyszerűsített szövegekkel.

Ezekon a hátrányokon túl nem kellően világos, hogy milyen fokozatú egyszerűsítés támogatja a megértést egy adott felhasználói csoportban. A kutatás az angolt idegen nyelvként tanulóknál azt sugallja, hogy az egyszerűsített nyelvezetű szövegek korlátozott értékűek lehetnek a szövegértés fejlesztésében. Lotherington-Woloszyn (1988) szerint a középhaladó angolt tanulók úgy minősítették az egyszerűsített nyelvezetű szövegeket, mint a legérthetőbbeket, ugyanakkor nem értékelték meg ezeket jobban.

Az autentikus, az anyanyelvi és kétnyelvű tanítás melletti pedagógiai érvekhez még az a meggyőződés társul, hogy a kétnyelvűség támogatása jogi kérdés. A Calderdale LEA beszámolójában (CRE, 1986) például amellett érveltek, hogy a kétnyelvű tanulók elkülönített formában történő oktatása valójában rasszizmus. Az azóta eltelt évek alatt a pártolók közbenjárásának tartós nyomása és a törvényhozásban bekövetkezett változások azt jelentették, hogy ez a nézet széles körben elfogadottá vált.

Mint láthatjuk, számos oka van az SLM anyagok esetleges háttérbe szorításának. Ugyanakkor számos gyakorlati probléma van, amellyel számolni kell, amikor a kommunikatív megközelítésmód és az anyanyelvi anyagok használatáról van szó. Például Barnard és Burgess (2001) szerint sok tanár nem érzi, hogy eleget tehet a nyelvtanári szerepek, és azt sem, hogy a kétnyelvű tanulók nyelvtanulásáért közvetlenül felelősek. Ezen túl sok tanár bizonytalanságot érez, hogyan könnyítheti meg a kétnyelvűek tanulását. Minde mellett, mint Bourne (2001) rámutat, a kétnyelvű tanárok hiánya mutatkozik meg a legtöbb iskolában, a szerepük általában alárendelt. Mindezen tényezők következtében a tanároknak úgy tűnhet, hogy az egyszerűsített nyelvezetű tananyagok jelentenek megoldást az ő problémáikra. (Barnard és Burgess, 2001) Szeretném leszögezni, hogy sok tanár számára az egyszerűsített nyelvezetű anyagok felhasználása tisztán összekapcsolódik azzal a meglátásukkal, hogyan differenciálhatják legjobban a tananyagot.

A differenciálás gondjai

Minden elfogadott brit alsó- és középfokú tankönyv, valamint a kormányzati jogszabályok, útmutatók és ellenőrzési kritériumgyűjtemények határozott iránymutatásokat tartalmaznak a tantervi alapú differenciálásra. A differenciálás ma a „jó iskolai gyakorlat” középpontjában van, azonban nagyon könnyen válik megosztó pedagógiai eszközzé, amely inkább bátorítja a szegregációt, mint az inklúziót. Több szituációban csupán úgy szerepel, mint a tanulók eredmények szerinti csoportja osztályon belül.

Egy éven át, míg fejlesztő tanárként (2) dolgoztam egy londoni középiskola „Angol mint idegen nyelv” (ESL/E2L/EAL/EMAG) tanszékén, sokat beszélgettem a tantestület tagjaival és a diákokkal a tanterv természetéről és arról, hogyan teljesíthetők a követelmények mindenki számára. Elkerülhetetlenül visszatérő téma volt az ilyen beszélgetések alatt a differenciálás formája, funkciója és értéke. Habár néhány tanár nem tesz igazi erőfeszítést, hogy differenciálja a munkát az osztályában, a legtöbbször egyértelműen kísérletet tett rá, hogy így dolgozzon. A differenciált anyagú alkotások többségét a fejlesztő pedagógusok stábjá hozta létre, de a többiek is mindinkább aktív résztvevőivé váltak ennek a feladatnak.

Mindegyik osztályban általában a diákok 30 százaléka összesen öt vagy hat nyelvet beszélt. Hozzávetőlegesen bármely osztálynak 20 százaléka lenne 1–3. szintű EAL (3) (vagyis az angolt nem anyanyelvként tanuló), akik jelentős támogatásra szorulnak. A teljes iskolában 60 és 70 százalék között volt azoknak a diákoknak a száma, akik angoltól segítségre szorulnak. Ráadásul, a legtöbb osztályban volt két vagy három tanuló, akik gyógypedagógiai ellátást igényeltek.

A tantestület kísérletei a viszonylag nem nagy különbségek csökkentésére Corbett differenciálási modelljének (2001) kipróbálását jelentették. A tantestületből néhányan ragszkodtak a SEN (speciális oktatási igényű tanulók) képességdeficit modelljéhez, és csupán egyedi programokat és feladatlapokat alkottak, amelyek elszigetelték az egyént. Általában több munkacsoport próbált meg Corbett modelljének második szintjén működni. Ők a feladatok és tanítási stílusok széles skáláját alkalmazták, s így elősegítették a gondolkodási képességek fejlődését. Ritkábban találkoztunk azzal, hogy a különböző tanulási stílusokat tudatosan elfogadták és tudatosan bátorították – mint Corbett ajánlotta –, de implicit módon ez mégis megfigyelhető volt azáltal, hogy váltogatták a feladatokat és a tanítási stílust. A tantestületi csoportok közül csak nagyon kevesen érték el a differenciálás har-

madik szintjét. Ők a pedagógia széles skáláját használták, mely érzékeltette a különbségeket az egyéniségekben és megpróbálta a tanulókat képessé tenni saját fejlődésük irányítására. A harmadik szint eléréséről többen beszéltek közülük, de sosem birkóztak meg a teljesítésével. Amikor nekünk sikerült, ez rendszerint a csapatnak azokkal a tagjaival történt, akik jól ismerték egymást és hajlandók voltak dolgozni a tanítási időn túl is.

Mind a többségi, mind a gyógypedagógiai tantestületben gyakori volt az egyszerűsített nyelvezetű anyagok használata a differenciálás keretében. A fogalmakat leegyszerűsítették az üzenetük lényegére, egyszerűsítették a nyelvet is, példaként rövid mondatokat és egyszerű, közismert szavakat használtak. Néha képeket használtak a szöveg jelentésének megerősítésére vagy illusztrálására. Az egyszerűsített nyelvezetű tananyag igyekezett visszatükrözni a diákok által éppen tanult tárgyakat, és ez részben a tanulók közötti együttműködésen keresztül valósult meg. Az alkotás minősége attól függött, hogy mennyi idő állt rendelkezésre, és hogy a stáb mennyire volt hajlandó egymással kicserélni az ötleteket és a tananyagokat.

A tananyagok mindennapos használata ellenére a tantestület gyakran volt feszült, mert az anyagok kiosztására a megfelelőnek ítélt pillanatokban a tanulók és egyes tanárok nem mindig reagáltak pozitív módon. Az egész folyamat során számos fontos dolgot vettünk észre, és megvitattuk azokat. A legszélesebb körben észlelt problémák a következők voltak:

- Néhány EAL/SEN (az angolt idegen nyelvként tanuló, speciális tanulási igényű) tanuló úgy érezte, hogy igazságtalanul választották ki őket a többségből.

- Néhányan, akik nem tartoztak az előző csoportba, úgy érezték, hogy nekik is „könnyű feladatot” kellett volna kapniuk.

- Néhány EAL/SEN tanuló úgy érezte, hogy mellőzték őt a hagyományos tananyag feldolgozása során, egészen addig, míg az ő anyagai sorra kerültek. Ez viszont elégedetlenséget és neheztelést idézett elő a tanároknál, ami csökkentette a differenciált anyagok értékét.

- Néhány tanulóban az a meggyőződés alakult ki, hogy ők nem képesek munkát végezni, kivéve, ha differenciálják őket, valamint ugyanez a meggyőződés alakult ki néhány tanárban is.

- A tanulók alulmotiváltsága és a saját képességeikbe vetett hitük elvesztése alakulhat ki, ha ritkán kapnak kézhez differenciált anyagokat.

- Néhány tantestület félreértése volt, hogy pusztán a differenciált anyagok létrehozása és kiosztása kiegyenlíti a tanulók közötti különbségeket.

- A tantestületen belül nem alakult ki egyetértés arra vonatkozólag, hogy egy adott tanuló számára a differenciálás milyen szintje szükséges.

- A tananyag létrehozására vonatkozó irányelvek kritériumai bizonytalanok voltak.

- A tananyagok tulajdonviszonyai tisztázatlanok voltak; konkrétan, hogy mely differenciált anyagokat lehet megosztaniuk és hasznosítaniuk azoknak a tantestületeknek, amelyek más stílust, eljárásokat és megszokott anyagokat használnak.

- Jelentékeny gondokat okozott a gyors eredményelvárás és az új érkezők gyakori megjelenése.

- Ezeket a tananyagokat nehéz nagy mennyiségben létrehozni.

Hasonlóságra, és ne különbözőségekre építünk!

Amint az eddigiekből kiderül, a differenciált anyagok használatában a kulcsprobléma az volt, hogy gyakran megosztóvá váltak, nem pedig inkluzívva. Minden általunk azonosított, és az előző szakaszban listázott problémában láthatjuk a szegregáció szerepét, a különbségek egyéni észlelését és a rendszerszintű hatásokat. Ez felvet kérdéseket. Hogyan lehet az egyéni különbségeket azonosítani, majd hogyan lehet kielégíteni azokat a szükségleteket, amelyek okai az azonosított különbségeknek? Hogy tehetjük meg mind-

ezt anélkül, hogy olyan megosztó döntést hoznának létre, amely hatással lesz a rendszeren keresztül minden egyénre?

Ezek a kérdések az alapjai az inkluzív, illetve befogadó oktatás mozgalmanak. A befogadó iskola le akarja bontani a szociális, kulturális, személyes és tanulmányi korlátokat. Sok iskola szeretné elérni ezt, végül megkísérlik megünnepelni a különbözőséget és a változatosságot, de a kockázat – mint a fenti megfigyelésekből láttuk – abban van, hogy pusztán a különbözőség azonosítása és az ebből fakadó igények kielégítésére tett kísérlet önmagában szegregációhoz vezet. Ez természetesen nem úttörő megfigyelés. Kicsi korunktól mindannyian másokkal összehasonlítva azonosítottuk magunkat, létrehozva egy önismereti képet, miközben másokat beavatottként vagy kívülállóként látunk, az aktuális környezettől függően. Mintegy ellensúlyaként ennek a folyamatnak, úgy tűnik, ésszerű most Susan Hart (1992) ötleteire építeni, felvázolni a hasonlóságot a tanulók között, és őket inkább konstruktív erőforrásokként használni, semmint hangsúlyozni a különbségeket a tanulók oktatási szükségleteiben. Ahogyan Hart fontosnak tartja annak hangsúlyozását, hogy kapcsolat van a többségi pedagógia szükségletei és a speciális oktatási igények között, megvizsgálhatjuk, hogy az angolt idegen nyelvként tanuló diákok igényeinek kielégítése hogyan segítheti elő a többi osztálytárs tanulását.

Pozitív környezet az SLM anyagok számára

Az SLM anyagokkal kapcsolatos negatív szempontok ellenére lehetségesnek tűnik, hogy ez az egyik pedagógiai eszköz, amely építhet a hasonlóságra. Lotherington-Woloszyn (1988) például azt állította: „Egyszerűsített változatokat megfontoltan használni, ez segíthet ellátni az angolt második nyelvként tanulókat azzal a háttértudással, amely a magabiztos olvasáshoz szükséges egy eredeti, nem egyszerűsített szöveg esetében. (147.) Szem előtt tartva a kommunikatív modellt, melyet Olivares és Lemberger (2002) vázolt fel, ez azt jelentheti, hogy az SLM anyagok segíthetnének elérni a magasabb szintű tudást a kétnyelvű tanulóknak, egy viszonylagosan tartalomgazdag környezetet kínálva.

Helyezzük egymás mellé az SLM anyagok használatát a kétnyelvű és az indokoltan gyógypedagógiai oktatási igényű diákoknál. Egy közelmúltbeli kutatás elemzése például Down-kóros emberekre vonatkozott, akik a legnagyobb etiológiai csoportot képezik a tanulási nehézségekkel küzdők között (*Rondal és Comblain*, 1996) és a legnagyobb nyelvi hátrányban szenvedő csoport a „csökkent tanulási képességűek populációjában”. (*Bower és Hayes*, 1994, 49.) A tanulmány azt állítja, hogy az SLM nagyon hasznos a tantervi célok elérésében. Ez a kutatási anyag főleg formális kutatási helyzetben, és nem osztálytermi környezetben született. Mindemellett hangsúlyozza a szókincsben mutatkozó változatosságot, a mondatok és a szavak összetettségét, az emlékezet tartósságát, a memória méretét, a felidézést és a referenciák használatát.

A Down-kóros emberek például tipikusan 3 egységű rövid távú memóriával rendelkeznek, és a mondathosszuk is általában 3–5 szó között van. (*Broadley és MacDonald*, 1993; *Buckley*, 1993, *Jarrold, Baddeley és Phillips*, 2000) Általában redukált nyelvhasználat figyelhető meg a névmások, kötőszavak és előljárószavak területén (*Chapman, Schwartz és Kay-Raining Bird*, 1992), szignifikánsan több az egyszerű struktúrájú mondat, kevesebb a használt segédige, az alárendelt mellékmondat, a tagadó mondat, illetve a szenvedő szerkezet. (*Jenkins*, 1993) Van egy megfigyelés azzal kapcsolatban is, hogy a Down-szindrómás gyerekek megfordítanak bizonyos mondatszerkezetet. (*Karmiloff-Smith*, 1985; *Moore, Clibbens és Dennis*, 1998)

Természetesen a Down-kór megértése ma még csak részleges, és jelentős a szocio-kulturális tényezők szerepe. Óvatosnak kell lenni, hogyan használjuk fel a kutatási eredményeket, nemcsak azért, mert sok ember jobban teljesít, mint amit a fentiekben közölt ku-

tatási eredmények alapján várhatnánk tőlük, hanem azért is, mert a szélesebb kulturális elvárásokban és lehetőségekben is változások következtek be. Ha megpróbálunk – a kutatási eredményekre támaszkodva – szabályokat alkotni az egyszerűsített nyelvezetű tananyagok írásához, a kutatási eredményeket könnyen túláltalánosíthatjuk, és olyan stratégiákat valósíthatunk meg, amelyekkel végül használhatatlan szövegeket fognak alkotni. Ha például megpróbálunk írni egy rövid egyszerű szöveget, amely kijelentő mondatokat tartalmaz, és amelyben elkerüljük a „problémás” névmásokat, olyan szöveg születhet, amely ismétlődővé és nagyon unalmassá válik, mit ez:

„John Soane otthagyta az iskolát. John Soane nem tudott állást találni. John Soane-nak dolgoznia kellett a bátyjánál. John Soane bátyja kőműves volt. John Soane nem szerette ezt a munkát végezni. De John Soane szerencsés volt. John Soane találkozott egy emberrel, akit James Peacocknak hívtak. James Peacock megkedvelte John Soanet. James Peacock bemutatta John Soanet egy barátjának. James Peacock bemutatta John Soane-t egy embernek, akit George Dance-nak hívtak.”

Az SLM anyagok mint kitűnő inkluzív pedagógiai eszközök szerepelhetnek a tanórai bevezető szakaszban. Egy egyszerű angol feladatlap bemutatása a lecke kezdetén mintegy bevezetésként, ismétlésként és ösztönzéseként szolgálhat minden tanulóknak. Az SLM, ha megfelelő, magába foglalhatja a lecke első tevékenységét, például egy egyszerű szöveg megvitatását, vagy egy utasítássort egy nyitott végű feladat számára, ami komplex fogalmi gondolkodáshoz vezethet.

A kutatások széles köre foglalkozik azzal, hogy az egyszerűsített nyelvezetű anyagokat a tanulási nehézségekkel küszködő embereknek, az inklúzió gyakorlata számára dolgozzák ki. Ezt támogatják az olyan szervezetek, mint a Down Syndrome Educational Trust és a Down's Syndrome Association, amelyek azt ajánlják, hogy a tanárok egyszerűsítsék a tanári nyelvezetet, amennyire csak képesek.

Vannak más fejlesztések az elterjedt gyakorlatban, amelyek szintén lehetővé teszik a nyelvtanulási attitűdök megváltoztatását. Ezek a változások jelen vannak a tanárképzésben, a pedagógiai kutatásokban, az oktatáspolitikában, és ezek azt jelentik, hogy a tanárok szerepe a nyelvtanításban és a tananyagok kifejlesztésében rugalmasabbá válik. Fokozott hangsúly kerül a nyelvnek a tanulásban betöltött szerepére és a felnőttek tanulásának elősegítésére, mint amilyen például a National Literacy Strategy Framework kifejlesztése. (DfEE, 1998) Szintén fokozott hangsúlyt kap, hogy az írott nyelvi anyagok

a célnak megfelelően változnak. (Bourne, 2001) A tanárok nyitottabbakká válnak a nyelvtanári szerepükben és a nyelv tekintetében is sokkal rugalmasabbak. A Nemzeti Alaptanterv követelményei és a tanárképzés változásai bátorították a csapatmunkát és a kooperatív tanítást (Bourne, 2001) is, a fejlesztő pedagógusok általános és középiskolában növekvő számával együtt. Mindezekből az következik, hogy a jelenlegi klíma alkalmas az SLM használatának felülvizsgálatára.

Egyszerűsített nyelvi anyagok mint az inklúzió elősegítői?

Láthattuk az eddigiekből, hogy értéke van az SLM anyagok használatának a kétnyelvű tanulóknál, és a használatuk indokolt néhány speciális oktatási igényű tanuló körében. Lehetséges, hogy az egész osztály számára is értéket jelenthetnek? Van néhány bizonyíték, amely szerint például az egyszerűsített angol használata a tesztkérdések írásában pozitív hatással van minden tanuló eredményére (Abedi, Lord és Plummer, 1997), de a széles bi-

zonyíték-alap hiánya itt is lehetetlenné teszi bármilyen határozott következtetés levonását. Mindenesetre indokolt megvizsgálni számos hipotézist a lehetséges stratégiai SLM használatról. Ez a tanulmány most a lehetséges stratégiák közül az egyikre összpontosít.

Széles körben elterjedt gyakorlat, hogy a tanórák kezdetének tartalmaznia kell egy áttekintést a korábbi munkáról, és le kell fektetni, hogy mi fog ezután következni. „Bár a legtöbb tanár kezdeményez olyan tevékenységeket, amelyek lehetővé teszik a diákoknak, hogy figyelmüket az anyagra irányítsák, és hozzákapcsolódjanak azokhoz a gondolatokhoz, amelyeket az előző órán már megbeszéltek, a megfigyelései arra döbentették rá, hogy mennyivel távolibb lehet az előző tanóra a diák számára, mint a tanár számára, aki az órát tervezte és előkészítette. Arra is rájött, mennyire fontos, hogy a tanóra kezdetén a tevékenységek aktívan lefoglalják az összes diákot, új megközelítésbe hozza az ismeretanyagot, mely előzetes feltétel tudás a mostani leckéhez”. (*Hart és Travers, 1999, 39.*)

Hasonló tanácsot kínál a DfES a tanároknak, mikor egész osztályt tanítanak (*DfES, 2003*) és találkozhatunk vele több tanárképzéssel foglalkozó publikációban (*Capel és mtsai, 2001*), valamint az OFSTED is jó gyakorlatnak minősíti. Ahogy Jill Porter (2003) szűkszavúan írja: „Nem kellene feltételezni, hogy a tanulók automatikusan megőrzik előző órai tudásukat és képességeiket”. (121.) Továbbá a bevezetés minden tanulónak esélyt ad elkülöníteni magát a nap előzetes tevékenységétől és átszerveződni a következőre.

Tanulmányunk azt javasolja, hogy az SLM anyagok mint kitűnő inkluzív pedagógiai eszközök szerepelhetnek a tanórai bevezető szakaszban. Egy egyszerű angol feladatlap bemutatása a lecke kezdetén mintegy bevezetesként, ismétlésként és ösztönzésként szolgálhat minden tanulónak. Az SLM, ha megfelelő, magába foglalhatja a lecke első tevékenységét, például egy egyszerű szöveg megvitatását, vagy egy utasítást egy nyitott végű feladat számára, ami komplex fogalmi gondolkodáshoz vezethet. Alapvetően minden tanuló használhatja az SLM-et, mielőtt az óra következő szakaszába lépne. Szemben azzal, amikor a diákok egy feltételezett középső tartományát célozzuk meg a lecke bevezető szakaszában, vagy amikor az osztályt csoportokra osztanánk előre meghatározott differenciálást kialakítva, itt a módszer a kezdetektől inkluzív kíván lenni. A módszer a tanulók számára elősegítheti, hogy az alapfogalmakon túllépünk mind a lingvisztikai, mind koncepcionális jellemzőket tekintve. Tovább folytatva az SLM használatát, további munkaanyagokra vagy tevékenységekre lenne szükség – amelyek az egyéni tanulási stílusoknak megfelelnek –, vagy azoknak a pedagógiai módszereknek az alkalmazására, amelyek figyelembe veszik a diákok közötti különbségeket. Szükséges lenne, hogy a tanóra ne legyen bonyodalmas a bevezető stádiumban, hanem a többség számára katalizátorként működjön, a többiek számára pedig stabil kiindulópont legyen. Emiatt fontos, hogy az első szakasz ne a lingvisztikai és kognitív szint korai csökkentésének legyen tekinthető. Úgy kell érteni, mint a tanóra bevezetésének lényegi elemét mindenki számára.

Azáltal, hogy az egész osztály számára kezdőpontként szolgál, az SLM megelőzhet sok problémát, amely a differenciált tananyagok tekintetében felmerülhet. Azok a diákok, akik külön anyagokat kapnak, és máskor kirekesztetnek érzik magukat, sokkal inkább úgy érezhetnék, hogy egyenlőség van a munkában, és egyenlő lehetőség van a kezükben a téma kidolgozására. Ezt a pozitív attitűdöt használják ki azok az anyagok és tevékenységek, amelyek a tanóra későbbi szakaszában következnek. Ennek a megközelítésnek az egyik jelentős célja, hogy több diák számára tegye lehetővé azt, hogy az az oktatási anyag tartalmát rögtön alkalmazza, beleértve azokat a diákokat is, akik előzőleg hiányoztak vagy újonnan érkeztek az osztályba. Továbbá az anyag feldolgozása az egész osztály közös ügyévé válik. Mindez további közös együttműködést bátorít a tanárok közreműködésével, és így a tanárokat, a fejlesztő pedagógusokat és a diákokat is segíti abban, hogy a tanóra célját és módszerét tisztázzák, és hogy mindenkit hatékonyabban vonjanak be a munkába.

Egy lényegi kérdés, amit meg kell válaszolni, hogy milyen nyelvezetet kell használni az inklúzió elősegítése érdekében. Alkalmazható lenne egy alapnyelvezet, amit a Down-szindróma modellnél említettünk, mintha csak Down-kórosok lennének az osztályban? Nyilvánvaló, hogy ez a kérdés további kutatásokat igényel, habár Abedi, Lord és Plummer (1997) kutatásaiból kikövetkeztethető, hogy lehetséges olyan alapnyelvezetet alkalmazni, amely minden diák számára hasznos lehet, függetlenül attól, hogy ki vett részt aznap az osztály munkájában. Alapvető kiindulópont, hogy míg a komplex nyelvi struktúrák és a szemiotika elérhetővé teszi a jelentésbeli finomságok megértését és a gyorsabb információ-átadási sebességet, addig az SLM-en keresztül minden fogalom kifejthető, és az egyszerűsített nyelvezetű szöveg az angol nyelvből kevésbé jó tanulók számára is elérhetővé teszi a tananyag megértését. Nem állítjuk azonban, hogy ezzel elérhetők a célok. Nincs egyetlen legjobb módszer, vagy ahogyan Prabhu mondja: „ilyen ideálokkal dolgozni a pedagógiai szakma számára improduktív”.

A nyelvi egyszerűsítésnek tehát sok korlátja van. Fennáll a veszély, hogy a hagyományos modell differenciálódásához hasonló kockázatot hordoz magában. Az egyszerűsítés magában hordozza annak veszélyét, hogy olyan kategóriákat hozunk létre, amelyek nagyon gyorsan érzéketlenné válnak ahhoz, hogy megbirkózzunk a változó közönség és a változó fogalmi szükségletek igényeivel. (*Brumfit*, 1993) Ha meg akarjuk határozni, hogy a tanulók milyen szintet érjenek el, és azt, hogy mit kell ehhez tenniük, ezzel a diákok jelentős részének fejlődését korlátozzuk. Ez olyan dilemma, amelyet minden tanár fel fog ismerni a hétköznapi munkája során. A tanítás sok esetben az ötletek és a nyelvezet egyszerűsítése, megkísérelve, hogy felnyissuk azokat a felfedezés és a megértés számára. Azonban, ha elmulasztjuk ezeket az ötleteknek és nyelvezetnek a leegyszerűsítést egy központi magra, amely önmagában is értelmes és tanulóink számára releváns, akkor elmarad a felfedezés és a megértés is.

Remélhetőleg az SLM használata a tanórák bevezető szakaszában úgy tudja segíteni az információ leegyszerűsített átadását, hogy egyben maximalizálja a diákok figyelmét, és olyan kiindulási pontot nyújt számukra, ahonnan mindannyian elmozdulhatnak egyéni tanulási képességeik szerint. A tantestület a fogalmak egyszerűbb struktúrába átrendezésének további nyereségeként számolhatja el, hogy megnő a pedagógiai rugalmasság.

Az egyszerűsített nyelvezetű tananyagok használatának egyik célja, hogy a tanulók nagyobb eséllyel érezzék, hogy saját munkájuknak irányítói, és felelősek a saját előrehaladásukért minden egyes órán. Remélhetőleg a tanárok érezni fogják azt, hogy ezt az elkötelezettséget képesek bátorítani az osztály munkájában. (4)

Jegyzet

(1) A General Service List egyike az angol nyelv szógyakorisági gyűjteményének, amely a leggyakoribb 2000 szót tartalmazza. – A ford.

(2) A support teacher kifejezést fejlesztő tanárként vagy fejlesztő pedagógusként fordítjuk. – A ford.

(3) Az ILEA Multiethnic Inspectorate meghatározására alapozva – Londonban rendszerint ezt alkalmazzák, H. Hester, majd D. Hall óta. 1. tudásszintű angol nyelvhasználónak vélhetően minimális a tananyagokhoz való hozzáférése és segítséget igényel a leg-alapvetőbb nyelvi feladatokhoz; 2. tudásszintű angol nyelvhasználónak vélhetően jelentős segítség szükséges a tananyaghoz való hozzáférésben, de képes megbirkózni egyszerű nyelvi feladatokkal segítség nélkül; 3. tudásszintű angol nyelvhasználónak vélhe-

tően szüksége van némi segítségre a tananyaghoz való hozzáférésben, de segítség nélkül képes megbirkózni a tantervi feladatok széles választékával; 4. tudásszintű angol nyelvhasználó vélhetően nem igényel speciális nyelvi segítséget a tantervi anyagokhoz való hozzáféréshez.

Egyértelmű, hogy ennek a rendszernek vannak hibái: a legjelentősebb, hogy nem tesz különbséget a beszéd, a hallás utáni értés, írás és olvasás között. Ez egy hozzávetőleges szabályt kínál, ami könnyen érthető a tanári kar számára.

(4) Translated and reprinted by permission and courtesy of Jonathan Rix. A former version of this paper was originally presented at BERA Annual Conference, Herriot-Watt University, 11–13 Sept 2003.

Irodalom

- Abedi, J. – Lord, C. – Plummer, J. (1997): *Final report of language background as a variable in NAEP mathematics performance (CSE Technical Report 429)* Los Angeles CA: University of California, Los Angeles, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Center for the Study of Evaluation. Retrieved from the World Wide Web: www.cse.ucla.org/CRESST/Reports/RECH429.pdf
- Albus, A. – Bielinski, J. – Thurlow, M. – Liu, K. (2001): *The effect of a simplified English Language dictionary on a reading test (LEP Projects Report 1)* Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Centre on Educational Outcomes. Retrieved from the World Wide Web: <http://education.umn.edu/NECO/OnlinePubs/LEP1.html>
- Alton, S. – Beadman, J. – Black, B. – Lorenz, S. – Mckinnon, C. (2002): *Education Support Pack*, Down's Syndrome Association.
- Barnard, C. és Burgess, J. (2001): Secondary INSET in the Mainstream Education of Bilingual Pupils in England, *Journal of In-Service Education*, 27, 2, 323–352.
- Bourne, J. (2001): Doing 'What comes naturally': How the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for Bilingual support in UK primary schools, *Language and Education*, 15, 4, 250–268.
- Bower, A. – Hayes, A. (1994): Short-term memory deficits and Down's syndrome: a comparative study. *Down syndrome: research and practice*, 2, 47–50.
- Broadley, I. – MacDonald, J. (1993): Teaching short-term memory skills to children with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 2 56–62.
- Brumfit, C. (1993): Simplification in Pedagogy. 1–7. In Tickoo, M. L. (szerk.): *Simplification: Theory and Application*. SEAMEO, Singapore.
- Buckley, S. (1993): Language development in children with Down Syndrome: Reasons for optimism. *Down syndrome: research and practice*. 1, 3–9.
- Capel, S. – Leask, M. – Turner, T. (2001): *Learning to teach in the secondary school, A companion to school experience*, London, Routledge Falmer.
- Chapman, R. – Schwartz, S. – Kay-Raining Bird, E. (1992): *Language production of older children with Down syndrome*, Paper presented at the 9th World Congress of the International Association for the scientific study of mental deficiency. Queensland, Australia, August 1992.
- Comblain, A. (2000): The relevance of a non-word repetition task to assess phonological short-term memory in individuals with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 6, 2, 76–84.
- Commission for Racial Equality (1986): *Teaching English as a Second Language: Calderdale LEA* London, CRE.
- Corbett, J. (2001): *Supporting Inclusive Education, a connective pedagogy*, London, Routledge Falmer.
- DfEE (1998): *The National Literacy Strategy: Literacy Training Pack*. London: DfEE.
- DfES (2003): Teachernet, *Professional Development*, Retrieved from the World Wide Web: <http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/opportunities/nqt/behaviourmanagement/wholeclassteaching/>
- Eskey, D. (1970): A new technique for the teaching of reading to advanced students, *TESOL Quarterly* 4.4, 315–321.
- Hart, S. (1992): Differentiation-Way forward or Retreat? *British Journal of Special Education*, 19, 1, 10–12.
- Hart, S. – Travers, P. (1999): Bilingual Learners and the Code of Practice, *Multicultural Teaching*, 17, 2, 37–42.
- Jarrold, C. – Baddeley A. – Phillips, C. (2000): Down syndrome and the phonological loop: The evidence for, and importance of, a specific verbal short-term memory deficit, *Down Syndrome Research and Practice*, 2, 61–75.
- Jenkins, C. (1993) Expressive language delay in children with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 1, 10–14.
- Karmiloff-Smith, A. (1985): Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61–85.
- Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon
- Lotherington-Woloszyn, H. (1988): On Simplified and Simplifying Materials for ESL Reading, *T.E.S.L. Talk*, 1, 112–122.
- Lotherington-Woloszyn, H. (1992): Do Simplified Texts Simplify Language Comprehension for ESL learners.140–149. In Tickoo, M. (1992): *Simplification, Theory and Application*.
- Marcell, M. (1995): Relationships between hearing and auditory cognition in Down Syndrome youth, *Down Syndrome Research and Practice*, 3, 75–91.
- Moore, L. – Clibbens, J. – Dennis, I. (1998): Reference and representation in children with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 2, 63–70.
- Olivares, R. – Lemberger, N. (2002): Identifying and Applying the Communicative and the Constructivist Approaches to Facilitate Transfer of Knowledge in the Bilingual Classroom, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 72–83.
- Olivares, R. (2002): Communication, Constructivism, and Transfer of Knowledge in the Education of Bilingual Learners, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 4–19.
- Prabhu, N. (1990): There Is No Best Method – Why?, *TESOL Quarterly*, 24, 2.
- Porter, J. (2003): Raising Standards in Mathematics 119–133. In Tilstone, C. – Rose R. (szerk.): *Strategies to Promote Inclusive Practice*, London Routledge Falmer.
- Rondal, J. – Comblain, A. (1996): Language in adults with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 1, 3–14.

Goodman, K. – Freeman, D. (1993): What's simple in simplified language? In Tickoo, ML (szerk.) *Simplification: Theory and Application*, Singapore, SEAME, 69–81.

Scarcella, R. – Oxford, R. (1992): *The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom*, Heinle és Heinle, Boston

Tickoo, M. (szerk.) (1992): *Simplification: Theory and Application*, Singapore, SEAMEO

Tommola, J. (1980): *Some Parameters of Simplification*, in *Papers in Language Learning and Language*

Acquisition. Papers presented at the Nordic Conference on Applied Linguistics (2nd, Hanasaari, Espoo, Finland, November 23–25, 1979)

West, M. (1953): *A General Service List of English Words. With semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*, London, Longman

Bedő Andrea fordította



A Ráció Kiadó könyveiből

Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről

Az integrált nevelés nem az iskola belügye. Ugyanakkor tudjuk, hogy az integráció egyik fő akadálya az iskolai-pedagógiai kultúrában, a nevelői attitűdben rejlik. A vizsgálat segít ráirányítani a figyelmet a nevelőtestületek fogadókészségére a sajátos nevelési szükségletű tanulók integrált nevelésével kapcsolatban. A kérdőíves vizsgálat megpróbálja felszínre hozni, hogy mely részterületen lenne szükség változtatásra, szemléletváltásra. A részterületeket a faktoranalízis módszerével is megközelítettük.

„Az integráció nem lehet a tolerancia nagyvonalú gesztusa, hogy mi épek eltűrjük magunk között a sérülteket és hagyjuk, hogy velünk élhessenek, hanem annak az elfogadása, hogy mindannyian egyenlőek vagyunk, de nem egyfőrmák.” (Kézenfogva – Együtt Konferencia, Óvodapedagógiai Napok)

A sajátos nevelési igényű gyermekek szegregált vagy integrált nevelése-oktatása koronként és országonként változik. Napjainkban azonban különféle okok együttes megjelenése most az együttnevelés, az integráció irányába hat.

Az oktatási rendszer, az iskolák minősége, szocializációs tevékenysége nagyban meghatározza a következő generáció értékrendjét, valamint jelentősen befolyásolja a társadalmi folyamatokat – például a különböző társadalmi csoportok esélyét a boldogulásra, mobilitásukat. Tudjuk, hogy az iskolai szelekció annál megbízhatóbb, minél korábbi. (Csapó, 2002) Az iskolai szelekció pedig előre vetíti a társadalmi szelekciót. Így korán szembesülhetünk a „demokrácia deficittel”. (Ferge, 2004) Ebből következik, hogy az esélyteremtés legalapvetőbb eleme az oktatás. Igen fontos tehát, milyen az iskola, milyen a közoktatás rendszere, és milyen szemlélet határozza meg működését.

Az iskolarendszer átalakulóban van, hiszen ma már kevésbé lehet a hagyományos szerepekkel, elavult tanulásszervezési módokkal, az életben való boldogulást nem segítő, megkövetelt tudástartalommal a diákokat megfelelően felkészíteni a sikeres felnőtt évekre.

Az integrált nevelésről (1)

Az együttnevelés, az egyéni különbségekre figyelő differenciáló nevelés megvalósítása komplex oktatáspolitikai, szervezeti változásokat igényel. (Halász, 2004) Az integráció, inklúzió nem pusztán szakmai, pedagógiai kérdés, hanem társadalmpolitikai cél is. Pedagógiai szempontból Réthyné (2002) szerint az integráció teljes megvalósulása, legmagasabb foka az inklúzió. Az integrált neveléssel mint eszközzel érhető el a legfontosabb cél, a társadalmi integráció. Az integráció egy folyamat, melyben a sajátos nevelési igényű és ép gyermekek együtt vesznek részt az óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban. Az integrált nevelés ennek a folyamatnak a megvalósítása. Ez az új szemlélet azoknak a gyermekeknek is lehetőséget nyújt, akik nem sérülésük, fogyatékságuk okán sajátos nevelési igényűek, hanem társadalmi, illetve szociális helyzetüknél, hátrányuknál fogva marginalizálódtak, így ők is igénylik a speciális segítséget.

Az integrált nevelés területe néhány éve fokozott figyelmet kap, folyamatosan készülnek vizsgálatok, jelennek meg az ezzel kapcsolatos publikációk. A téma aktuális, és az eddigi szemérmességgel szemben ma már nyíltan, tényekre támaszkodva próbálkozik a társadalom e több százezer ember életét meghatározó, befolyásoló dologról párbeszédet folytatni. Mindenki értékrendjének megfelelően közelíti ezt a területet, az álláspontok különbözőek. Az integráció értelmezése elmozdulni látszik egy korábbi, külső formai jegyekre épülő fogalomhasználatától egy belső értelmezés felé, amelyben a valódi, a társas kapcsolatokban és interakciókban megvalósuló integrációt hangsúlyozzuk. (Artiles, 2003)

E dolgozatnak nem témája részletesen kibontani a terminológia különbségeit, de megemlítjük, hogy az elmúlt évtizedekben az „átlagostól”, az épektől eltérő fejlődésű gyermekek elnevezése többször is változott. Az egészségügyi diagnózis alapján történő kategorizálást – melynek e területen az oligofrénia volt az alapfogalma – felváltotta a pedagógiai szemléletű felosztás. Ezeket a pedagógiai, gyógypedagógiai kategóriákat azonban attól függően, hogy kiket soroltak a csoportba tartozónak, újraértelmezték, bővítették – s ismét módosították. Így bizonyos szakkifejezések időnként még szakmán belül sem honosodtak meg, és már más, újabb név került használatba – többnyire új jelentéstartalommal. (Illyés, 2000)

Ha az integrált és a szegregált intézmények alternatívaként jelennek meg, és a döntés, hogy milyen intézményben történjen a gyermek elhelyezése, az egyéni szükségletekhez igazodik, akkor a megújult oktatási rendszer – reálisan számolva a körülményekkel – sokkal több lehetőséget képes nyújtani a felnövekvő nemzedéknek, és nem csak a sajátos nevelési igényű tanulóknak.

Jelenleg a hatályos törvények sem egységesek e tekintetben. Például a többször módosított 1993. évi LXXIX. Közköztatási Törvény 2003-ban megjelent módosítása által nevesített sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók a költségvetési törvényben még mint fogyatékosok szerepelnek. A szakértői bizottságok által kiadott szakvéleményeken pedig BNO-10 kóddal ugyan, de a megfelelő orvosi diagnózisok elnevezése olvasható. A szakmaspecifikus fogalmak, a gyógypedagógiai szakkifejezések körében tehát tapasztalható némi bizonytalanság. (Horváth, 1999)

A szegregált, a különnevelést főlvállaló intézmények a kialakulásukkor – az oktatás tömegessé válásakor, a 19. században – igen

humánus megfontolásból jöttek létre. Azoknak a különféle fogyatékkal élő gyermekeknek a nevelését, oktatását vállalták, akiket súlyos állapotuk miatt az akkori iskolák nem fogadtak be. Akkor tehát igen haladó, emberbaráti gondolat volt a külön iskoláztatás. Az elkülönítés elve egészen a 20. század közepéig meghatározó volt.

Az elkülönítő neveléssel szemben az 1950-es évektől a nemzetközi gyakorlatban megjelent a sérült és ép gyermekek, tanulók együttes nevelésének irányzata. Újra kellett tehát gondolnunk a fogyatékos ember hagyományos képét, a diagnózisok használhatóságát, az oktatás milyenségének, hatékonyságának kérdését. A fogyatékos fogalma relatív. „Az utóbbi évek példái is már azt szemléltetik, hogy valamelyest elmosódnak, illetve átjárhatóvá válnak a határok a klasszikus fogyatékosok és a „normalitás” sávja között”. (Szabó, 2004. 25)

Jelenleg az integráció megvalósulásának foka szerint háromféle csoportról beszélhetünk. Van, ahol kizárólagos mód az integrált nevelés – ilyen például Olaszország, Svédország. A következő, ahol párhuzamosan működik a két rendszer, a szegregált és integrált nevelés – az integrált nevelés túlsúlyával. (Halász, 2004; Vargáné, 2005) Többek között ez jellemző Nagy Britanniára, Franciaországra. Végül, ahol az integrált nevelés csak kísérleti stádiumban van – ilyen például Németország, Svájc.

Sok szakember véleménye szerint egyik forma sem jó kizárólagosan, hiszen mindig van olyan gyermek, akinek más keretek felelnek meg jobban, mint a többségnek. (Csányi, 1990; Salné, 2001; Illyés, 2001) Ha az integrált és a szegregált intézmények alternatívaként jelennek meg, és a döntés, hogy milyen intézményben történjen a gyermek elhelyezése, az egyéni szükségletekhez igazodik, akkor a megújult oktatási rendszer – reálisan számolva a körülményekkel – sokkal több lehetőséget képes nyújtani a felnövekvő nemzedéknek, és nem csak a sajátos nevelési igényű tanulóknak.

A sikeres integráló nevelésben objektív és szubjektív feltételek egyaránt szerepet játszanak. Ezek személyi, tárgyi és szakmai feltételeket fednek. Az objektív feltételek között szerepel a támogató törvényi és pénzügyi háttér, a speciális eszközök, taneszközök megléte, a megfelelő osztálylétszám, a segítő szolgáltatások és személyek biztosítása, de ide sorolhatjuk a korrekt diagnózist, a pedagógusképzésben megjelenő speciális ismereteket és a megfelelő iskolai követelményeket, értékelési rendszert is. Az integráció „puha” tényezői a gyógypedagógus és a többségi pedagógus kapcsolata, az osztálytársak viszonyulása, a család pozitív és támogató hozzáállás. (Csányi, 1993)

Ma már több, igen változatos módon megvalósuló integrációs modellintézményt ismerünk. Van, ahol a kéttanáros óravezetéssel, van, ahol a kooperatív technikák magas szintű működtetésével, máshol kisebb létszámú osztályokkal tartják megvalósíthatónak az integrációt. Vannak azonban közös elemek mindegyik sikeres integrációt működtető intézményben. Ilyen fontos közös tényező a befogadó pedagógus személyiségének alkalmassága, és az intézménynek mint szervezetnek a milyensége. Az integrált nevelésnek mint újfajta tudásnak a jelenléte, illetve igénye a tantestületben különböző azonosulási szinten jelenik meg. (Horváthné, 2001a)

Ha a szülői akarat és az iskola befogadó szándéka megvan, megfelelő finanszírozással – melyet a törvény szintén biztosít – a többi megteremthető. Az előző elemek – a szándék, és befogadó szemlélet – nélkül azonban a törvényi és anyagi tényezők megléte nem elegendő a sikeres integrációhoz. Ezek lehetőséget biztosítanak ugyan, de a lehetőséggel élni csak akkor lehet, ha a szubjektív, a humán tényező – jelen esetben a pedagógus – rendelkezik a szükséges kompetenciákkal, és személyisége alkalmas a feladatra. (Horváthné, 2001b)

A vizsgálat

Előzmények, célok, hipotézisek

2004 tavaszán egy budapesti speciális általános iskola vezetőségének kérésére három többségi általános iskola nevelőtestületének viszonyulását vizsgáltam az integrációval kapcsolatban. A speciális általános iskola a többségi általános iskolák közül az egyikkel már évek óta kapcsolatban van, ők biztosítják a gyógypedagógusokat a többségi általános iskolában integráltan tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek számára. A másik két vizsgált általános iskolát szeretnék volna bevonni az integrációs programjukba, ezért voltak kíváncsiak a pedagógusok beállítódására e területen.

Ezzel nagyjából egy időben három Nógrád megyei integráló általános iskolában a minőségirányítási program elemeként szerettek volna – a későbbiekben is összehasonlítható – adatokat kapni a már folyó, integráló tevékenységükről, az ebben résztvevő pedagógusok viszonyulásáról.

Az elemzés az intézmények számára készült. E dolgozatban azonban az elsődleges elemzési szempontokon túl – mely az iskoláknak készült – összesített és összetett mutatókat is képeztünk, amelyek általánosabb elemzési szempontok érvényesítését tették lehetővé. A különböző tényezők különbözőségének, szignifikáns voltának feltárására varianciaanalízist végeztünk, rejtett változó keresésére pedig faktoranalízist alkalmaztunk.

Mivel a minta nem reprezentatív, a megállapítások természetesen csak korlátozottan, a hat intézmény vonatkozásában érvényesek. Ugyanakkor felhívhatják a figyelmet létező tendenciákra, melyek esetleg további vizsgálatokat igényelnek.

A vizsgálat célja:

- a nevelőtestület együttneveléssel kapcsolatos beállítódásának feltárása, megismerése, értékek tudatosítása, tájékozódás;

- a kérdőív fejlesztésének egyik állomása.

A kérdéseket az alábbi hipotézisek köré rendeztem:

- Az integráló és nem integráló pedagógusok és iskolák válaszai különbözőek lesznek.
- A pedagógusok viszonyulását az integrált neveléshez több tényező befolyásolhatja – végzettség, speciális ismeretek, tapasztalatok sajátos nevelési igényű gyermek nevelésében.

- A vidéki iskolák befogadóbbak. Vidéken a speciális szolgáltatások hiánya és az ismerős szülők kérése miatt a pedagógusokra nehezedő nyomás e tekintetben nagyobb.

- A pedagógusok az integrációval kapcsolatban leginkább a szakmai kompetencia, a tájékozottság és az együttműködés területén bizonytalanok.

Az integrált nevelés, oktatás a többségi iskoláknak nagy kihívás. Nem minden esetben készültek föl a pedagógusok erre a feladatra.

A vizsgálat módszere, a mérőeszköz bemutatása

A pedagógusok viszonyulását a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésével kapcsolatban kérdőíves technikával, attitűdvizsgálattal kívántuk megismerni.

Az alkalmazott eszköz saját készítésű kérdőív, melynek módszere attitűdskála. A kérdőív első részében hat besoroló adatra, háttérváltozóra kérdeztünk rá, a végén pedig módot adtunk arra, hogy a pedagógusok észrevételeket tehessenek. A kérdőív zárt kérdéseket, illetve megállapításokat tartalmaz. (Horváth, 2004) Kérdés, hogy a pedagógus a megfogalmazott állításokkal milyen mértékben ért egyet. Az egyetértés mértékét az ötfokú Likert-típusú skálán mindenki jelzi. A 27 zárt kérdés között öt negatív megfogalmazásban szerepel a torzítás csökkentése érdekében. Az öt megállapítás a 4, 10, 13, 18, 22-es számú. Ezeket már a kódolás során megfordítottuk, és az adatrögzítéskor a számítógépbe a korrigált értékével vittük be. Ez annak érdekében történt, hogy a kérdőív átlaga azt tükrözze, amire megalkottuk.

A saját készítésű kérdőívet kipróbáltuk, majd megtörtént a bemérése egy többségi általános iskolában. Az adatok alapján megnéztük a kérdőív reliabilitását. A Cronbach-alpha értéke 0,81 volt, ez jónak mondható. Így tehát változtatást egyelőre nem hajtottunk végre a kérdőíven.

A kérdőíves módszer korlátait igyekeztünk a válaszadás önkéntes és anonim voltával csökkenteni. Az eredményeket kellő óvatossággal kell kezelni, mivel a kérdőíves módszer érzékenyebb a torzításra, valamint a minta kisszámú.

A pedagógusok pozitív vagy negatív viszonyulását az együttneveléssel kapcsolatban a következő dimenziókkal közelítettük meg: (1) szolidaritás, (2) együttműködés, (3) szakmai kompetencia, tájékozottság, (4) elfogadás, előítélet-mentesség, (5) szakmai nyitottság, megújulásra való készség.

Ez a kérdőív – szándékunk szerint – nem csupán általában vizsgálja a pedagógusok attitűdjét, hanem mint szervezetet közelíti meg az iskolát, és a teljes nevelőtestület véleményére kíváncsi. Tükröt tart, hogy a szembesülés után segítse a döntést, merre és hogyan tovább.

Az adatok feldolgozása SPSS 9.0 statisztikai program használatával történt. (Falus és Ollé, 1999)

A minta jellemzése

A minta a hat általános iskola nevelőtestülete, melyekben összesen 200 pedagógus dolgozik. Az összes pedagógus 82 százaléka adta vissza a kitöltött kérdőívet. (1. táblázat) Ez jó aránynak tekinthető.

A részletezésből látható, hogy a 3. számú iskola pedagógusainak részvételi hajlandósága 55 százalékos. Ez az adat már önmagában is figyelemfelhívó a vizsgált területhez való nevelői viszonyulás tekintetében. Jelöltem, mely iskolák integrálnak már, és melyek nem.

1. táblázat. A minta megoszlása iskolánként

	Az iskola száma	Nevelőtestület létszáma	Leadott kérdőív	%	Integrál
Budapest	1	49	46	94	igen
	2	35	33	94	nem
	3	51	28	55	nem
Vidék	4	23	20	87	igen
	5	13	11	85	igen
	6	29	26	90	igen
Összesen		200	164	82	

A dolgozatban a 164 pedagógus által kitöltött kérdőív adatait dolgoztam fel (n=164). A demográfiai, társadalmi jellemzőket a besoroló adatokból ismerhetjük meg. A pedagógus pálya elnöiesedése – különösen az alsó fokú oktatásban – folyamatos, a nők száma közel nyolcszor annyi, mint a férfiaké. Vizsgálatunk adatai azonos arányokat mutatnak az 1993-ban az OECD számára készült országtanulmányban leírtakkal. Eszerint az általános iskolai pedagógusok több mint 80 százaléka nő. (Halász, 1994)

Információhiányt és tájékozatlanságot mutatnak a második és harmadik kérdésre adott válaszok. A pedagógusok jó része nincs tisztában azzal, hogy intézménye integrál-e, illetve, hogy azok a gyermekek, akiket tanít, ebbe a kategóriába tartoznak-e. Ez az adat figyelmet érdemel – különösen, ha a pedagógiai tudatosság és szakszerűség oldaláról nézzük a kérdést. Megerősíti a szakirodalom tárgyalásakor említett, többek által megállapított tényt, hogy a pedagógusok többsége minimális szinten sem tájékozott az együttneveléssel kapcsolatban. (Csányi, 1993)

Speciális ismerettel a vizsgált pedagógusok majd kétharmada nem rendelkezik. A pedagógiai kompetencia kérdése az integrált neveléssel kapcsolatban különösen jelentős. A tájékozottság, a speciális ismeret elengedhetetlen nemcsak a sajátos nevelési tanulók, hanem a tanulási nehézséggel küzdők növekvő száma miatt is.

Az általános iskolában dolgozó pedagógusoknak csaknem a fele tanárképző főiskolát végzett, és több mint tíz százalékuk egyetemi végzettségű. A pályán töltött idő alapján feltűnik, hogy sok az idősebb, húsz évnél régebben dolgozó pedagógus (50 százalék). Érdekelhető az is, hogy feltehetően az elmúlt évek oktatáspolitikai döntései nyomán nagyobb számban jelentek meg a fiatalok is – 23,2 százalék.

Megbízhatóság – a reliabilitás vizsgálata

Fontos, hogy a kérdőív megfeleljen bizonyos kritériumoknak. A reliabilitás értéke jelzi, hogy mekkora lehet a valószínű mérési hiba nélküli eredmény. Ezért kiszámoltuk a Cronbach- α reliabilitás-mutató értékét.

Az $\alpha=0,876$, ez az érték önmagában jónak mondható. Azonban ha részletesen nézzük az itemeket, találunk néhányat, amely rontja a reliabilitást. Egy item a negatív értéke miatt a kérdőív átlagával ellentétesen differenciál (K3). Ezt az itemet kihagyva $\alpha=0,884$ lesz. Három másik, alacsony korrelációjú kérdőív-item kihagyásával – K5, K10, K24 –

még tovább nőne a reliabilitás ($\alpha=0,895$), vagyis a kérdőív mérőmódszertani szempontból még tovább fejleszthető.

Eredmények

A nevelőtestületek beállítódása a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésével kapcsolatban különböző. A hat iskola összesített átlaga: 3,66 ($s=0,58$). Az iskolai átlagok minimuma 3,22, a maximum értéke 3,86. A 2. táblázatból láthatjuk, hogy az átlagok és a szórások tekintetében mennyiben különböznek az iskolák. Feltűnő, hogy a legmagasabb (3,86) és legalacsonyabb (3,22) iskolai átlagot a két nem integráló intézménynél látjuk. A 3. számú iskola a legalacsonyabb átlag mellett a második legmagasabb szórású ($s=0,62$).

A szórás megmutatja a nevelőtestületek véleményének egységességét. Egyedül ennél az iskolánál találunk a közepes megítélésnél rosszabbat az egyik tartalmi csoportnál – az elfogadásnál (2,94). Figyelembe véve, hogy ebben az iskolában közel a nevelőtestület fele nem adta le a kérdőívet, valamint a leadottak eredményeit, az integrált nevelés elindítását komoly felkészítő munkának kellene megelőznie.

A legkiegyensúlyozottabb véleménnyel az 1. számú, integráló iskola pedagógusai rendelkeznek, hiszen a viszonylag jó átlag mellett (3,84) itt a legalacsonyabb a szórás ($s=0,41$). Ez a szórásérték közepes mértékűnek mondható. Mivel a nevelőtestület 94%-a leadta kérdőívét, az eredmények jelzik az elmúlt évek jó tapasztalatát az integrált neveléssel kapcsolatban. A három vidéki iskolánál az átlagok értéke közel van egymáshoz. A legmagasabb szórása viszont a három közül legjobb átlagot elért 4. számú iskolának van ($s=0,65$).

Nincs lényeges különbség a budapesti és vidéki iskolák átlagai és szórásai között. Új változó létrehozásával, másféle csoportosításban – az integráló, nem integráló iskolák között – már érzékelhető az eltérés. A nem integráló iskolák alacsonyabb átlag mellett (3,56) magasabb szórással jelennek meg ($s=0,67$).

2. táblázat. Az iskolák átlagai, szórásai, tartalmi csoportok részletezve

Iskolák	Átlag	Szórás	Szolidaritás	Együttműködés	Szakmai kompetencia	Elfogadás	Szakmai nyitottság
1	3,84	0,41	4,05	4,23	3,73	3,72	3,79
2	3,86	0,56	4,06	4,11	3,59	3,76	3,84
3	3,22	0,62	3,28	3,20	3,25	2,94	3,39
4	3,76	0,65	3,73	3,74	3,73	3,76	3,81
5	3,52	0,47	3,58	3,75	3,30	3,29	3,65
6	3,54	0,53	3,73	3,52	3,40	3,32	3,74
Összesen	3,66	0,58	3,80	3,77	3,54	3,51	3,71

A négy integráló iskola viszonylagos kiegyensúlyozott véleménye mellett ($s=0,51$) a nem integráló két iskola képviseli a két szélsőségesebb véleményt ($s=0,67$).

A 3. táblázatban bemutatjuk a tartalmi csoportok – a másodlagos változók – iskolákra jellemző átlagának rangsorát, szórását, valamint hogy a kérdőív megállapításai melyik csoporthoz tartoznak.

Nem tűnik jelentősnek a különbség a tartalmi csoportok átlagai között. A szórásokban azonban jelentősebb eltérések láthatóak. Ez a minta kicsi, így ebből nem vonunk le messzemenő következtetést, inkább megjegyezzük, hogy az egyébként ezen a területen mért és érzékelhető társadalmi tényezőkkel, folyamatokkal ezek az értékek nagyjából egybeesnek.

3. táblázat. A tartalmi csoportok összesített átlaga, szórása

Sorszám	Kategória	Kérdések száma	Átlaga	Szórása
1.	szolidaritás	1, 9, 17, 22, 25	3,80	0,83
2.	együtműködés	10, 11, 12, 19, 21	3,77	0,75
3.	szakmai kompetencia, tájékozottság.	3, 7, 13, 14, 24, 27	3,54	0,55
4.	elfogadás, előítélet mentesség	2, 4, 8, 15, 20	3,51	0,76
5.	szakmai nyitottság, megújulás	5, 6, 16, 18, 23, 26	3,71	0,60

A válaszadók közül annak, aki legkevésbé ért egyet az integrációval 1,67 az átlaga – ő a 3. számú iskola pedagógusa. A pozitív irányú szélső érték 4,7.

Az egyéni átlagok csoportosított előfordulási gyakoriságát láthatjuk a 4. táblázaton. Az 1. ábrán pedig ezeket az értékeket poligonon ábrázoljuk.

Látható, hogy az eloszlás közelíti a normál eloszlást, bár a csúcsa jobbra, azaz a magasabb értékek felé tolódott. Ebből látszik, hogy a nevelőtestületekben szép számmal vannak az integrációval kapcsolatban pozitív attitűddel rendelkező pedagógusok.

4. táblázat. Csoportosított átlagok

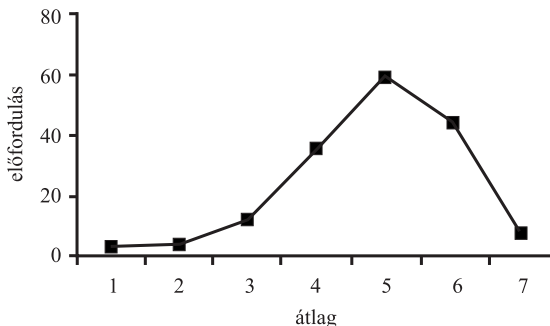
Átlag			Előfordulás	
1	1,5–	1,99	3	1,8%
2	2,0–	2,49	4	2,4%
3	2,5–	2,99	12	7,3%
4	3,0–	3,49	35	21,3%
5	3,5–	3,99	59	36,0%
6	4,0–	4,49	44	26,8%
7	4,5–	4,99	7	4,3%
			164	100,0%

A kérdések átlaga 2,33 és 4,73 között szóródik. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok abban a kérdésben a legegységesebbek, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók között is található tehetséges ($s=0,84$). A legmagasabb a 10. megállapítás szórása ($s=1,43$). Tehát a pedagógusok véleménye jelentősen eltér a sajátos nevelési igényű gyermek családjával való együttműködés megítélésében.

A kérdésekre adott legalacsonyabb átlagok alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált minta pedagógusai szerint komoly terhet ró a pedagógusra az integrálás, s nem mindegy, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek milyen fogyatékossgal rendelkezik. Ez utóbbi megállapítás egybe esik más vizsgálatok eredményeivel. (Réti és Csányi, 1998) A pedagógusok a fogyatékossg típusától függően különböző mértékben elfogadók vagy elutasítók. A legmagasabb átlagot kapott megállapítások szerint a pedagógusok szükségesnek érzik a módszertani segítséget, hogy az integráló osztályok létszáma húsz fő alatt legyen, valamint elismerik, hogy az integrálandó tanulók is tehetségesek lehetnek.

A megjegyzések közül három jellemzőt emelünk ki:

– Az integrációs osztályokba ne a gyógypedagógiai osztályokba való szellemileg elmaradott tanulók kerüljenek.



1. ábra. Csoportosított átlagok

– Ezek a kérdések általánosítóak, pedig a SNI gyerekek nevelése, oktatása egyénre szabottan történik. Így a válaszok sem lehetnek mérvadóak.

– Az integrált oktatás csak megfelelő feltételek biztosítása mellett lehetséges hatékony módon.

Az első a már sokat emlegetett tájékoztatanságot mutatja. A másik inspiráló lehet, hogy ne pusztán általánosságban vizsgáljuk a kérdést, hanem a fogyatékoság típusa és súlyossága szerint is. A harmadik a pedagógus szakmai felelősségérzetét és nyitottságát is kifejezi.

Az eddigiekben bemutatott leíró jellegű adatokon túl a besoroló adatok alapján képzett részminták átlagai közötti különbségeket is elemeztük. Van-e jelentős, szignifikáns különbség a nők-férfiak, az integráló és a nem integráló, a speciális ismerettel rendelkező és a nem rendelkező pedagógus értékelése között? Ennek megválaszolására kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Az F-próba mindhárom esetben igazolta, hogy a két-két csoport szórása lényegesen nem különbözik, így elvégezhető volt a t-próba. (5. táblázat)

5. táblázat. Részminták különbözősége – kétmintás t-próba.

	Átlag	F	F szign.	T	t szign.
férfi	3,68	0,77	0,38	0,20	0,84
nő	3,65				
integrál	3,68	1,54	0,22	0,62	0,53
nem integrál	3,62				
van spec.ism.	3,82	3,45	0,07	2,47	0,02
nincs spec.ism.	3,60				

A férfi-nő, és az integráló-nem integráló mintaátlagok között nincs szignifikáns különbség. Azoknak az átlaga azonban, akik rendelkeznek speciális ismerettel (3,82), szignifikánsan különbözik azokétól, akik e területen nem tájékozottak (3,60). Ilyen kicsi mintán is igazolható tehát Réti és Csányi (1998) véleménye, miszerint az ismeret, a tapasztalat hozzásegíti a pedagógusokat a pozitív attitűdhöz.

A pedagógusok végzettsége és a pályán eltöltött idejük szerint több egydimenziós mintát képeztünk. Ezek összehasonlítását variancia-analízissel végeztük. A varianciák egyik esetben sem különböznek egymástól szignifikánsan. A minták matematikailag sem mutatnak lényeges különbözőséget – hogy statisztikailag sem, azt a minta kicsi száma is befolyásolhatja.

Más a helyzet az iskolák közötti különbséggel. Itt a variancia-analízis szignifikáns különbséget mutatott ki a 3. számú iskola, és három másik között. (6. táblázat) A szórások egyezésének értéke $F=6,396$, magas szignifikancia szinten – $p<0,000$. A Tukey B-próba megmutatja, melyik különbözik melyiktől.

6. táblázat. Iskolák átlagai közötti különbözőség variancia-analízissel

Iskola száma	n	1	2
3	28	3,22	–
5	11	3,52	3,52
6	26	3,54	3,54
4	20	–	3,76
1	46	–	3,84
2	33	–	3,86

Láthatjuk, hogy két iskola – az 5. és a 6. számú – mindkét csoporthoz tartozik, tehát egyik-től sem különbözik lényegesen. Az 1., 4. és 2. számú iskolák átlaga viszont a 3. számú iskoláétól szignifikánsan különbözik. Az 1. és a 4. iskola integrál, a 2. számú még nem.

Faktoranalízis – rejtett változók vizsgálata

A változórendszer struktúrájának vizsgálatát faktoranalízissel végeztük el. Ez a módszer arra alkalmas, hogy a kérdőív különböző tartalmú kérdései mögött meghúzódó rejtett háttérváltozókat feltárjuk. A vizsgálat megkezdése előtt elképzelhetőnek tartottuk, hogy a tartalmi szempontból indokolt kérdéssor-struktúra a tanárok gondolataiban meglévő elképzeléseket fogja követni. Ennek a hipotézisnek az ellenhipotézisében értelemszerűen azt állítanánk, hogy a tanárok elképzelései más tartalmi szerkezetet követnek, mint amely mentén a kérdőív kérdéseit megkonstruáltuk. A kérdőív rejtett háttérszerkezetének feltárása arra is lehetőséget ad, hogy megkeressük azokat az eklatáns kérdéseket, amelyekre adott válaszok a lehető legszorosabban leképezik (vagyis a lehető legnagyobb faktorsúllyal szerepelnek) a válaszolók fejében meglévő attitűdök szerkezetét.

A faktoranalízist először mind a 27 item vizsgálatával kezdtük. Ekkor a Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke 0,823 volt. A hét faktor különült el, amely összesen 60,95 százaléknyi információt őrzött meg az eredetiből. A K3 item azonban öt faktorban szerepelt, és két helyen ellentétes előjellel. Ez az item negatívan korrelált a kérdőív eredményeivel is. A megállapítás: Szükségesnek tartom, hogy az integráló osztályok létszáma 20 alatt legyen. Valószínű, hogy ez a mondat nem attitűdbeli hanem kizárólag tudásbeli elemeket mozgat a válaszadás során. Ezért ezt az itemet kihagyva ismételtük meg a műveletet. A KMO értéke javult, 0,831 lett. A megőrzött információtartalom 61,88 százalék a hét faktorban. Minden faktor saját értéke egy fölött van, az első faktoré hét fölé emelkedik.

Szükségesnek éreztük a rotációt, mivel az első faktoron hét kivételével minden faktorelem rajta ült. Rotálás és a faktorsúly-határ 0,41-re való emelése után kaptuk a 7. táblázatban látható faktormátrixot.

7. táblázat. Faktorstruktúra rotáció után

	1	2	3	4	5	6	7
K1			0,412	0,450			
K2			0,700				
K4	0,567						
K5				0,643			
K6		0,581					
K7				0,647			
K8				0,467		0,424	
K9			0,532				
K10			0,762				
K11		0,473				0,574	
K12		0,433					
K13		-0,584					
K14		0,546					
K15		0,508	0,465				
K16					0,718		
K17	0,727						
K18	0,415			-0,452			
K19		0,650					
K20					0,724		
K21	0,700						
K22	0,679						
K23							0,611
K24							0,814
K25					0,537		
K26						0,729	
K27				0,454			

Az egyes faktoron három magas értékű faktorelem ül – a K17 (0,727), a K21 (0,700), és a K22 (0,679). A két legmagasabb faktorsúlyú megállapítás átlaga négyes fölött van. Mindegyik általuk jelölt megállapítás a sérült gyermek elfogadására és társadalmi életbe való beilleszkedésére vonatkozik. Itt található kisebb, de még jelentős súllyal a K4 (0,567), mely szintén arra vonatkozik, hogy a pedagógus elfogadná-e tanítványként a sajátos nevelési igényű gyermeket. Felidézünk, hogy a K4 és a K22 megállapítás negatív megfogalmazású az integrációt illetően, ezért a korrigált bevétel miatt a megállapítások átlaga az ellentétes mondatra vonatkozik. Az első faktort így elfogadásnak neveztük.

A még szintén jelenlévő K18-as elemet nem itt vettük számításba, hiszen azon kívül, hogy egy másik faktorból nagyobb súllyal szerepel, tartalmilag sem kötődik szorosan a többi, ebben a faktorból jelenlévő tényezőhöz.

A második faktorból a legnagyobb súllyal rendelkező elem az integráció nevelőtestületi támogatásáról szól – a K19 (0,650). Elég magas a súlya (0,581) még annak a faktorelemnek, amely szerint az integráció felvállalása növeli az iskola népszerűségét (K6), valamint amely szerint az integrációhoz szükséges feltételek megteremthetők (K14). A K12 alacsonyabb faktorsúllyal (0,433), de szintén jól illeszkedik tartalmilag a faktorba – a tanulók érdekében történő speciális szakemberekkel való együttműködés készségéről szól. A fentiek miatt a 2. faktort iskolai kompetenciaként interpretáltuk. A K15 megállapítás itt és a hármas faktorból is szerepel. A faktorsúlya itt magasabb, ezért, bár tartalmilag mindkettőhöz köthető, ide soroljuk, hiszen az iskola kompetenciájához hozzátartozik a közösség alakításának, fejlesztésének feladata.

A K13 megállapítás negatív összefüggést mutat a 2. faktoralal. Ez a változó a három legalacsonyabb átlagú megállapítás egyike. A pedagógusok szerint jelentős gondot jelent az osztálykiránduláson a sérült gyermek. Ez az esemény kapcsolódik az iskolához, de nem kötődik szorosan az iskolai élethez, szabadidős, más jellegű tevékenység, mint az iskolai napi munka. Ezért elfogadható az ellentétes differenciálás.

A harmadik faktor a kontakt kapcsolatok elnevezést kapta. A két domináns, a faktort meghatározó elem a K10 (0,762) és a K2 (0,700). Mindkettő a családdal, szülőkkel való közvetlen kapcsolatra utal. Az alacsonyabb, de még jelentős faktorsúllyal rendelkező K9 (0,532) a sérült gyermekkel való szorosabb kontaktusra vonatkozik.

A K1 szintén két faktorhoz kapcsolódó megállapítás, csekély faktorsúlybeli különbséggel (0,412; 0,450). Tartalmilag azonban a harmadik faktorhoz érezzük közelebb.

A következő, a negyedik faktorból nem találunk karakterisztikus elemet. Viszonylag magas azonban a K7 (0,647) és a K5 (0,643) elemek súlya. Mindkét megállapítás a pedagógus kompetenciájával van kapcsolatban – képes-e jelenlegi tudásával integráltan nevelni, és mekkora teherként élné meg az együttnevelést, ami pedig természetesen annak függvénye is, mennyire érzi magát felkészültnek a feladatra. A faktor így a szakmai, mesterségbeli kompetencia elnevezést kapta. A többi, ebben a faktorból megjelenő megállapítás tartalma is alátámasztja az elnevezést. A K8 (0,467) a fogyatékos típusa és az integrálókékv összefüggésére, a K27 (0,454) pedig az integráció érdekében történő érvek ismeretére vonatkoznak. A K8 valamivel alacsonyabb faktorsúllyal (0,424) a hatos faktorból is szerepel. A megállapítást értelmezve, a pedagógusok kompetenciájának kérdése a legjobban ide kapcsolható meghatározás. A K18 megállapítás – mely szintén negatív megfogalmazású volt – korrektil értékelve mutatja, hogy a pedagógusok igénylik a szakmai, módszertani segítséget. A faktorsúly negatív előjelű, tehát fordított az összefüggés a meglévő kompetencia és a szükségesnek érzett között.

Az 5. faktorból ismét találunk két magas faktorsúlyú elemet. A K20 (0,724) és a K16 (0,718) megállapítás tartalma a sajátos nevelési igényű tanulók értékének és egyediségének elismeréséről szól. Tartalmilag ide kapcsolódik a K25 is alacsonyabb, de még jó faktorsúllyal (0,537), amelynek lényege, hogy az ép gyermekek személyiségét is gazdagítja az integrált nevelés. Ennek alapján a faktor elnevezése az individualizálás szempontjának faktora.

A következő faktort szintén uralja egy domináns elem. Legmagasabb faktorsúllyal a K26 megállapítás rendelkezik (0,729). Ez az integrációval kapcsolatos egyéni motiváció meglétét vizsgálja. Eszerint a pedagógusokban elég magas a késztetés módszertani ismereteik bővítésére ($x=4,02$). Az itt található 0,574 faktorsúlyú K11 megállapítás pedig a pedagógusok által érzékelhető iskolavezetői motiváltságára utal az integrált neveléssel kapcsolatban. Ez a faktorelem kapcsolódik a második faktorhoz is.

Mint említettük, természetesen az iskolai kompetenciához is kapcsolható a vezetői viszonyulás, de az intézményi motivációnak meghatározóbb eleme. A faktort az egyéni és intézményi integrációs motivációként interpretáltuk.

Az utolsó faktoron található a legmagasabb faktorsúlyú megállapítást. A K24, melynek kivételét a kérdőívben az igen alacsony értéke miatt a reliabilitás vizsgálatánál mérlegettük, itt meghatározó tényező. A pedagógusok nagyobb mértékben egyet értenek azzal, hogy az integráló osztálylétszámok belső arányait szabályozzák ($x=3,7$). A 7. faktort a szabályozók faktorának neveztük el. A még itt található K23, viszonylag magas súlyú (0,611) megállapítás is a törvényi, jogi szempontok érvényesítésére vonatkozik, melyek segíthetik az integrált nevelés terjedését.

A faktoranalízis tehát hét, viszonylag jól elkülönülő faktort hozott létre. Öt esetben sorolt két faktorhoz egy megállapítást, de jellemzően eldönthető, melyikhez kapcsolódik inkább. A hét faktor az interpretáció szerint (1) az elfogadás, (2) az iskolai kompetencia, (3) a kontakt kapcsolatok, (4) a szakmai, mesterségbeli kompetencia, (5) az individualizálás, (6) az intézményi és egyéni motiváció és (7) a szabályozók faktora elnevezést kapta. Elgondolkodtató, hogy két negatív megfogalmazású állítás negatív előjellel kapcsolódik a faktorhoz. Bár kapcsolatuk így is értelmezhető, mindkét megállapítás átlaga a három legalacsonyabb átlagban szerepel.

A 8. táblázatban a faktorok neve mellett feltüntettük a 0,600 fölötti faktorsúllyal rendelkező megállapítások számát és átlagát.

8. táblázat. A faktorok 0,600 fölötti faktorsúllyal rendelkező megállapításainak átlaga

<i>A faktor neve</i>	<i>Kérdésszám</i>	<i>Faktorsúly</i>	<i>Átlag</i>
1 elfogadás	K17	0,727	4,32
	K21	0,700	4,09
	K22	0,679	3,67
2 iskolai kompetencia	K19	0,650	3,24
3 kontakt kapcsolatok	K2	0,700	3,42
	K10	0,762	3,06
4 szakmai kompetencia	K5	0,643	2,33
	K7	0,647	3,02
5 individualizálás	K16	0,718	4,33
	K20	0,724	4,56
6 integrációs motiváció	K26	0,729	4,02
7 szabályozók	K23	0,611	3,83
	K24	0,814	3,97

A 8. táblázat szerint a faktorok meghatározó elemeit tekintve láthatjuk, hogy legalacsonyabb átlagok a szakmai (4. faktor) és iskolai (2. faktor) kompetencia, valamint a kontakt kapcsolatok (3. faktor) területén találhatók. Az 5. faktorban, amely az egyéni szempontok jogosságára, és a sérült gyermek értékére, tehetségére utal, található a két legmagasabb átlaggal rendelkező elem. Az elfogadás (1. faktor) és az egyéni és intézményi motiváció (6. faktor) faktorok domináns súlyú elemeinek az átlaga is a négyes érték körül mozog, ami azt jelenti, hogy a vizsgált pedagógusok nagyobb részben egyet értenek a megfogalmazottakkal. Ez mindenképpen optimizmusra ad okot az integrált nevelést tekintve.

Ezek között a faktorok között markánsabban előjönnek a különbségek, mint az eredetileg létrehozott tartalmi csoportok között. Vannak átfedések – például a szakmai kompetencia tekintetében –, de mivel itt több csoport jött létre, az elnevezések is módosultak. Az elméleti feltevéssel sok a hasonlóság, de ezt a struktúra pontosabb képet nyújt a részletekről.

A vizsgálat eredményeinek összegzése, tapasztalatok

Vizsgálatunkkal hat iskola nevelőtestületének az együttneveléshez való viszonyulását igyekeztünk feltárni. A vizsgálatról minden iskola megkapta a saját eredményeit, és egy rövid összefoglalót is mellékelünk az összesített eredményekről. A vizsgálat haszna az információnyerés mellett az is, hogy ráirányítja a figyelmet erre a területre.

Az iskolák részvételi hajlandósága bár magas, nem egyenlő mértékben. A legalacsonyabb részvételi arányt mutató intézmény többi eredménye is azt mutatja, hogy a pedagógusok többsége inkább elzárkózna az együttneveléstől. A másik nem integráló iskola

A vizsgált 164 pedagógus attitűdje az integrált neveléssel kapcsolatban inkább elfogadó. A minta alapján úgy tűnik, csak egy tényező szerepel lényeges megkülönböztető elemként, ez az információ, a speciális ismeret. Az intézmények mint szervezetek már különbözhetnek lényegesen egymástól, de nem táltunk arra mutató adatokat, hogy a már megvalósuló integrált nevelés vagy a főváros-vidék viszonylat befolyásolná ezt a szignifikáns különbséget.

nevelőtestületének eredményei arra utalnak, hogy jelentős késztetést éreznek az integrált nevelés felvállalására. A már integráló intézmények kiegyensúlyozottabb véleményt mutatnak, mint a nem integrálók. Az információ és a tapasztalat tehát realisabb véleményalkotást tesz lehetővé.

Ha nem külön-külön vizsgáljuk az iskolákat, hanem az összesített adatok szerint, a pedagógusok majdnem harmada nagyobb részben egyetért, több mint harmada részben egyetért, részben nem az integrált neveléssel. A vizsgált minta egyharmada viszont inkább elutasítja az együttnevelést. Az egyéni átlagok eloszlása a normál eloszláshoz közelítő képet mutat. A jobbra tolódott csúcsa viszont arra utal, hogy többen vannak az integrált neveléssel egyetértők, mint akik a szegregált nevelést támogatnák.

A kiemelt három megjegyzés jól reprezentálja a véleményeket – a teljes fogalmi zavartól a szakmailag korrekt, differenciált szemléletig.

A hipotézisek közül az első, amely szerint az integráló és nem integráló pedagógusok és iskolák válaszai különbözőek lesznek, részben igazolódott. A részminták között egyedül a speciális ismerettel rendelkező pedagógusok véleményének átlaga különbözik szignifikánsan az ilyen ismerettel nem rendelkező kollégáik átlagától. Akik rendelkeznek valamilyen többletismerettel, azoknak pozitívabb az attitűdje az együttneveléssel kapcsolatban. Nincs szignifikáns különbség a férfiak és nők átlaga között, tehát véleményük nem különbözik lényegesen e tekintetben. Az integráló és nem integráló pedagógusok véleménye közötti különbséget vizsgálva nem találtunk jelentős eltérést. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a valószínűleg fogalmi és törvényi tájékozatlanság eredményeként már az adatszolgáltatáskor nem kaptunk korrekt számokat erre a kérdésre. Két iskolában, ahol nem folyik integráció, ott is több pedagógus jelezte, hogy intézménye és ő is integrál. Nem lehet arányaiban az integráló pedagógusok száma annyi, amennyit jeleztek. Illetve előfordulhat spontán integráció, amelyet az intézményvezetők nem jeleztek. Ez azonban nem a megcélzott szakszerűen végzett integrált nevelést fedi. Ezek az adatok egybe-

esnek Réti és Csányi 1998-ban megjelent tanulmányában leírtakkal, mely szerint az integrációval kapcsolatos félelem, bizonytalanság és információhiány jellemzi a pedagógusokat. Úgy tűnik e területen az eltelt nyolc év alatt nem sokat változott a helyzet.

Nem mutatnak szignifikáns különbséget a végzettség szerint és a pályán töltött idő alapján elkülönített csoportok sem. Szignifikáns különbség van azonban néhány iskola átlaga között. Ez nem köthető ahhoz, hogy az intézmény integrál-e vagy sem, sem ahhoz, hogy fővárosi vagy vidéki. Jelentős a különbség a két nem integráló iskola átlaga között – a 3. számú és a 6. számú iskola –, valamint a nem integráló 3. számú és két integráló – a budapesti 1. számú és a vidéki 4. számú – iskola között is.

Ezek az adatok megadják a választ a második hipotézisre is: nem tekinthetők befogadóbbnak a vidéki iskolák a fővárosihoz képest.

Az iskolák pedagógusainak egyéni átlagai különösen figyelemreméltóak. A szélső értékek iskolánként igen különbözőek. Az adatok figyelmeztetnek, hogy súlyos problémákat okozhat, ha előzetes felkészítés nélkül a többségi iskolákat az integrált nevelésre kényszerítjük. Nem felejthetjük el, hogy itt emberi sorsokról gondolkodunk. Hogyan viszonyulhat az a pedagógus, akinek átlaga 1,67, bármilyen fogyatékos, sérült gyermekhez?

A kérdések átlagai és szórásai így összesítve is érdekes következtetésekre nyújtanak lehetőséget. Fontos azonban, hogy az iskolákhoz visszajuttatott intézményi átlagok mit mutatnak e tekintetben. A nevelőtestületnek és az intézményvezetőnek érdemes elgondolkodnia egy-egy megállapítás átlagértékein. Ha szélsőséges értékeket tapasztal, az adott területen megfontolandó a segítségnyújtás. Pedagógiai asszisztens beállításától kezdve, bizonyos szükséges kompetenciák fejlesztésén – például tanulási technikák alkalmazása – túl szülők, speciális szakemberek együttműködéséig sokféle megoldás létezik. A helyi viszonyoknak megfelelően kell értékelni a kérdést és választani a megoldási lehetőségek közül. A nem integráló iskoláknál pedig érzékenyítő program indulhat, azt a szűkebb területet megcélozva.

Lényeges, hogy a pedagógusok többsége nem általában utasítja vagy fogadja el a sajtós nevelési igényű tanulók integrációját, hanem véleményük a fogyatékoság típusának és súlyosságának függvénye. Ezek a következtetések a már említett Réti és Csányi-féle tanulmányban is megjelennek. (1998) A pedagógusok jelentős része kevésnek ítéli a feladathoz a saját tudását, tapasztalatát, és igényli a módszertani segítséget.

A harmadik hipotézis szerint a pedagógusok leginkább a szakmai kompetencia, a tájékozottság és az együttműködés területén bizonytalanok. A tartalmi csoportok átlagait tekintve a szakmai kompetencia, tájékozottság kategóriájának átlaga és szórása is viszonylag alacsony, ebből következik, hogy a pedagógusok aránylag egységesen ítélik második legalacsonyabb értékűnek ezt a területet. Az együttműködés átlaga nem tekinthető nagyon alacsonynak, bár a szórása az előzőhöz képest magasabb.

A tartalmi csoportok átgondolásának szükségességére utal a faktoranalízis eredménye. A hét jól elkülönülő faktor pontosabban behatárolja azokat a kérdéscsoportokat, amelyekkel az együttnevelés iránti attitűd differenciáltabban jeleníthető meg és mérhető.

A kérdőív reliabilitása jó. A megállapítások reliabilitás vizsgálata alapján, bizonyos itemek kihagyásával még érhetnének el javulást. Ez azonban túl sok információtól fosztana meg bennünket. Ezért érdemes lehet az alacsony korrelációjú itemeket átfogalmazva megtartani.

Összességében megállapítható tehát, hogy a vizsgált 164 pedagógus attitűdje az integrált neveléssel kapcsolatban inkább elfogadó. A minta alapján úgy tűnik, csak egy tényező szerepel lényeges megkülönböztető elemként, ez az információ, a speciális ismeret. Az intézmények mint szervezetek már különbözhetnek lényegesen egymástól, de nem táltunk arra mutató adatokat, hogy a már megvalósuló integrált nevelés vagy a főváros-vidék viszonylat befolyásolná ezt a szignifikáns különbséget.

Lényegesnek ítéljük meg, hogy a legalacsonyabb értéket a szakmai kompetenciával kapcsolatos megállapítások kapták. Ezt támasztja alá a fogalomhasználatban meglévő bi-

zonytalanság és a törvényi rendelkezések ismeretének hiánya is. Ugyanakkor biztató a nyitottság, az elfogadás ténye és az igény a továbbképzésekre.

Az iskola minőségi működése alapvetően a pedagógusokon múlik. A pedagógusok elkötelezettségének mértéke, személyiségük, pedagógiai kultúrájuk milyensége nagyban befolyásolja az intézményt céljai elérésében. Ezeket a célokat az oktatási rendszert is magába foglaló nagyobb rendszer céljai, a társadalmi, környezeti célok befolyásolják. Ennek egyféléképp tud megfelelni az oktatás: ha olyan embereket bocsát ki a falai közül, akik használható tudással és a folyamatos tanulás képességével, a tanulni tudással rendelkeznek.

A sikeres együttnevelés a későbbi, természetes társadalmi együttélés záloga. A szemléletformálást már a pedagógusképzésben kellene kezdeni. Ha a pedagógusnak fontos a közösség, a demokrácia, a jogok és a másik ember tiszteletben tartása, így is nevel.

Az integrált nevelés megvalósítása objektív és szubjektív feltételekhez kötött. Az objektív tényezők – törvényi háttér, tárgyi, anyagi feltételek – viszonylag könnyen vizsgálhatók és a szándéknak megfelelően megteremthetők. A szubjektív, az emberi tényező jellegénél fogva nehezebben közelíthető meg. Megismerni viszont szükséges, hiszen a pedagógusokon múlik az integrált nevelés sikeressége. Ha az elfogadás szintje nem megfelelő, jelentős kockázattal számolhatunk az integrált nevelés bevezetését illetően. A komplex helyzetelemzés fontos eleme a nevelői attitűd megismerése. Az attitűd-vizsgálat olyan információkat nyújt a fenntartónak, az igazgatónak és a nevelőtestületnek, amelyeket más módon nehéz lenne felszínre hozni.

Az integrált, inkluzív oktatás-nevelés olyan attitűdöt, olyan tanulásszervezést és módszereket feltételez, amelyek a differenciáltságuk révén minden gyermek fejlődését személyre szabottan segítik. Tanulmányok bizonyítják, hogy az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanuló jobb, de legalább olyan jó eredményt ér el a többségi általános iskolában, mint a szegregált intézményben. (Papp, 2004) A határt bárhol meghúzhatjuk, mindig lesznek leggyengébbek, utolsók. A pedagógusokat fel kell készíteni a különféle problémák kezelésére, módszereket, eszközöket kell biztosítani, hogy a változó körülmények ellenére is – megfelelő szaktudással és kompetenciával rendelkezve – sikeresen oldhassák meg ezeket a feladatokat. A tantestületek fejlesztése, továbbképzése e területen is szükséges. Szemléletváltozás történt a pedagógus szerepét, szerepeit illetően is, bár az elmélet és gyakorlat divergenciája itt is érzékelhető. Az elméletben megindokolt, bebizonyított változtatási szükségszerűség, a megfogalmazott elvekből következő teendő a gyakorlatban nem mindig, vagy alig tapasztalható.

Az integrált nevelés megvalósításához széles körű együttműködésre van szükség. Tudjuk, hogy a szegregált intézmények többnyire megyei, a többségi általános iskolák pedig települési fenntartásúak. Az, hogy a gyógypedagógiai, speciális szaktudás megjelenése a többségi általános iskolában gazdaságos és hatékony legyen, a fenntartók, oktatáspolitikusok egyeztetésén, összehangolt munkáján múlik.

„Egyre nyilvánvalóbb, hogy az oktatásirányítás minden szintjén, a gyakorlati pedagógiai munka valamennyi színterén és az oktatásban érdekeltiségeket felismerő vagy ebben érdekeltté tett intézmények, munkahelyek egyre táguló körében érvényesülő együttműködésre van szükség. Ezekben a vertikális és horizontális együttműködésekben teremhet meg a feltétele annak, hogy a regionális, illetve a települési oktatáspolitikai fejlesztési tervekben lehessen, legyen stratégia a gyerekek sokféle, a településmérethez, az etnikai, nemzeti helyzethez vagy a fogyatékosághoz kapcsolatokon túlmutató hátrányainak, egyenlőtlenségeinek kezelésére.” (idézi Nahalkát Szabóné, 2002, 110.)

Az integrált nevelés a szemlélet humánus volta mellett lehetőséget nyújt egy újfajta értékrend megismerésére, elfogadására, az iskolák megújulására, új szervezeti keretek működtetésére, a pedagógusnak pedig az együttműködés, a tanítás-tanulás más szemlélettel történő, komplexebb megközelítésére. (2)

Jegyzet

(1) Az angol nyelvű szakirodalomban (mint az a mostani tematikus szám cikkeiből nyilvánvaló) az inkluzív nevelés kifejezés az elterjedt. Magyarországon az integrált jelző is gyakori, és ennek főnévi változata, az integráció, talán kényelmesebben használható, mint az inklúzió.

(2) A tanulmány a szerző 2005-ben, a Szegedi Tudományegyetem Pedagógia Szakán készült szakdolgozatának rövidített változata. Köszönöm Andor Mihálynak és Csikos Csabának a kézirat egy korábbi változatához fűzött kritikai észrevételeit.

Irodalom

Artiles, A. (2003) Special education's changing identity: Paradoxes and dilemma sin views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 2. 164–202.

Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 211–227.

Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 271–279.

Csányi Yvonne (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Csányi Yvonne (szerk): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. 22–28. ALTERN füzetek. 5. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.

Falus Iván és Ollé János (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadói Kft., Budapest.

Ferge Zsuzsa (2004): *Szétszakadó társadalom*. <http://www.romacentrum.hu/aktualis/tudkut/fergezs2.htm>

Halász Gábor (1994): *Alap- és középfokú oktatás Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 28–38.

Horváth György (2004): *A kérdőíves módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Horváth Miklós (1999): „Terminológia” – csupán játék a szavakkal, vagy pedagógiai állásfoglalás. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 102–107.

Horváthné Moldvai Ilona (2001a): Az integrált oktatás mint innovációs folyamat. *Fejlesztő Pedagógia*, 3, 46–49.

Horváthné Moldvai Ilona (2001b): *Tantestületek léggömbök vizsgálata – szakdolgozat*. SZTE KÖVI Szeged.

Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Printed in Hungary, Budapest. 15–39.

Illyés Sándor (2001): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. 4–6.

Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt., Pécs.

Réthy Endréné (2002): A speciáli szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 3. 281–299.

Réti Csilla és Csányi Yvonne (1998): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 81–89.

Salné Lengyel Mária (2001): Iránytű. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. 3.

Szabó Ákosné (2002): Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és kapcsolódási pontjai. *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám, 106–112.

Szabó Ilona (2004): Integráció – együttnevelés. In: Auer Éva – Bognárné Szabó Mária – Gorellné Szanyi Mónika – Pleiveisz Éva – Szabó Ilona: *Alapismeretek sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált neveléséhez, oktatásához*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szakmai- és Szakszolgálat Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, Szombathely. 25–36.

Vargáné Mező Lilla (2005): *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=egyuttnevel-es-var-gane-pedagogus.html> 03. 10.

Kézenfogva-Együtt Konferencia Óvodapedagógiai Napok 2001. november 26. Budapest

- | | |
|--|-----------|
| 8. Bármilyen sérüléssel rendelkező – a szakértői bizottság által – integrálhatónak ítélt tanulót szívesen tanítanék. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Örömmel venném, ha gyermekemnek ilyen osztálytársa lenne. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Nehezebb az ilyen családokkal együttműködni, mint a többiekkel. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Az igazgatóm támogatná/támogatja az integrált nevelést. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Együtt tudnánk/tudunk működni speciális szakemberekkel e tanulók sikeres helytállása érdekében. | 1 2 3 4 5 |
| 13. A sajátos nevelési szükségletű tanuló osztálykiránduláson jelentős gondot okozna. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Iskolánkban megteremthetők a feltételek a speciális oktatáshoz. | 1 2 3 4 5 |
| 15. A sajátos nevelési igényű gyermek jó hatással van a közösség alakulására. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Természetesnek tartom az indokolt differenciált értékelést. | 1 2 3 4 5 |
| 17. Az integrált nevelés megkönnyíti a gyermek társadalmi beilleszkedését. | 1 2 3 4 5 |
| 18. Nem tartom szükségesnek, hogy módszertani segítséget kapjunk az ilyen tanulók neveléséhez, oktatásához. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Nevelőtestületünk többsége támogatja/-ná az integrált nevelést. | 1 2 3 4 5 |
| 20. A speciális segítségre szoruló tanulók is lehetnek igen tehetségesek bizonyos területeken. | 1 2 3 4 5 |
| 21. Hiszem, hogy a sajátos nevelési szükségletű, és az egészséges tanulók gazdagítják egymás személyiségét. | 1 2 3 4 5 |
| 22. Szükségesnek tartom, hogy külön iskolában, osztályban tanuljanak ezek a tanulók. | 1 2 3 4 5 |
| 23. Helyesnek tartom, hogy törvényekkel segítik az integráció terjedését. | 1 2 3 4 5 |
| 24. Helyesnek tartom, hogy megszabják, egy osztályban milyen legyen az ép és sérült tanulók aránya. | 1 2 3 4 5 |
| 25. A sérült gyermekek segítenek a szociális érzékenység és az empátia kialakításában társaiknál. | 1 2 3 4 5 |
| 26. Szívesen részt vennék olyan továbbképzésen, ahol bővíthetném módszertani ismereteimet e témában. | 1 2 3 4 5 |
| 27. Vannak érveim, hogy az aggályoskodó szülőket meggyőzzem az integráció helyességéről. | 1 2 3 4 5 |

Egyéb vélemény, megjegyzés:

Köszönjük együttműködését!

**Ittész András – Szabó Tünde –
Vári Andrea – Török Szabolcs –
Tomcsányi Teodóra**

Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet

A mentálhigiénés szemlélet fejlődése

A Semmelweis Egyetemen folyó mentálhigiénés szakirányú továbbképzés hatékonyság-vizsgálatáról

Cikkünkben a segítő foglalkozásúak számára szervezett mentálhigiénés posztgraduális képzés szemléletformáló hatásának mérhető eredményeit kíséreljük meg leírni. Képzési ciklusonként a hallgatók mintegy harmada pedagógus végzettségű, ami azt jelenti, hogy ez a szakma jelentős mértékben képviselteti magát a képzésen megvalósuló interdiszciplináris együttműködésben. A képzés egyik pedagógiai célkitűzése az, hogy a hallgatókat a mentálhigiénés többlettudás átadása közben szembesítse feladataikkal és a fejlődéshez szükséges lépésekkel. A mentálhigiénés többlettudásnak a segítő hivatás szempontjából hangsúlyos része a stresszel való megküzdés képessége és az autoritással való bánni tudás is.

A Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézete három szakirányú továbbképzést működtet, és részt vesz a doktorképzésben is. Ezek közül a mentálhigiénés képzés a legrégebbi, közel 20 éves múltat tekint vissza, így erről a területről gyűlt össze a legtöbb oktatási tapasztalat is. A képzések eredményességének, hatékonyságának mérése folyamatosan, minden új évfolyamnál megtörténik, ezekről már több publikáció is megjelent. (Tomcsányi, Csáky-Pallavicini, Feser és Juhászné, 1999; Tomcsányi, Ittész, Ehmann, Csáky-Pallavicini, Szabó és Török, 2002) Ezúttal a 2002–2005-ös évfolyam körében végzett longitudinális vizsgálat eredményeinek kiemelt területeiről szeretnénk áttekintést adni. Az első fázisban a képzést megkezdő hallgatókkal végeztünk felmérést, a második fázisra pedig három évvel később, az államvizsga előtti időszakban került sor, ugyanezen hallgatók körében. Kutatócsoportunk a felmérés első szakaszának egy speciális részéről már publikált cikket, ebben tartalomelemzéssel vizsgálta a hallgatóktól származó szöveges válaszokat. (Ittész, Ehmann és Szabó, 2004) A teljes vizsgálati csomag célja nem a lexikális ismeretanyag növekedésének felmérése volt (erre a képzés folyamán különböző formákban lezajlott kötelező számonkérések hivatottak), hanem annak minél realisabb megítélése, hogy a hallgatók mentálhigiénés többlettudásának szemléletbeli és gyakorlati képességei fejlődtek-e.

A mentálhigiénéről röviden

A mentálhigiéné szó a köznyelvben a lelki egészséget jelenti. A szakmai körökben egyre inkább elfogadott felfogás szerint a mentálhigiéné a lelkiileg egészséges személyiség fejlesztésére, valamint a lelki egészségre vonatkozó elvek társadalmi érvényesülésére irányuló mindenfajta egyéni és csoportos igyekezet, erőfeszítés közös elnevezése. (Buda, 2003; Grezsa, 2001; Tomcsányi, 1999) Az egészség tehát összetett tényezők eredményeként kialakuló, fenntartható állapot, amelyben a lelki egészség gondozásához nem csupán az azt fenyegető rizikótényezők elkerülése, a bajok korai felismerése és a lelki betegség

utáni rehabilitáció tartozik, hanem minden lelki érték és a kapcsolati háló fejlesztése. Öszszességében a mentálhigiéné lelki, kapcsolati kultúráként értelmezhető, ezen túl pedig magában foglalja az oktatás, a szociális gondoskodás, a gyógyítás, a tömegtájékoztatás, a közművelődés, a vallásgyakorlás, a politikai cselekvés, a törvénykezés és joggyakorlat interdiszciplináris együttműködését is. A mentálhigiéné szemléletet, elméletet, tevékenységi területet, illetve intézményrendszert egyaránt jelent, amely a humán szakmák együttműködésével társadalmi méretekben kívánja előmozdítani a lelki egészséget. Szemléletként a mentálhigiéné elsősorban a proszociális értékek, valamint az élet minőségének fejlesztésére, az életigenlő magatartás támogatására irányul, ezáltal hozzájárul az erkölcsi értékek megszilárdulásához, az önpusztító, destruktív és aszociális megnyilvánulások és minták gyakoriságának mérséklődéséhez is. A mentális egészség egy olyan egyensúlyi állapot, melyet számos biológiai, pszichológiai, kulturális, spirituális érték egymásra hatása tart fenn, de hatnak rá a szociális interakciók és a társadalmi struktúrák is. A mentális egészség éppen ezért erőforrásként jelenhet meg. Magában foglal coping, azaz megküzdési elemeket, valamint testi és lelki betegségek, zavarok elkerülésére irányuló erőfeszítéseket olyan esetekben, amikor az egyén lelki ártalmakat keltő élményekkel szembesül.

A mentálhigiénés képzési program nem egy újabb szakma elsajátítására irányul, ezért nem tekinthető önálló identitású hivatásnak, a cél olyan komplex szemléletmód, ismeretanyag, készségek és képességek (ki)fejlesztése, amelynek birtokában a végzett hallgatók eredeti segítő hivatásukat egy addiginál tágabb kontextusban értelmezve hatékonyabban és tudatosabban képesek folytatni. Több oldalról képesek megközelíteni és más-más perspektívából szemlélni a problémákat, növekszik pszichoszociális kompetenciájuk, reflexiós képességük, bővülnek cselekvési lehetőségeik és nyitottabbá válnak a humán szolgálatokkal való együttműködésre, ezek fejlesztésére. Ennek megfelelően a képzési program kulcsfogalmai: önismeret- és társadalomismeret-fejlesztés, hivatás- és hivatásszemélyiség-fejlesztés, interdiszciplináris együttműködés, határtartás, segítő kapcsolat, spontán és hivatásos közösségi támogató hálózat, prevenció, érték és kultúra, empátia, felelősség, hitelesség, valamint integrált és tudatosított működésmód. (Tomcsányi, Calin és Török, 2005)

A képzés eredményesség-vizsgálata

A humán segítségnyújtás területeit az új minőségbiztosítási elvárások és előírások is arra kényszerítik, hogy kínálatukról a minőségbiztosítási elvek szerint adjanak tájékoztatást. Ma már egyre kevésbé vitatott, hogy az eredményességvizsgálattal való nyomon követés emeli a felsőfokú képzések színvonalát is. Az evaluációs módszerek széles skálája a kísérleti, kvázi-kísérleti módszertől – az idősoros és keresztmetszeti vizsgálatokon keresztül – egészen a kvalitatív módszerekig terjedhet, bár a módszerek szakmai érvényességét illetően a vélemények megoszlanak. Sokféle adatgyűjtési eljárás lehetséges: standardizált kérdőíves módszer, strukturált vagy strukturálatlan interjú, résztvevő megfigyelés stb. A kiértékelési módszerek kiválasztása attól is függ, hogy egy innovatív modell-projektről van-e szó, melyet részletesebben kidolgozni és továbbfejleszteni kell, vagy egy már működő programról, melynek a hatékonyságát kívánják felmérni.

Tanulmányunkban a posztgraduális mentálhigiénés képzés eredményességvizsgálatának tapasztalataiból adunk közre néhányat. Itt jegyezzük meg, hogy a hallgatóknak a stúdiumokkal való elégedettségét minden félév végén mértük, ez a vizsgálat azonban nem volt része a most bemutatandó felmérésnek. Az eredményességvizsgálatot illetően fontosnak tartottuk, hogy a direkt hallgatói visszajelzések önmagukban nem tekinthetők a képzés evaluációjának.

A képzésen nem a lexikális ismeretek átadása az elsődleges cél, nem is valamely szűkebb területre vonatkozó készség fejlesztése, hanem egy integrált tudáson alapuló szemléletmód kialakítása, erősítése. Az ilyen típusú célkitűzés eleve nagyon nehézé teszi a

képzés eredményességének kézzelfogható megragadását. Ráadásul a mentálhigiénés képzésre jelentkező hallgatók több részről álló felvételi eljáráson vesznek részt, és ez a felvételi szűrő részben már a mentálhigiénés szemlélet több fontos elemét (a nyitottságot, az elfogadókészséget, az empátiát, a különböző segítői kompetenciák elsajátítására való fogékonyságot) hivatott szűrni. A képzés hatékonyságát ennek figyelembe vételével, a hallgatók – szempontunkból fontos – személyiségvonásának, beállítódásainak vizsgálatával, illetve annak megítélésével kívántuk mérni, hogy a mentálhigiénés többlettudás milyen hatékonysággal épül be, illetve a hallgatók hogyan tudják a mindennapi tevékenységükben alkalmazni.

Az adatfelvétel kétféle módon történt. Egy viszonylag rövid, de összetett történet kapcsán arra kértük a hallgatókat, hogy a rendelkezésükre álló 20 perc alatt esszé formájában írják le, hogy milyen lehetőségeket látnak a segítségnyújtásra. Az esszék tartalomelemzéses vizsgálata (Ehmann, 2002) lehető

Gyakran nagy vitákat vált ki, hogy milyen módszerek lehetnek alkalmasak a képzések hatékonyságának, eredményességének igazolására. Sokszor nehéz a várt változások, hatások pontos megfogalmazása, különösen olyan esetekben, amikor kevésbé a lexikális tudás, mint inkább egy integrált tudás, szemlélet átadása a cél. Ráadásul meg kell küzdeni a mérhetőség problémájával is. A bemutatott módszerek konkrét példákat mutatnak az eredményesség mérésére, másrészt ötletként szolgálhatnak más oktatási, képzési folyamatok vizsgálatához.

séget adott arra, hogy felmérjük, a hallgatók egy bonyolult problémakör kezelésekor mennyire képesek a mentálhigiénés szemlélet integrálására, a sokirányú tanult ismeret kreatív mozgósítására. Ilyen módon lehetővé vált a hallgatók kommunikációs és kooperációs készségének felmérése, valamint az ehhez kapcsolódó szociális értékek, belső irányultságok és készségek változásáról, fejlődéséről való tájékozódás. Ezek után standardizált tesztek és a kutatócsoport által kidolgozott kérdőíveket vettünk fel. Jelen tanulmányban az esszék elemzése mellett a felvett tesztek közül kettő, a coping- és az autoritásteszt elemzését tesszük közé.

A megküzdés (coping) fogalma összekapcsolható a lelki egészség fogalmával, és a mentálhigiénés képzés céljaival összhangban van az a törekvés, hogy a hallgatók megküzdési potenciálja fejlődjön. Így került be ez a témakör is a képzés hatékonyságvizsgálatába. A segítő kapcsolatban a változás és a változással járó stressz hatékony kezelése a segítő működésének és fejlődésének különlegesen fontos eleme. A változó és folyamatos

figyelmet igénylő keretek között zajló interperszonális kapcsolatok, a spontán megoldandó helyzetekből adódó feszültség, valamint a saját érzelmi érintettséget is kiváltó konfliktusok gyakran nehéz feladat elé állítják a segítő foglalkozású személyeket. Ilyenkor nemcsak klienseik, hanem saját erőforrásaik és erőfeszítéseik szűkösségét is megtapasztalhatják.

A mentálhigiénés képzés egy másik célja a hallgató támogatása abban, hogy a segítő kapcsolatban az autoritáshoz való viszonyát tisztázottabbá, az ezzel kapcsolatos viselkedését tudatosabbá tegye. Amennyiben családi, munkahelyi, közösségi tekintélyszemélyekhez fűződő érzéseit reflektáltabbá, és ezáltal kezelhetőbbé tudja tenni, saját hivatásának területén klienseivel is hatékonyabban működő segítővé válik.

Az esszék és a tesztek válaszadói a Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézetének mentálhigiénés képzésében 2002–2005 között részt vevő hallgatók voltak. A kérdőívek kitöltése, illetve az esszéírás a képzési struktúrán belül, a képzési alkalom keretében történt, induláskor gyakorlatilag a teljes évfolyam részvételével (94 fő), végzőskor több hi-

ányzóval (57 fő, bár ekkorra már a teljes létszám sem az eredeti volt). A hallgatók névtelenül adták meg válaszaikat, hogy a felvétel egyértelműen elváljon a képzés során teljesítendő és kötelezően értékelendő feladataiktól. Ugyanakkor amellet, hogy biztosítottuk számukra az anonimitást, a longitudinális vizsgálat céljait szem előtt tartva egy kívülálló számára nem rekonstruálható, számukra azonban több év után is biztosan felidézhető kód segítségével (édesapja keresztnéve és születési dátuma) sikerült megteremtünk az összehasonlítás lehetőségét válaszolónként is.

Az adatlapon a nemre, az életkorra, a családi állapotra, a végzettség szerinti szakterületre, a munkaterületre és a vallásosságra vonatkozó háttérkérdések szerepeltek. A férfiak a hallgatók közötti aránynak megfelelően a válaszadók kb. egyötödét tették ki (kezdéskor 18 százalék, a végzéskor 23 százalék). Jelentős változás a két adatfelvétel között a munkaterület szerinti megoszlásban sem történt. Pedagógusként dolgozott a válaszadók mintegy 30 százaléka, szociális területen 20 százaléka, hittudományi területen az elején 10, a végzéskor 15 százaléka, és egészségügyi területen az elején 10, a végzéskor pedig 5 százaléka. A maradék kb. 30 százaléknál válaszadó egyéb területen, vagy a fentiek közül több munkaterületen is dolgozott egyszerre. Az adatlapon szereplő kérdésekre adott válaszok közül kiemeljük még, hogy a hallgatók között az országosan ismert adatoknál lényegesen nagyobb arányban, valamivel 50 százalék fölött voltak a magukat egyháziasan vallásosoknak vallók. (1)

A megküzdési potenciál változásának vizsgálata

A megküzdési képesség jelentősége a segítő hivatásokban

A megküzdési képesség az emberek stresszkezelési szokásait és stratégiáit mutatja, ahol stresszornak számít minden olyan külső változás, amely fenyegetően hat a személy lelki egyensúlyára. A stresszel való megküzdésre az emberek különböző helyzetekben is hasonló stratégiát alkalmaznak, és mivel általános cselekvési és gondolkodási tendenciákról van szó, a megküzdési technikák a személyiségnek is részét képezik. A segítő hivatásokban a lelki egészséget fenyegető stresszorok fokozottan jelentkeznek, és a kiégési szindróma (Ónody, 2001) felnagyíthatja a stresszel való megküzdési sikertelenség reális veszélyét. A kiégési szindrómás segítő ugyanis nehezebben küzd meg a mindennapi stresszorokkal (az interperszonális konfliktusok, a megmérettetések, a kisebb-nagyobb bosszúságok vagy kudarcok irreálisan nagy kihívást jelenthetnek számára), a nem mindennapi stresszorok, például a személyes traumák pedig a legrosszabb esetben szuicid krízis kiváltói is lehetnek. A mentálhigiénés képzésen különös hangsúlyt kap a segítő szakemberek kiégés elleni „felvérteztése” és gyenge pontjaik erősítése a mentálhigiénés többlettudás segítségével, a megküzdési potenciál növelésével. A stresszel való megküzdés nem csupán kognitív, hanem viselkedésre vonatkozó teljesítményt is magában foglal, ami kapcsán nemcsak az a fontos, hogy sikeressé váljék-e a stressz kezelése, hanem annak felismerése is, hogy mely stresszkezelési stratégiák mozgósítására van szükség. Ennek következménye lehet ugyanis, hogy a személy megfelelő erőfeszítést tesz a változtatásra. Nagyobb önreflexió esetén a segítő szakember nagyobb valószínűséggel méri fel a lelki egyensúlyát veszélyeztető stressz mértékét, és az ebből következő esetleges továbblépési lehetőségeket.

A megküzdési képesség fogalmával összefüggésben értelmezhető a pszichológiai immunrendszer fogalma, amely „azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások elviselésére, a fenyegetettséggel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön”. (Oláh, 2004, 657.) A pszichológiai immunkompetencia mérésére az Oláh Attila által kidolgozott 80 ítemes kérdőívet használtuk,

ahol a válaszadóknak egy négyfokú skálán kellett megadniuk, hogy az adott állításokat milyen mértékben tartják jellemzőnek magukra. (Oláh, 1999) Az 5–5 item alkotta 16 skála („copingpotenciál-dimenzió”) három alrendszerbe épül be:

- monitorozó-megközelítő alrendszer (pozitív gondolkodás, kontrollképesség, koherenciaérzés, öntisztelet, növekedésérzés, rugalmasság/kihívásvállalás, empátia/társas monitorozás képessége);
- alkotó-végrehajtó alrendszer (leleményesség, énhatékonyság-érzés, társas mobilizálás képessége, szociális alkotóképesség);
- önregulációs alrendszer (szinkronképesség, kitartásképesség, impulzivitáskontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenységátlás).

Eredmények

A Cronbach-féle α -érték kiszámításával (anon., 1999) megvizsgáltuk a három alrendszer belső konzisztenciáját a képzés kezdetekor, illetve befejezésekor választ adók esetében külön-külön. Az eredmények megerősítették a kérdőív használhatóságát, illetve a válaszadók következetességét a válaszokban. (2)

A hatékonyságvizsgálat szempontjából döntő kérdés, hogy a 16 skálaérték az egyes válaszadóknál hogyan változott a képzés kezdete és befejezése között. Megállapítható volt, hogy majdnem mindegyik skálánál a végzéskor kaptunk magasabb pontszámot, ami nagyobb megküzdési képességet jelent. A statisztikai összehasonlítást a páros t-próba módszerével (Baráth, Ittész és Ugrósdý, 1996) azon hallgatók eredményei alapján végeztük el, akik a kezdéskor és a végzéskor is a válaszadók között szerepeltek. (1. táblázat) E szerint a növekedés a következő nyolc esetben volt szignifikánsnak tekinthető: kontrollképesség, koherenciaérzés, öntisztelet, növekedésérzés, szociális alkotóképesség, szinkronképesség, impulzivitáskontroll és érzelmi kontroll. Ezek közül a leginkább egyértelmű eredményt az öntisztelet pontszámainak növekedése mutatta.

1. táblázat. A tanulmányok megkezdésekor (2002) és befejezésekor (2005) is választ adó hallgatók „copingpotenciál-dimenzióinak” átlagpontszámai, illetve a pontszámok növekedésére vonatkozó páros t-próbák eredményei. Az értékelhető válaszok száma skálánként 53 és 57 között volt. (3)

Skála	Átlagpontszám		t	p-érték (egyvold.)
	2002	2005		
Pozitív gondolkodás	16,49	16,91	1,186	0,120
Kontrollképesség	13,39	14,13	2,437	0,009
Koherenciaérzés	16,67	17,21	1,675	0,050
Öntisztelet	15,29	16,55	3,469	0,001
Növekedésérzés	16,27	17,24	2,248	0,014
Kihívás, rugalmasság	15,36	15,23	-0,419	0,338
Társas monitorozás képessége	14,72	14,31	-1,233	0,111
Leleményesség	14,05	14,33	0,919	0,181
Énhatékonyság-érzés	15,29	15,55	0,719	0,237
Társas mobilizálás képessége	15,19	15,46	0,643	0,262
Szociális alkotóképesség	14,54	15,13	1,841	0,036
Szinkronképesség	15,18	15,91	1,892	0,032
Kitartás	15,39	15,84	1,354	0,091
Impulzuskontroll	14,63	15,21	1,948	0,028
Érzelmi kontroll	12,68	13,35	1,994	0,025
Ingerlékenységátlás	13,05	13,09	0,116	0,454

Az öntisztelet pontszámait megvizsgáltuk a vallásossági és a munkaterület szerinti kategóriákban is. Mindkét esetben az derült ki, hogy egyes kategóriák között szembetűnő különbségek voltak, amelyek azonban statisztikailag nem tekinthetők szignifikánsnak. Ráadásul e különbségek a képzés végére – a csoportonként is tapasztalható növekedés

mellett – általában csökkentek. Az átlagpontoszámokból megállapíthattuk, hogy a vallások önmagukat kevésbé tisztelőként jöttek a képzésre, mint a nem vallásosak, de az ő körükben – a magukat egyházasan vallásosnak mondók viszonylag nagy csoportjában – tapasztaltuk az önmaguk iránti tisztelet szintjének legjelentősebb emelkedését. A munkaterületek összehasonlításából azt érdemes kiemelni, hogy a kezdetben alacsony átlagpontoszámokat adó csoportok javultak a legjobban. Így míg a kezdetkor az „egyéb/több” kategóriához tartozók és a szociális munkások adták a legmagasabb átlagértékeket, addig a végzéskor a sokszor talán saját magukban is kételkedő pedagógusok.

Értékelés

A szignifikáns növekedést mutató copingpotenciál-dimenziók megoszlanak a három alrendszer között. A legegységelműbb növekedést mutató öntiszteletpontszámok azt tükrözik, hogy még a képzésre kerülő, szűrelen átesett hallgatók között is nagy szükség volt arra, hogy segítő hivatásuk hatékonysága érdekében önképük, önértékelésük javuljon. Ehhez a javuláshoz minden bizonnyal erősen hozzájárult a képzésben kötelezően előírt sokirányú csoportmunka.

A többi szignifikáns javulást mutató skála közül érdemes kiemelni a kontrollképességet és a koherenciaérzést. Az előbbi a segítői munka végzése szempontjából is alapvető, mivel a segítő egyik fontos feladata a kontrollképesség erősítése nemcsak önmagában, hanem a kliensben is. Az utóbbi, a koherenciaérzés Antonovsky (4) által megalkotott fogalma a stresszel szembeni védetség meghatározója, de nem tekinthető közvetlenül copingstratégiának, hanem az egy területet átlátó, és a leghatékonyabb stratégiát kiválasztó, irányító tényezőnek. (Antonovsky, 1980) Így összefüggésbe hozható a mentálhigiénés képzésben hangsúlyosan megjelenő rendszerszemlélettel.

Az autoriter beállítottság felmérése

Segítők autoritása

Az autoritáshoz való viszony a személyiség egyik fontos meghatározója. Az autoriter személyiség jegyei (konvencionizmus, behódolás, keménység stb.) alapvetően befolyásolják az interperszonális kapcsolatokat. (Sanford, 1956/2002) Ezért a segítő kapcsolatokban, amelyek a leginkább személyközpontú megközelítés esetén is aszimmetrikusak, kitüntetett szerepe van ennek a kérdéskörnek. (Csáky-Pallavicini, Ittész, Szabó, Vári, Mesterházy és Tomcsányi, 2005) A mentálhigiénés képzés során a hallgatóknak többek között lehetőségük van a saját életükre vonatkozó prioritások újragondolására, és így fejlődhetnek a tetteikért való felelősség- és következményvállalásban is. A mentálhigiénés szemlélet és a teljesítmény összefüggésében vizsgálható a hallgatónak az autoritás megjelenésmódjához való viszonyulása, és a különböző szakmákból érkező hallgatók autoritással kapcsolatos magatartása. Hipotézisünk az volt, hogy a mentálhigiénés képzés befolyásolja a segítők autoritáshoz való viszonyát is. Az autoritásprobléma személyes feldolgozására a képzés során nemcsak a pszichodráma önismereti stúdium biztosít külön helyet, hanem a többi csoportfoglalkozás (segítő kapcsolat, tevékenységkísérés) is.

A felhasználásra került kérdőív az Intézet munkatársai által fejlesztett, és már több korábbi vizsgálatban (Csáky-Pallavicini, Tomcsányi, Mesterházy és Bucholezné Szombathy, 2000; Ittész, Csáky-Pallavicini, Szabó, Török, Mesterházy és Tomcsányi, 2004; Csáky-Pallavicini és mtsai., 2005) használt kérdőív rövidített változata volt, amely összesen 18 állítást tartalmazott. A válaszadóknak egy ötfokú skálán kellett kifejezniük az egyetértésük mértékét az „egyáltalán nem ért egyet” és a „teljesen egyetért” kategóriák között, saját magukra és szüleikre vonatkoztatva: a válaszadók nyilatkoztak saját álláspontjukról

és arról is, hogy szerintük kisgyerekkorukban apjuk, anyjuk hogyan vélekedett ugyanezekről a kérdésekről. A nagyobb mértékű egyetértés utalt az autoriterebb beállítódásra.

Eredmények

A kérdéseket e rövidített skála esetén is hasonló csoportokba sorolhatjuk, mint a bővebb változatnál. Általános eredményként azt fogalmazhatjuk meg, hogy a végzés időpontjára csökkentek a saját autoritást tükröző pontszámok átlagai a tanulmányok megkezdésekor kapottakhoz viszonyítva, a szülőknek tulajdonított vélemény pontszámai viszont nem sokat változtak, inkább nőttek.

Ennél a felmérésnél is vizsgáltuk a saját és szülői pontszámok összefüggéseit együttesen és nemenként is. Mivel azonban itt a válaszok belső konzisztenciája a mindössze 3 itemből álló „saját vélemény” nevű csoportnál kevésbé volt egyértelmű, az autoriter beállítottság mérésére most a „saját vélemény” és a „társadalmi helyzetek megítélése” nevű csoportok összevonása után kapott, 9 itemet tartalmazó skálát használtuk. (5) Az így kapott autoritáspontszám az összes válaszadó, illetve a női válaszadók esetében is szignifikánsan korrelált a szülők, illetve az anyák vélelmezett pontszámával a kezdéskor és a végzéskor is. (Magasabb szülői pontszámhoz várhatóan magasabb saját pontszám kapcsolódik.) A korrelációs együtthatók azonban alacsonyabbak voltak, mint a 2002 elején nappali tagozatos egyetemisták között végzett felmérésünk alkalmával. (Csáky-Pallavicini és mtsai., 2005) A legszorosabb összefüggést az anya-lánya reláció esetén kaptuk. (6)

A hallgatók autoritáshoz kapcsolódó attitűdjeiben való változást az említett 9 itemes skálán kapott pontszámokkal, illetve ezek páros t-próbával való összehasonlításával vizsgáltuk, és a pontszámokban egyértelmű csökkenést tapasztaltunk. (7) A munkaterület szerinti csoportokban is a páros t-próbával vizsgáltuk a változást. Azt láthattuk, hogy a szociális területen dolgozóknál, akik a legkevésbé autoriter jegyeket mutatják, és a hittudományi végzettségűeknél, akik viszont a leginkább autoriter jegyeket mutatják, egyaránt szignifikáns csökkenés volt a pontszámokban a végzésre a kezdetihez képest. (8) A pedagógusoknál szintén csökkenést figyelhattunk meg a pontszámokban, ez azonban nem volt szignifikáns.

Értékelés

A saját autoriter beállítódást tükröző pontszámok átlagainak csökkenéséből arra következtethetünk, hogy a mentálhigiénés képzés hatásaként a végzett hallgatók feltehetően segítő hivatásukat is kevésbé autoriter módon gyakorolják majd. A vélelmezett szülői pontszámokkal való kevésbé szoros kapcsolat pedig arra utal, hogy a vizsgált személyek a nappali tagozatos egyetemistákhoz képest önállóbbak, a szüleiktől függetlenebbek, tehát autonómabbak és az autoritásszemélyektől való leválási folyamatban előrébb tartanak. Ez alapvetően a felnőttképzés hallgatóinak összetételéből adódik.

Megoldás keresése segítőként, esetleírás alapján

Az esetleírás és a szövegfeldolgozás módszerei

A kézhez kapott leírásban problémákkal küszködő kliens fordul a válaszadóhoz, mint segítőhöz, és neki azt kell leírnia, hogy hogyan lehetne segíteni, milyen lépéseket lehetne tenni az adott helyzetben. A történet szerint egy kétgyermekes fiatalasszony kiskorú öccse helyett átvállalta egy lopás felelősségét, amelyet bonyolít még az összetett családi helyzet, és az asszony szinte mellékesen említésre kerülő bűntudata. A segítségre szoruló asszony problémás helyzetének megoldásához a segítő részéről elsősorban jogi össze-

függések ismerete szükséges, de az esetben a szociális munkás, a pszichológus, a pedagógus és a lelkipogozó kompetenciakörébe tartozó kérdések is érintődnek.

A történet alapján íródott esszék feldolgozása kétféle módszerrel történt: szógyakorisi elemzéssel és tematikus elemzéssel. A szógyakorisi elemzésnél a szövegmintából szócsoportokat alakítottunk ki, és az ATLAS.ti tartalomelemző szoftver segítségével kódoltuk a szövegeket. (anon., 1997) Ezzel a módszerrel lehetővé vált a képzés elején és a képzés végén felvett szövegek szókészletének számítógépes összehasonlítása. A tematikus tartalomelemzésnél a szövegek változók szerinti kódolását egy nagyobb szakértői csoport által meghatározott szempontok szerint két független kódoló végezte. Amennyiben eltérő véleményük volt egy-egy szöveget illetően, külön egyeztetéssel született meg a végleges kód. A továbbiakban régi szövegeknek nevezzük a képzést kezdő hallgatók esszéit, újabb szövegeknek pedig ugyanezen hallgatók szövegeit a végzés időszakában.

Szógyakorisi elemzés

Első lépésként a két időpontban felvett szövegek szavait gyűjtöttük ki, majd ezekből a szavakból a hatékonyságvizsgálat számára hasznosítható szókatégoriákat képeztünk. A válaszadók szövegeit aszerint kódoltuk, hogy az adott szókatégoriához tartozó szó előfordult-e benne vagy nem. 24 katégoriát alakítottunk ki, úgymint „áldozat”, „bevallás”, „érvelés”, „érzelmek”, „szakértők”, „törvény” stb. Ezek a szókatégoriák részben megegyeznek a három évvel korábban készített katégoriákkal (Ittész és mtsai., 2004), a képzés végén felvett új szöveganyag azonban indokolta a szókatégoriák kismértékű bővítését.

2. táblázat. Az adott szókatégoriát használó válaszadók aránya

	2002 (n=94)	2005 (n=57)
Anya	23,4%	17,5%
Apa	55,3%	36,8%
Áldozat	35,1%	24,6%
Bevallás	40,4%	17,5%
Bűnhődés	76,6%	52,6%
Család	77,7%	64,9%
Egyedüllét	51,1%	29,8%
Elkövetés	77,7%	49,1%
Érzelmek	62,8%	63,2%
Felelősség	44,7%	19,3%
Férj	24,5%	12,3%
Gyermekek	71,3%	57,9%
Kommunikáció	36,2%	52,6%
Kölcsönösség	62,8%	61,4%
Öccs	57,4%	45,6%
Segítség	89,4%	94,7%
Szakértők	66,0%	80,7%
Törvény	88,3%	82,5%

A kialakított szókatégoriák közül a 18-at emeltünk ki. (2. táblázat) Mint látható, a szókatégoriák gyakorisága általában csökkent. Részben abból adódik ez, hogy a hallgatói válaszok alapvetően rövidebbek a képzés végén, mint az elején, így a szövegegységek rövidülésével a felhasznált szómennyiség is arányosan csökken. A csökkenés egy része azonban feltételezhetően a szemléletváltozásnak tulajdonítható. Az „áldozat” és „bűnhődés” szókatégoriák szavainak ritkább előfordulása például a végzős hallgatók gyakorlat-orientált, feladatra koncentrált, a segítség gyakorlati teendőire fókuszáló szemléletét tükrözi. Csökkenés figyelhető meg a „felelősség”, „elkövetés”, „bevallás” szókatégoriák-

nál is. A hallgatók tehát a segítségnyújtási lehetőségekre fókuszáltak, és nem a történet diagnosztizáló elemzésére, a bűnbakkeresésre és a felelős felelősségre vonására.

A hangsúlyeltolódást mutatja az is, hogy a szövegek rövidülésének ellenére három szókatégória (a „kommunikáció, a „segítség” és a „szakértők”) szavainak gyakorisága mégis jelentősen növekedett. A képzés végi előfordulási arányok növekedésében a mentálhigiénés szemlélet főbb aspektusainak megjelenése, a hallgatók kommunikációs és kooperációs készségének fejlődése tükröződik. Az „érzelem” szavak gyakorisága szinte változatlan maradt, amiből arra következtethetünk, hogy a gyakorlatorientáltság előtérbe kerülése nem szorította háttérbe az empátikus készséget. A humán foglalkozású segítő szakember és kliense közötti kapcsolat révén keletkező érzelmek felismerése és hiteles kifejezése szintén lényegi pontja a mentálhigiénés szemléletnek, ezért az érzelmmel kapcsolatos szavak állandósága a belső irányultságok és szociális értékek szinten maradását jelzi.

Tematikus elemzés

A longitudinális vizsgálat második fázisában az esszék tematikus elemzésénél a hallgatók megváltozott szemléletének hatásaként jelentkező rendszerszemléletű gondolkodás volt a leginkább szembevetendő. Az esszékben ez markánsan megjelent, annak ellenére, hogy az eredetileg kialakított változók közül egyik sem kérdezett rá közvetlenül erre a szempontra. Szükség volt tehát új változók kialakítására, amelyek segítségével egyértelműen megragadhatóvá válhatott a mentálhigiénés szemléletben megjelenő rendszer-szemléletű gondolkodás.

A tematikus változók arányainak változását a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A válaszadók aránya a tematikus változók szövegbeli előfordulása szerint

	2002 (n=94)	2005 (n=57)
A főszereplő áldozat, csapdába esett	51,0%	22,8%
A főszereplő altruista hős	5,3%	10,5%
Érzékeli a helyzet súlyosságát	91,4%	77,2%
Legalább három kommunikációs csatorna említése	43,6%	50,0%
Nevesített külső segítséget igénybe vesz	51,1%	75,4%
Nevesített külső segítő a kliens számára	37,2%	68,4%
Nevesített külső segítő a család számára	25,5%	40,4%
Nevesített külső segítő egyértelműen azonosítható családtagok számára	18,1%	38,6%
Megjelenik az igazság témája	50,0%	22,8%
Megjelenik a nondirektivitás a segítség, tanácsadás során	47,9%	59,6%
Magcsalád reprezentációja: segítő	22,5%	17,5%
Magcsalád reprezentációja: áldozat	65,9%	52,6%
Felmenő család reprezentációja: segítő	28,7%	14,0%
Felmenő család reprezentációja: bűnös, vétkes	62,8%	19,3%
Felmenő család reprezentációja: segítségére szorul	17,0%	40,4%
Jogi fogalomként tematizálódik a bűn	23,4%	28,1%
Morális fogalomként tematizálódik a bűn	62,8%	35,1%

A családot rendszerként értelmezve egy segítőnek fontos látnia, hogy mint minden rendszer, a család is minőségileg új és más, mint az azt alkotó elemek izoláltan szemlélt tulajdonságainak összessége. Ennek fényében a segítség során figyelembe kell venni az adott kliens köré szövődő családi kapcsolati hálót, az egyes családtagok szerepét, segítői potenciálját, hiszen fontos erőforrást jelentenek egy krízishelyzetben. A családok veszélyeztetett helyzetében krízisintervenciós szerepet tölt be, ha a segítőnek a kliens családtagjaival is sikerül rendszeres kapcsolatot fenntartania.

A család-reprezentációk változóiin lemérhetővé válik a rendszerben való gondolkodás, azaz hogy a segítségre szoruló, sőt a bűntárs, illetve bűnös családtag, és egyáltalán a család mint közös erőforrás, jelentős mértékben járulhat hozzá a probléma teljesebb megoldásához. A „Felmenő család reprezentációja: segítségre szorul” egy olyan új kategória, amellyel a lopás elkövetésében vétkes öccs és az édesapa segítségre szoruló családtagokként jelennek meg. Erre a kategóriára azért volt szükség, mert az újabb esszék jelentős részében megjelent ez a szempont, ami arra utal, hogy a segítők elsősorban tényleg a segítő személyeket és a segítséget magát tartották szem előtt.

A rendszerszemléletű gondolkodást mutatja az is, amikor a válaszoló a probléma megoldásában a segítők közötti kommunikáció, kapcsolat fontosságára utal. Például: „a fegyelmi problémával küzdő fiú iskolájába bemennék, itt felvenném a kapcsolatot az illetékes személyekkel (osztályfőnök, igazgató), és velük együttműködve megpróbálnánk a helyzetet javítani”. Itt a segítő a vád alatt álló és börtönbüntetés által fenyegetett anya helyzetének megoldásában fontosnak tartja az együttműködést problémás fiúgyermekének tanáraival.

Egy következő példa lehet erre, amikor a válaszadó a különböző alaphivatású segítők közötti team-munkáról ír: „továbbirányítanám jogász, családsegítő és családterápiában jártas pszichológus alkotta teamhez.” Vagy: „azon dolgoznék, hogy valamiféle team-munka alakuljon ki az érintett segítő foglalkozású személyek közt: iskola, rendőrség, családgondozó képviselői között.”

A „Nevesített külső segítséget igénybe vesz a segítő” változót a vizsgálat során fel kellett bontanunk, mert az újabb esszékben elkülöníthetően megjelent az is, hogy a nevesített külső segítségre kinek van szüksége, az eset szereplői közül kit kihez kell delegálni. Ebből a kategóriából három alkategóriát alkottunk: „nevesített külső segítő a kliens számára”, „nevesített külső segítő a család számára” és „nevesített külső segítő egyértelműen azonosítható családtagok számára”. Az új szövegekben a kezdéshez képest lényegesen nagyobb arányszámokat kaptunk.

A rendszerben való gondolkodás mellett a válaszokban tetten érhetőek a mentálhigiénés szemlélet egyéb összetevői is. Ilyen például, ha a válaszoló a problémamegoldás távolabbi következményeire, a segítség hosszabb távú céljára utal. Például: „igyekeznék őt megerősíteni, hogy helyes döntéseket tudjon hozni a saját életében.” A helyes döntéshozatal gyakorlása, elsajátíttatása az aktuális problémát közvetlenül ugyan nem befolyásolja, és semmiképpen nem szünteti meg a kialakult helyzetet, viszont a tanulási folyamat-hoz hozzátartozik. A segítő itt a krízisintervenció mellett a kliens megerősítésére is figyel, megpróbálja őt felvértezni, képessé tenni a kreatív és megoldást hozó döntéshozatalra. A segítség pozitív hozadéka itt a prevenció szemlélet beültetése a kliens problémamegoldó stratégiájába.

Az „A főszereplő áldozat, csapdába esett” változóval kapcsolatosan a régi és az új szövegek vizsgálatok a mozgás a kiegyenlítettebb válaszoktól a kevésbé kiegyenlítettebbek felé halad. Az adatokból azt a következtetést is levonhatnánk, hogy a válaszolók empátiás készségeiben negatív irányú változás történt. Az alaposabb értelmezés során viszont az a szempont is előkerülhet, hogy az esszéírók a probléma megoldásában kevésbé az áldozattá válás témájára koncentráltak, sokkal inkább a cselekvésorientáció, a gyakorlati megoldások felé voltak nyitottak, amelyben háttérbe került a helyzet jogi vagy morális értékelése, vagy akár a klasszikus bűnbakkeresési módok, és helyettük az aktuális krízisben való előrelépés szándékával gondolkodtak. A gyakorlat és a konkrétumok felé mozdulva nagyobb figyelem fordulhat a főszereplő és családtagjainak az eset kapcsán nehezen értelmezhető viszonyára is, hiszen az asszony tulajdonképpen saját családjának áldozata, ami természetesen bonyolult kérdéseket vet fel. Érdekes viszont, hogy „A főszereplő altruista hős” kategóriánál ezzel szemben változatlanul megmaradt a „nem” válaszok magas százalékaránya, ami talán az eredetileg is meglévő árnyalt gondolkodás állandóságát jelzi.

A „Megjelenik az igazság témája” változó kapcsán a hipotézisünk az volt, hogy az igazság mint önálló téma az új válaszokban kevésbé jelentkezik majd, hiszen a segítségben egyre inkább a segítségi alternatívák sora, a megoldáskeresés, a gyakorlat-orientáltság kerül a fókuszba. Ezt a hipotézisünket az adatok egyértelműen igazolták.

A segítő mentálhigiénés többlettudásának fontos része, hogy felismerje, mely helyzetekben előrevivőbb egy nondirektív hozzáállás, és ezt meg is tudja valósítani. Előzetes feltételezésünk szerint a végzős hallgatók szövegeiben jelentősen megnő azon helyeknek a száma, ahol a nondirektivitás mint segítségnyújtási lehetőség előtérbe kerül, hiszen a képzési koncepcióban a rogers-i segítő kapcsolat szemlélete markánsan megjelenik. Mivel azonban – a felvételi szűrésnek köszönhetően – már a képzést megkezdő hallgatók szövegei között is viszonylag magas volt a nondirektivitást tükröző válaszok aránya, e téren csak kismértékű növekedést tapasztaltunk.

A szókatégoriák és a tematikus változók összevetése

Az elemzés további részében a tematikus változók és a szógyakorisági változók közötti kapcsolatot vizsgáltuk. Itt is, mint az elemzés többi részében, az eltérések érdekesek, vagyis amikor a szókatégoriák a képzés végén nem azokkal a tematikus kategóriákkal mutatnak összefüggést, mint a képzés elején.

Az „anya” szókatégoria például a képzés elején a „Tematizálódik a büntudat” változóval mutatott szignifikáns összefüggést, a képzés végén pedig a „Nevesített külső segítő a család számára” szókatégoriával. Gyengén szignifikáns az összefüggés a régi szövegekben az „Érzékeli a helyzet súlyosságát”, az újakban pedig a „Nevesített külső segítő a kliens számára” változóval is. (9) A talált összefüggésekben a változók közötti kapcsolat pozitív irányú, azaz együtt fordulnak elő és együtt hiányoznak a szövegekből, ezért a főszereplő anyai szerepe köré csoportosuló szavak kapcsán is igazolódni látszik a szemléletváltás: a büntudat tematizálása és a helyzet nehezen megoldható voltának leírása helyett a segítőkkal való kapcsolat hangsúlyozása.

A „család” reprezentációja „A főszereplő áldozat, csapdába esett” és a „Felmenő család reprezentációja: segítő” változókkal szignifikáns a képzés elején és a végén is. E változók mellett a képzés végén megjelenik az „A főszereplő altruista hős”, a „Nevesített külső segítő a család számára” és a „Nevesített külső segítő egyértelműen azonosítható családtagok számára” és a „Magcsalád reprezentációja: áldozat” változók. A „család” változó szerteágazóbb összefüggései a hallgatói esetkezelésben szofisztikáltabb, rendszerszemléletű gondolkodást sejtetnek. A végzős hallgatói válaszok szerint a család – mint rendszer – személyenként és egészében is segítségre szorul.

Az „elkövetés” változó a kezdéskor a „Nevesített külső segítő a kliens számára” és a „Nevesített külső segítő egyértelműen azonosítható családtag számára” változóval függ szignifikánsan össze, mégpedig az elkövetést tematizálók között kevesen vannak, akik nevesített külső segítőt is említenek, míg az elkövetést nem tematizálók között többen. Ilyen összefüggéseket a képzés végén már nem tapasztaltunk, de ekkor az „elkövetés” a „Megjelenik a nondirektivitás...” változóval mutat összefüggést. A változás jelentőségét érzékelteti, hogy az „elkövetés” szókatégoria szavai közvetlenül a bűncselekményre utalnak (bűn, bűncselekmény, lopás, elkövetés, tanú stb.). Ebből ismét az látszik, hogy a hallgatók a cselekvésorientáció, a problémamegoldás felé mozdultak el, ugyanakkor a végzéskor a konkrét bűneset említése kapcsán is nondirektív szemlélettel.

Összefoglalás

Gyakran nagy vitákat vált ki, hogy milyen módszerek lehetnek alkalmasak képzések hatékonyságának, eredményességének igazolására. Sokszor nehéz a várt változások, ha-

tások pontos megfogalmazása, különösen olyan esetekben, amikor kevésbé a lexikális tudás, mint inkább egy integrált tudás, szemlélet átadása a cél. Ráadásul meg kell küzdeni a mérhetőség problémájával is. A bemutatott módszerek konkrét példákat mutatnak az eredményesség mérésére, másrészt ötletként szolgálhatnak más oktatási, képzési folyamatok vizsgálatához.

A megküzdési potenciállal és az autoritással kapcsolatos vizsgálataink azt mutatták, hogy a hallgatók személyiségfejlődésében is kimutathatóak voltak bizonyos pozitív változások. A copingteszt szerint a képzés ideje alatt leginkább növekvő önmaguk iránti tisztelet és a stresszhelyzetek kezelésével kapcsolatos többi megküzdési stratégiában mutatott fejlődés is alapvetően javíthatja a segítő foglalkozásuk munkájának hatékonyságát. A képzés végén kapott alacsonyabb autoritáspontszámok pedig arra utalnak, hogy a végzős hallgatók érettebben tudják kezelni autoritáskapcsolataikat.

A tartalomelemzés eredményeinek értékelésénél megállapítottuk, hogy a mentálhigiénés többlettudáshoz tartozó szemlélet fejlődése szempontjából nagyon markáns a hallgatók rendszerszemléletű gondolkodásának fejlődése. A veszélyeztetett család rendszerként való értelmezése, valamint a megoldás keresésében a segítséget nyújtó szakemberekkel való együttműködési hajlandóság mind azt mutatják, hogy a hallgatók a képzés végére hatékonyabban és kompetensebben alkalmazták az elsajátított holisztikus és interdiszciplináris látásmódot. A mentálhigiénés többlettudás birtokában a családi kapcsolati hálót, valamint a szakértői kooperációt a végzős hallgatók már magától értetődően erőforrásként kezelték. A másik feltűnő szemléletbeli változás az volt, hogy a segítségben egyre inkább a megoldáskeresés, a gyakorlat-orientáltság dominált, sőt sok esetben a krízisintervenció mellett a problémamegoldás távolabbi következményeire, a segítség hosszabb távú céljára is utaltak, ami a lelki egészséghez való hozzáállás preventív és promóciós jellegét erősíti. Ezen túl az eredményekben egyre gyakrabban előkerülő szemponttá vált a kliens problémamegoldó stratégiáinak, krízisben való megküzdési képességeinek erősítése is, azaz a végzős hallgatók összességében jobban fejlődtek a problémák gyakorlati megoldásainak keresésében, az aktuális krízisben való előrelépésben, mint a helyzet jogi vagy morális értékelésében.

Jegyzet

(1) A vallásosságot ötfokú skálával mértük, amelynek egyik kategóriája a következő volt: „Vallásos vagyok, az egyház tanítását követem.”

(2) A hat Cronbach-féle α -érték 0,6793 és 0,8531 között volt, tehát még a leggyengébb érték is megfelelő belső konzisztenciát mutatott.

(3) Az átlagértékeket, illetve a mintaelemszámot is befolyásolta, hogy ebben a statisztikai elemzésben csak azon hallgatók eredményeivel dolgoztunk, akik a képzés elején és végén is kitöltötték a kérdőívet. A mintaelemszámok skálánkénti eltérése abból adódott, hogy hiányzó adat esetén a válaszadót a hiányzó ítemet tartalmazó skála kiértékelésénél nem vettük figyelembe.

(4) Aaron Antonovsky a mentálhigiéné rendszerével több szempontból rokonítható salutogenetikus orientáció elméletének megalkotója. Az egészségesség feltételeinek elérése, megközelítése céljából az orvosi

területeknek más területekkel való együtt szemlélését ajánlja, ha nem is olyan széles perspektívával, mint ahogy a mentálhigiéné.

(5) E skálánál a belső konzisztencia mérésére használt Cronbach-féle α -érték az első adatfelvételezéskor 0,6876-re, a másodiknál 0,8044-re adódott.

(6) A Pearson-féle korrelációs együttható ebben az esetben $r = 0,432$ volt a képzés kezdetekor és $r = 0,484$ a végzéskor ($n = 70$, illetve 42).

(7) A páros t-próba eredményének részletei: $t = -3,280$, $df = 52$, $p = 0,001$

(8) A páros t-próbák eredményének részletei: $t = -2,481$, $df = 7$, $p = 0,021$, illetve $t = -2,657$, $df = 5$, $p = 0,023$

(9) A keresztátlak elemzésére a χ^2 -próbát használtuk. A változók közötti összefüggést 0,05 alatti p-érték esetén tekintettük szignifikánsnak, 0,05 és 0,1 között pedig gyengén szignifikánsnak.

Irodalom

anon. (1997): *ATLAS.ti Version 4.1. Short User's Manual*. Scientific Software Development, Berlin.
anon. (1999): *SPSS Base 9.0. User Guide*. SPSS Inc., Chicago.

Antonovsky, A. (1980): *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass, San Francisco.

Baráth Cs.-né – Ittész A. – Ugródy Gy. (1996): *Biometria*. Mezőgazda Kiadó, Budapest.

Buda B. (2003): *A lélek egészsége. A mentálhigiéné alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Csáky-Pallavicini R. – Tomcsányi T. – Mesterházy A. – Bucholzsné Szombathy M. (2000): The Training Model in Mental Health Developed at the University of Physical Education, Hungary. Monitoring the effects of dependencies and authority to serve the evaluation of the training programme and the development of society. In Mészáros J. (szerk.): *Kalokagathia*. Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest. 79–90.

Csáky-Pallavicini R. – Ittész A. – Szabó T. – Vári A. – Mesterházy A. – Tomcsányi T. (2005): Autoritás és hivatásválasztás. Az autoriter beállítódás vizsgálata egyetemisták között. *Iskolakultúra*, 5. 44–53.

Ehmann B. (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum, Budapest.

Greza F. (2001): Az Oktatási Minisztérium Mentálhigiéné Szakértői Bizottságának tevékenysége. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 71–75.

Ittész A. – Ehmann B. – Szabó T. (2004): A tartalomelemzés alkalmazási lehetőségei a mentálhigiéné szemlélet összetevőinek feltárásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 3. 227–243.

Ittész, A. – Csáky-Pallavicini, R. – Szabó, T. – Török, G. – Mesterházy, A. – Tomcsányi, T. (2004): Untersuchung der autoritären Einstellung bei ungarischen StudentInnen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 1. 75–92.

Oláh A. (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 6–7. 15–26.

Oláh A. (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Cs. – Boross O. (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*, Osiris, Budapest. 631–663.

Ónody S. (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 80–85.

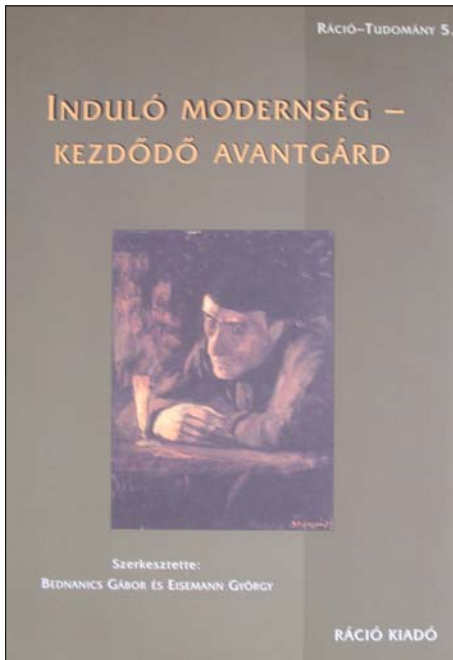
Sanford, N. (1956/2002): Az autoriter személyiség elmélete. In: Hunyady Gy. (vál.): *Szociálpszichológia történelemtanároknak. Tanulmánygyűjtemény*. Önkönet, Budapest. 279–295.

Tomcsányi T. (1999): A mentálhigiéné jelenségvilága. In: Tomcsányi T. – Greza F. – Jelenits I. (szerk.): *Tanakodó. Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány*, Semmelweis Egyetem TF, HÍD Alapítvány, Budapest. 16–45.

Tomcsányi T. – Calin M. – Török Sz. (2005, szerk.): *A mentálhigiéné szakirányú továbbképzési szak programja*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Budapest.

Tomcsányi T. – Csáky-Pallavicini R. – Feser, H. – Juhászsné Bucsek M. (1999): A mentálhigiéné képzés eredményességvizsgálata. In: Tomcsányi T. – Greza F. – Jelenits I. (szerk.): *Tanakodó. Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány*, Semmelweis Egyetem TF, HÍD Alapítvány, Budapest. 123–146.

Tomcsányi T. – Ittész A. – Ehmann B. – Csáky-Pallavicini R. – Szabó T. – Török Sz. (2002): A tevékenység-kísérő stúdium működési elvei és hatékonyságvizsgálata. In: Tomcsányi T.: *Mentálhigiéné képzés a Semmelweis Egyetemen*. Animula, Budapest. 101–116.



A Ráció Kiadó könyveiből

Mire jó a nyelvművelés?

Az iskolai anyanyelvtanítás természetes része a nyelvművelés. Nyelvész körökben azonban folyamatos viták kapcsolódnak hozzá, s vannak, akik megkérdőjelezzik a létjogosultságát is. Az anyanyelv-pedagógiával kapcsolatos számos gond között valószínűleg nem ez a legégetőbb, de a vita tükrében mégis megkerülhetetlen a kérdés: kell-e egyáltalán az iskolában nyelvműveléssel foglalkoznunk vagy, mint egyesek vélik, ez egyenesen ártalmas tevékenység. A válasz kereséséhez szeretnék hozzájárulni ebben a tanulmányban, amely a két tábor szövegeinek mögöttes megközelítéseit igyekszik feltárni.

Fodor István (2001) könyve népszerűsítő jelleggel, de tudományos igényességgel arra a kérdésre keresi a választ, mivel foglalkozik a nyelvtudomány, és milyen haszna van a társadalom, az ember számára. Végeredményben minden tudománnyal kapcsolatban ez az egyik legfontosabb kérdés, hiszen a különféle diszciplínák az ember, az emberi közösség szolgálatában állnak. Különösen fontos föltennünk a kérdést, ha iskolában is tanított tartalmakról van szó. Céлом nem egy egyértelmű nyelvészeti, még kevésbé anyanyelv-pedagógiai válasz megfogalmazása. Inkább kérdésfölvetésről, a különféle nézetek párbeszédének lehetőségéről van szó, amely az iskolai tartalmakat sem hagyhatja érintetlenül.

A kérdést a nyelvműveléshez kapcsolódó viták fényében mutatom be. Különösen a 2001-es „nyelvtörvény” kapcsán lángolt fel a vita a nyelvművelő és a nyelvművelést elítélő gondolkodók, nyelvészek között. Erről a vitáról bőséges anyag található a <http://dragon.unideb.hu/~tkis/> oldalon. Elsősorban az itt elérhető cikkeket használtam fel dolgozatomhoz. Elemzésemben egy olyan új szempontot érvényesítek, amellyel a cikkekben nem találkoztam, és amely mindkét csoport érveinek háttérére és bizonyos értelemben reflektálatlanságára hívja fel a figyelmet.

A fogalmak tisztázása

Mielőtt a nyelvművelésről írok, fontosnak éreztem tisztázni, milyen értelemben is használom a szót. A különféle kifejezések, mint amilyen a nyelvművelés, nyelvvédelem, nyelvstratégia – különösen a nem tudományos jellegű cikkekben, publicisztikai írásokban – néhányszor összemossódnak. Úgy gondolom, a leghelyesebb, ha a nyelvművelésről szóló szakirodalom meghatározásait veszem alapul. Balázs Géza (2001b) a nyelvművelés meghatározásában a nyelvi változás és nyelvhasználati változatosság tényéből indul ki, és hangsúlyozza a spontán választások mellett a nyelvi tudatosság szerepét a helyzethez illő, pontos, világos, tehát a kommunikációban előnyösebb nyelvhasználat érdekében. A másik kulcsfogalom az igényesség, mely a minta értékű norma használatában mutatkozik meg. E nyelvi igényesség elsajátításához és alkalmazásához járul hozzá a nyelvművelés. Ez utóbbi nyelvi-kulturális tevékenység, míg a nyelvstratégia, mely a használati irányokat jelöli ki, inkább nyelvészeti. A nyelvstratégia végrehajtását a nyelvpolitika teszi lehetővé; ennek része pedig a nyelvi tervezés. A nyelvvédelem nem mondható tudományos tevékenységnek. Olyan amatőrök ténykedése, akik úgy gondolják, hogy a nyelv védelemre szorul.

A nyelvművelés az alkalmazott nyelvészet körébe sorolható. Nem a leíró nyelvészet része, bár abból merít. Magam részéről, Fodor (2001) logikáját követve, a társadalom és nyelv témakörében helyezném leginkább el, még ha a nyelvművelő írásokban kétségtelenül számtalan nyelvtörténeti és leíró jellegű elemzés van is. A nyelvművelés mindig a nyilvános nyelvhasználatra vonatkozóan határoz meg szabályokat. Ezt fontos kiemelni, mert az amatőr nyelvvédőkkel szemben a nyelvművelés nem akarja megbélyegezni hétköznapi társalgásainkat, sms-eink szlengjét stb.

Külföldi kitekintés

Fodor István (2001) a művében külön fejezetet szentel a nyelv és társadalom kérdésének. Ezen a fejezeten belül szól a szociolingvisztikáról és a nyelvművelésről is. Bemutatja néhány ország nyelvstratégiai gyakorlatát és a nyelvművelés helyzetét. Franciaország és Nagy-Britannia tekinthető a két

végletnek. A szerző jól láttatja – és ez fontos lesz a dolgozat későbbi reflexiója szempontjából is –, milyen összefüggés van a nyelvvel és nemzeti identitással kapcsolatos társadalmi látásmód és a nyelvstratégia, nyelvpolitika között. A külföldiek helytelen beszédéhez hozzászólt, sok nyelvváltozatot ismerő, toleráns brit társadalmi közeg miatt ott sokkal kisebb figyelmet szentelnek a nyelv művelésének. Bár a szerző megemlíti, hogy az igényes nyelvhasználatot fontosnak tartók kiemelik, elkülönítik a „művelt beszédet” a dialektális jellegűtől – ezt a nehezen fordítható *Pygmalion*-darabon keresztül mutatja be. Itt azonban nincsenek nyelvművelő intézmények, inkább irodalmárok, stiliszták foglalkoznak a nyelv szépségével, a „szép” nyelvhasználattal. A francia társadalom a brittel szemben a nyelvet nemzeti kincsnek tekinti, és igen intoleráns annak nem megfelelő használatával szemben. Itt van a miénkhez hasonló, sőt szigorúbb nyelvstratégiai törvény.

A liberális narratíva maga is kritikai jellegűnek állítja be magát, mely a rejtett hatalmi dimenziókat akarja például leleplezni a különféle diskurzusokban. Többször megfigyelhető azonban, hogy önmagukkal szemben a liberális gondolkodásmód egyes képviselői nem tudják ezt a kritikai reflexiót alkalmazni. Így miközben diszkriminációt kiált, a „liberális nyelvész” erőteljesen megbélyegző gondolatmenetével (ármánykodás, hályogkovács nyelvészek) maga is kirekesztővé válik.

Fodor bemutatja továbbá, hogy a nyelvpolitika és a nyelvi tervezés különös jelentőséget kap a kicsi vagy az eltűnés veszélyét hordozó nyelvek esetében. A ma beszélt nyelvek közül minimum 1500-at 1000-nél kevesebben beszélnek. A világ számos antropológusa és nyelvésze megkongatta már néhány évvel ezelőtt a vészharangot, és felhívta rá a figyelmet, hogy a nem is távoli jövőben számtalan kis nyelv eltűnésére számíthatunk, s ezzel szerintük szegényebb lesz az emberiség.

Amint látszik ebből a nagyon rövid külföldi kitekintésből is: a nyelv művelésének (és a nyelvstratégiának, nyelvpolitikának) az igénye, jelenléte nagyban függ az adott népcsoport, társadalom helyzetétől, méretétől, hagyományaitól, önmagáról kialakult képétől stb. Igen érdekes felfigyelni arra, hogy Fodor könyvéből úgy tűnik (és ezt az én személyes európai: főleg olasz, valamint spanyol és angliai tapasztalataim is megerősíteni látszanak), hogy máshol Európában nincs az az éles harc a nyelvművelés kérdése körül, mint nálunk. Ennek tehát itt sajátos társadalmi okai lehetnek.

Narratívák és tudomány

Elemzésem előtt még feltétlenül utalnom kell arra a tudományfelfogásra, amelyet e dolgozatban (is) képviselek, s amely értelmezésem alapját adja. A 20. században számos gondolkodó helyezkedett szembe a tudomány máig elterjedt pozitivistá felfogásával. Anélkül, hogy a kérdés tudományfilozófiai és ismeretelméleti problémáiba bocsátkoznának, a magam részéről kiinduló pontnak tekintem a következő téziseket:

- a tudomány nem adja a valóság pontos leképezését; mindig értelmez;
- ahol az értelmezés mozzanata jelen van, nem lehet semlegességről, értékelés-nélküliségről beszélni;
- a tudomány alapvetően a társadalmi mozgásokhoz, hatalmi változásokhoz kötődik intézményeivel, kánonjaival, és paradigmaváltásokon megy keresztül;
- a tudományos diskurzus (Foucault-i értelemben) csak egy a többi közül, illetve többféle diskurzus élhet egymás mellett egy tudományon belül is;
- a tudományos beszédmód nemcsak értelmezés, diskurzus, hanem nagyon sokszor narratív természetű is.

Talán leginkább e legutóbbi tétel kíván némi kifejtést. A narratívum alapvető természetű, hogy valamilyen kronologikus és általában ok-okozati összefüggésrendszerben írja le a tényeket, adatokat, amelyeket elbeszél. A tudomány számtalanszor „mesél”, narratívákat konstruál a valóság leírására. A nyelv művelők és a velük szembehelyezkedő nyelvészek is úgy vélik, bizonyos értelemben tudományt művelnek – az utóbbiaknál ez fontos érv is, mivel a nyelv művelést állítják be tudománytalannak. Érdeemes megnéznünk, nem narratív természetűek-e sokszor a szövegek.

Ha megnézzük a szövegeket, akkor jól látszik, hogy a nyelv művelés terén is sokféle narratívával találkozunk, mindkét oldalon. Például a „nyelvtörvény” bevezetője tipikus és egyértelmű narratíva a magyar nyelv „nagyságáról”, de ugyanígy a Kis Tamás és kollégái írásaiban megjelenő történetek a diszkrimináló, az elnyomás szolgálatában álló, „hályogkóvács” nyelv művelőkről, akik a „nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyáját jelentik”. (Sándor, 2001) A narratívák mögött – még mielőtt a valóságra vonatkozásukat vizsgálánánk – mindig meg kell néznünk a háttérben meghúzódó, sokszor nem tematizált, reflektált nézeteket, ideológiákat, hatalmi törekvéseket. Nem talákoztam még olyan írással, amely a narratívák szempontjából ilyen kritikai elemzés tárgyává tette volna mindkét tábor cikkeit a témával kapcsolatban. Két tanulmány mutat csupán ebbe az irányba. Az egyik Balázs Géza (2001a) cikke a nyelv művelés metaforáiról, mely jól feltárja a metaforák mögötti narratívákat (ha nem is nevezi így őket), a másik Sándor Klára elemzése a mi és ő kategóriáiról („...ki nem nyelvész, én vagy te?”), mely a nyelv művelők narratívája mögötti elkülönítő értelmezést igyekszik bemutatni, megjegyzem, közben ugyanakkor elfeledkezik a saját diskurzusának hasonló kritikájáról.

Dolgozatomban a két tábor két politikai-világnézeti csoportként kezelem, és ezért beszélek liberális és konzervatív narratívákról. Természetesen tisztában vagyok vele, hogy ez maga is egy leegyszerűsítő narratíva, amelyet azonban tudatosan választottam, mint később még kifejtem, s amely, úgy vélem modellként használható.

A következő oldalakon az érveket s azok történetbe rendeződését vizsgálom meg, majd rámutatok, miért olyan nehéz a párbeszéd a két megközelítés között.

A „liberális” narratíva

Az általam liberálisnak nevezett megközelítés – mely semmiképpen nem pártpolitikai értelemben értendő – központi problémája a normativitás kérdése. Tudományfelfogásuk egyértelműen kizárja az előíró jelleget a tudomány fogalmából. Így a nyelvtudomány sem lehet normatív. Feladata pusztán a nyelv rendszerének és használatának semleges le-

írása. A nyelvhasználat befolyásolására nincs szükség szerintük, mert a nyelvet beszélők úgyis megtalálják a legjobb, legvilágosabb kommunikáció útját. Arról, hogy mi a helyes és helytelen a nyelvben, nem a tudósok bizottsága dönt, hanem a beszélők közössége alakítja ki (és át) szüntelenül a helyes vagyis érthető kommunikáció szabályait. Bizonyos szabványosítási folyamatokat (pl. helyesírási szabályzat megalkotása) természetesen elfogadnak e nyelvészek is, de ezeket megkülönböztetik a nyelv művelés normatív „kinyilatkoztatásaitól”.

Az előíró, értékelő szempont továbbá szövegeikben egyértelműen a hatalom, a diszkrimináció fogalmaival kötődik össze. A nyelvhasználat befolyásolásának folyamatáról olyan történetet alkotnak meg, amelyben a főszereplők a társadalmi elitet kiszolgáló nyelv művelő álnyelvészek, akik tudománytalanul járnak el, és ráadásul magatartásuk ki-rekesztő. Velük szemben állnak ők, az igazi nyelvészek, akiknek feladatuk felhívni a figyelmet e tevékenység hatalmi jellegére. A higgadtabb hangnemenél megmaradók, mint például Nádasy Ádám (2002), csak a nyelv művelés romantikus hagyományközpontúságát kifogásolják, amelynek nevében a nyelv művelők deviánssá nyilvánítanak minden általuk eltévelyedésnek ítélt nyelvi jelenséget, szinte erkölcsi szintre helyezve a kérdést, és egyfajta szorongásos viszonyt alakítanak ki az emberekben a nyelvvel kapcsolatban. Kis Tamás – és részben Sándor Klára is – ennél sokkal tovább megy. Kifejezetten áltudósoknak, „hályogkovácsoknak” nevezik a nyelv műveléssel foglalkozó nyelvészeket, és gyakorlatilag egy összeesküvés-elméletet alkotnak meg: az „ármánykodó”, ideológiákat kiszolgáló, sőt (átvitt értelemben) „bűnöző”, kártékony nyelv művelőkről.

A „konzervatív” narratíva

A nyelv műveléssel foglalkozó szakemberek (nem a laikusokról van szó) arra hívják fel a figyelmet, hogy magában a nyelvben és a nyelvet használók társadalmában is eleve jelen van a normativitás. A társadalmi közeg óhatatlanul előírja, elvárja, hogy bizonyos környezetben, adott módon nyilatkozzunk meg. Nincs tehát abban semmi különös, hogy a társadalomban egyébként is működő mechanizmusába egy nyelvvel foglalkozó szakember „beleszól”, a helyességről állást foglal. Ezzel a nyelvi tudatosság kialakulását segíti. E narratívában ugyanis a nyelv használatának több szintjét írják le a szerzők. Amikor valaki figyel arra, mit hogyan mond, hogyan kommunikál, az bizonyos értelemben magasabb szintet jelent „történetük” szerint. Az ilyen ember nyilvános beszédében jól megérteti magát (kommunikációs szempont), ráadásul vonzó, sikeres is lesz (lehet) szép nyelvhasználat miatt (esztétikai szempont!). Ez a személy, a történet főszereplője az igényes nyelvhasználó. Ezt az igényességet akarja előmozdítani a nyelv művelés, határozottan értéknek tekintve a választékos, tudatosan alakított beszédet.

E narratívában azonban nemcsak a nyelvet használókról van szó, hanem maga a nyelv is főszereplővé válik, amelynek története van, amely a mi anyanyelvünk, amelyet ápolni kell. E nyelv használatának szabályait a nyilvános szférában nem lehet dilettánsokra bízni. A szakember az, aki leginkább meg tudja állapítani, mi lehet a nyelvnek is megfelelő norma.

E tábor narratívájában (a másik oldalról) az anyanyelvvel foglalkozó szakértő nyelvész áll szemben azzal, aki az igényes nyelvhasználat e kérdésével azért nem tud mit kezdeni, mert nem az anyanyelvvel foglalkozik, s nem is érzi át felelősségét ez iránt. A nyelvészek a nyelv művelés-ellenesekkel vitatkozva hangsúlyozni szokták, hogy ők nem a dilettánsok közé tartoznak, akiknek példáit, nyelvi babonáit szívesen idézi a másik tábor, ám akikkel ők egyáltalán nem vállalnak közösséget. További ellenérv, illetve ellentörténet, hogy a nyelv művelők célja nem más, mint hogy az érthetőséget, a megfelelő kommunikációt elősegítsék, s így korántsem diszkriminatívak, hanem épp az érthetetlen nyelvhasználat általi kirekesztés ellen küzdenek.

Lehetetlen párbeszéd?

Mindkét tábor cikkeit olvasva az az érzése lehet az olvasónak, hogy igazi vita sosem jön létre, nemcsak a személyeskedésbe váltó hangnem miatt, hanem mivel a cikkírók elbeszélnek egymás mellett. Ez a kommunikációs probléma véleményem szerint abból származik, hogy a két gondolkodásmód és narratíva alapvetően különbözik egymástól. Más a képük, történetük a tudományról, más a nyelvről, más a nyelvhasználatról, de úgy vélem még a világról is. Nem véletlenül adtam a liberális és konzervatív címkét a két, egymással szemben álló tábor narratíváinak. Az elsőben felfedezhetjük a liberális gondolkodásmód tipikus elemeit: a szabadság, autonómia és kötöttség, normativitás szembeállítását; a rejtett elnyomó tényezők keresését; a diszkriminációra való igen érzékeny odafigyelést. A világ, a társadalom olyan szabad közeg, mozgástér, amelybe minél kevésbé kell, szabad beleszólni. A felállított szintek (mindenféle téren) mindig relatívak, illetve hatalmi erővonalak, hierarchiák mentén szerveződnek, s magukkal hozzák az elnyomás, kirekesztés, stigmatizáció jelenségeit. A második narratívában a konzervatív értékelőelkötelezettség kulcsfogalmai fedezhetők fel: az igényesség, a nemzet nyelvének szerepét, mely a nemzeti identitás formálója; a tudatosság, aminek kiemelése arra utal, hogy e felfogásban a spontán, a nem racionális, a nem reflektált impliciten másodrendű. A világ e történetben olyan valóság, amelyet a szép és magasrendű felé kell vezetnünk, s ezt legjobban azok tudják megtenni, akik értelmiségiként, tudatosan (ismét!) a világgal, annak valamilyen szeletével foglalkoznak (szakértők, tudósok).

Tisztában vagyok vele, hogy ez két fenti leírás erőteljes leegyszerűsítés, mégis úgy vélem, jól megvilágítja azt az „inkompatibilitást”, amely gyakorlatilag lehetetlenné teszi a párbeszédet. Nem csupán nyelvészeti, nyelvművelési kérdésekről van szó, hanem sokkal átfogóbb, mélyebb, szinte világnézeti problémákról. Ha például azt írják az eltérő felfogású cikkek: helyes vagy helytelen, más-más módon tekintenek a nyelvben a kettő kapcsolatára. A konzervatív értelmezés a helytelent erősen értékelő helyzetből látja. A két táborhoz tartozóknak más a nyelvről, nyelvhasználatról kialakult képe is.⁽¹⁾ Úgy tapasztaltam, erre a vitatkozó felek nem igazán figyeltek föl eddig. Nádasdy (2002) ugyan megpróbálja a nyelvművelők gondolkodásmódjának mögöttes filozófiáját föltámi a felvilágosodás és romantika fogalmaival, de úgy hiszem, ennél sokkal összetettebb a kép, és ráadásul ugyanezt a kritikai elemzést nem végzi el saját táborának gondolkodásmódját illetően.

A konstruktív vita kialakulását továbbá az is gátolhatja, hogy nálunk hagyománya van az erőteljes liberális és konzervatív szembenállásnak, és a jelen politikai helyzet szintén a polarizálódás irányába mutat. Itt pedig – nem áltathatja senki magát – nem egyszerűen szakmai kérdéssről van szó. Ha pedig már szakmánál tartunk: az általános nyelvész és magyar nyelvész kategóriák szembeállítása kétségtelenül elmélyíti a már így is mély szakadékat. Ha érdemes lenne valamiről vitatkozni „nyelvművelés kontra nyelvészet” kérdésében, akkor az éppen ez a világnézeti háttér lenne, ami sok minden mást megvilágíthatna a vita során.

Problematicus pontok

Annak érdekében, hogy a dolgozat végén mégis föl tudjam vázolni valamiféle dialógus lehetőségét – amelyet a magam részéről igen fontosnak tartanék –, ebben a fejezetben megvizsgálom a két narratíva kérdéses pontjait.

A liberális narratíva maga is kritikai jellegűnek állítja be magát, mely a rejtett hatalmi dimenziókat akarja például leleplezni a különféle diskurzusokban. Többször megfigyelhető azonban, hogy önmagukkal szemben a liberális gondolkodásmód egyes képviselői nem tudják ezt a kritikai reflexiót alkalmazni. Így miközben diszkriminációt kiált, a „liberális nyelvész” erőteljesen megbélyegző gondolatmenetével (ármánykodás, hályogko-

vács nyelvészek) maga is kirekesztővé válik. (Itt egyébként fölmerül a liberalizmus és főleg a „harcias liberálisság” mindig nagyon nehéz kérdése: meddig lehetek „liberális” a liberális értékek védelmének tekintetében?) Nem következetes, amikor áltudománynak titulálja a nyelv művelést, álnyelvésznek a nyelv művelőt, hiszen liberális, némileg relativista gondolkodásának jegyében el kellene fogadnia a tudomány többféle lehetséges értelmezését. Az a fajta semleges tudományfelfogás, amelyet képvisel (a tudomány a „vanal” foglalkozik), már több oldalról megkérdőjeleződött. A liberális nyelvésznek is azzal kellene szembesülnie, hogy nem lehet az értékek teljes kizárásával a tudományt művelni, mert ezek akarva-akaratlan jelen vannak a kutatásban, a szintézis teremtésben stb. Egyébként mikor Kis Tamás a semleges nyelvtudomány nevében kártékonynak, ármánykodónak mondja a nyelv művelést, akkor nem tesz mást, mint hogy erőteljes értékítéletet alkot. Bonyolítja a kérdést persze, hogy itt valószínűleg a reakció azért is olyan erős, mert a nyelv művelő lobbát a „nyelv művelés-ellenesek” túl erősnek vélik. Ismét mélyen rejlő társadalmi-politikai tényezők vannak jelen tehát.

A konzervatív történetmondás szinte teljesen figyelmen kívül hagyja, hogy az érték, a norma nem egyértelműen megragadható, megadható, és nem helyezhető egészen a hatalmi diskurzuson kívülre. A szerzők teljesen egyértelműnek veszik, hogy szükség van egy eszményi normára, hogy a választékoság fontos, hogy az igényesség a nyilvános beszéd követelménye, miközben nem figyelnek föl rá, hogy mindezek a szintfelállítások fent-lent viszonylatban gondolkodnak.

Ha Nádasy romantikusnak titulálja a nyelv művelők gondolkodásmódját, akkor a támadókét utópisztikusnak is mondhatnánk. Úgy tűnik ugyanis, hogy a társadalmat előíró mozzanatok kikapcsolásával képzelik el. A nyelvhez való szorongásos viszonyt ugyanis – amiről Nádasy írt – nem a nyelvészek okozzák, hanem maga a társadalom hoz létre beszéd módokat a helyesről és helytelenről, a magas kultúráról és beszédről. A nyelvészek nélkül is kialakul, hogy mit tekint egy adott közösség elfogadhatónak az adott szituációban, mihez kapcsolja a nagyobb presztízs képét és mit tart deviánsnak a nyelvi viselkedésben. A nyelvész szerepe ebben a konfliktuális helyzetben éppen az lehetne, hogy temperálja a feszültségeket, mert elemzésében elsősorban nem kulturális vagy társadalmi eszményeket, hanem nyelvi kérdéseket helyez előtérbe, miközben tudja: ő sem kapcsolhatja ki a maga nem nyelvészeti előfeltevéseit, s erre éberén figyel.

E felfogás egyik legérdekesebb ellentmondása abban rejlik, hogy követői ugyan a nyelvhasználati egyenrangúság mellett szállnak síkra, és elítélik a „helytelen” megbélyegzést, de maguk egészen választékos, tudatosan formált előadás vagy cikk keretében teszik ezt. A nyilvános beszédben ők maguk is alkalmazkodnak az íratlan társadalmi szabályokhoz. Ha, mondjuk, nák-olna valamelyikük az óráján, akkor a hallgatóság bizonyára nem azt gondolná, hogy egy „külső szabálynak” nem engedelmessékedik az előadó, hanem egyszerűen bántaná a fülét, nem érezné – legalábbis a többség – helyesnek. Ez csak azt mutatja, hogy az elkülönítés, a választékoság kiválasztása egészen mélyen benne rejlik a társadalom nyelvhasználati, kulturális gyakorlatában.

A liberális írásoknak nehezen sikerül továbbá jól elkülöníteniük a szabványosítást a szabályozástól. Az előbbit ugyanis elfogadják. Pedig úgy gondolom, két hasonló folyamatnak is tekinthető a kettő. Miért fogadjuk el az egyiket és utasítjuk el a másikat?

Végül fontos sajátosság, hogy nem ismerik világosan a nyelv művelő tevékenységet, mely különbözik a nyelvvédőkéétől. Többször hivatkoznak olyan szövegekre, szabályok-

ra, amelyeket nem szakemberek írtak, állítottak föl. A harcias nyelvvédők néhol kissé bu-tácska szövegeivel pedig – amelyeket előszeretettel elemeznek – a nyelvművelő nyelvészek egyáltalán nem azonosulnak.

Ugyanígy sok problematikus pontja van azonban a konzervatív narratívának is. Míg a liberális talán túlságosan is kritikájának foglya marad, addig a konzervatív történetmondás szinte teljesen figyelmen kívül hagyja, hogy az érték, a norma nem egyértelműen megragadható, megadható, és nem helyezhető egészen a hatalmi diskurzuson kívülre. A szerzők teljesen egyértelműnek veszik, hogy szükség van egy eszményi normára, hogy a választékosság fontos, hogy az igényesség a nyilvános beszéd követelménye, miközben nem figyelnek föl rá, hogy mindezek a szintfelállítások fent-lent viszonylatban gondolkodnak, s ráadásul egy bizonyos középosztálybeli, konzervatív kultúra paraméterei szerint konstruálódnak. Ha a nyelvművelő valamit helytelennek ítél, kikerülhetetlen, hogy nem csak vegytisztán szakmai, nyelvészeti okokból vélekedik így, hanem kulturális tényezők tudatos vagy nem egészen tudatosított figyelembe vételével. Itt számtalan, most a dolgozat rövidsége miatt nem tárgyalható, kulturális, sőt generációs különbség háttérbeli jelenlétére lehetne utalni. A szleng közbeszédbeli használatára vonatkozó nyelvművelő véleményekben például biztosan jelen vannak ezek a szempontok. Maga a nyilvános, a „kulturált” és a magán megnyilatkozások erőteljes elkülönítése is ebbe a magas és alacsony kultúrát megkülönböztető irányba tart. Itt pedig már társadalmi csoportok, rétegek, kultúrák egymásnak feszüléséről is szó van.

A „nyelvésznek, a szakértőnek kell megmondani” konzervatív mítosza, amely mögött ott van a „nép vezető” gondolata, szintén kérdésessé válik. Grétsy László (2000) úgy vélem, nem tudott a Kálmán Lászlóval folytatott vitában kielégítő választ adni arra kérdésre, hogy hogyan tudja egy akadémiai vagy bármilyen bizottság megmondani, mi az, ami még valóban idegen szónak számít. A reklámokkal kapcsolatban egyébként is furcsa retorikának tartom az érthetőségre hivatkozást (‘minden magyarnak joga van az anyanyelvén befogadni, megérteni a reklámokat, cégfeliratokat’), hiszen ez épp olyan terület, ahol a hirdető érdeke, hogy kommunikáljon (azzal, akit meg akar szólítani), tehát ezt úgylélektől előbb vagy utóbb a lehető legközérthetőbben fogja tenni. A reklámtörvény persze külön fejezet, és e dolgozat keretei nem teszik lehetővé ennek tárgyalását.

A konzervatív nyelvművelőnek végül tisztában kellene lennie azzal, hogy az a nemzet- és nyelvfelfogás (narratíva), amely nyelvművelő tevékenysége és szövegei mögött áll, nem az egyetlen lehetséges. A nyelvművelésellenes nyelvész pedig pontosan a némi-egyoldalú és reflektálatlan nemzetfelfogásban rejlő veszély: a kirekesztés ellen emeli fel a szavát.

Kiút?

A konzervatív narratíva kritikájaként leírtak nem jelentik azt, hogy a nyelvművelést mindeztől én is teljesen elvetném. Úgy vélem, a nyelvművelésre, annak bizonyos formáira szükség van, de a konzervatív gondolkodásmódot követő nyelvészeknek nem kellene elzárkózniuk a megkérdőjelezés, az egyértelműségek lebontása elől. Legalább vessék fel a kérdést: nem lehet-e a nyelvművelő tevékenység néhol valóban kulturális távolságokat megerősítő, kirekesztő hatalmi diskurzus; nem túlságosan is egyfajta szemlélet és kultúra jegyében folyik-e stb.

A nyelvművelésre véleményem szerint tekinthetnénk úgy, mint egyfajta játékra a nyelvvel. E játék segít bennünket, hogy odafigyeljünk magunkra, másokra, nyelvhasználatunkra. Eljátszunk azzal is: hogy mondhatom jobban, szebben. Egy ilyen felfogásban talán az ellenzők számára is emészthetőbb lenne. Sokkal kevésbé érzem pozitívnak viszont a hibakereső (néhol kissé megszegyenítő) jellegű nyelvművelést, ami azért talán még mindig domináns nálunk. Az egyszerűségért és közérthetőségért síkra szálló nyelvművelés (például a

jogi nyelvvel kapcsolatban) azonban feltétlenül hasznos, és biztosan nem kirekesztő (persze további kérdés, mitől meddig közérthető valami, s ezt ki mondja meg).

Ahhoz, hogy igazi párbeszéd kialakulhasson, természetesen a liberális látásmód képviselőinek is nyitottabban kellene gondolkodniuk a normativitásról, tudományról. Főleg pedig saját narratívájuk kritikáját kellene elvégezniük bátran, ha a konzervatívot ilyen jól „átlátták”.

Igazi áttörést azonban talán az hozhat a két nézet közeledésében, ha bizonyos alapvetőbb, s néha talán kellemesebb témák kerülnének a vita középpontjába. Például: mi a nyelv? Olyan kincsünk, amelyet védeni kell, olyan eszköz, amelyet jól kell felhasználni, olyan csoda, amelyre eszményi változtatásban fölnézhetünk, vagy inkább olyan közeg, amelyben otthonosan mozoghatunk, amelyet fölfedezhetünk, „bejárhatunk”, amely tele van csupa érdekességgel és változatossággal. Vagy például vitatéma lehetne a nyelvtudomány mibenléte, az esztétikum a nyelvhasználatban. A viták során talán világossá válna az alapvető felfogásbeli különbség, és hogy ez a két egymástól nagyon eltérő narratíva egyáltalán közelíthető-e. Vannak azért közös pontok, az egyik a nyelv szeretete, tisztelete (bár más-más módon), a nyelvvel való foglalkozás kiemelése, a különféle nyelvváltozatok iránti érdeklődés. Félek persze, hogy mivel a kérdés nem csak átpolitizált, hanem a nemzeti identitás kérdésében is két eltérő nézet áll szemben egymással, igazi párbeszéd soha nem lesz, mert ezeket a falakat látszólag ma nem lehet áttörni. A lehetőség azért mégis megvan, és talán az is kiút lehetne, ha a fiatalabb kutatók, nyelvészek között lennének olyanok, akik mindkét oldalt kívülről igyekeznek nézni, mint ahogy ez a dolgozat is erre törekedett. Megjegyzem, cikkének végén Nádasy (2002) már mintha elindulna egy dialogikusabb irányba.

Visszatérve elemzésem kezdeti kérdéséhez: mi legyen hát az iskolai nyelvműveléssel? Amint jeleztem, erre a kérdésre (sem) szándékozom egyértelmű választ adni. Mivel az oktatáspolitikai fórumokon a nyelvművelés-pártiaknak van nagyobb „lobbitőkéje”, nyilván a közeljövőben is mindig része marad az anyanyelvtanításnak a nyelvművelés. Ez ténykérdés. Másrészt azonban nem jó, hogy ha iskolai nyelvtanításunk egyáltalán nem vesz tudomást a kapcsolódó vitáról. Már csak azért sem, mert a gyerekek maguk is eltérő kulturális és világnézeti környezetekből jöhetnek, melyek sokszor megragadhatók akár konzervatív-liberális szétválasztás mentén. Hiába hivatkozunk például anyanyelvi órán a nemzeti identásra egy bizonyos módon, ha a fiatal otthonról más implicit felfogást hoz magával. Megvan a veszélye, hogy ily módon a gyerekek egy részével nem jön létre megfelelő párbeszéd és így igazi tanulási folyamat sem. Nemcsak felvetni kellene azonban a vitát, a nyelvművelés problematikuságát az anyanyelvtanításban, hanem maga az iskoláinkban jelenlévő nyelvművelés is alakulhatna a kritikák figyelembevételével, hiszen a gyakorlatban az mindig inkább hibakereső, sőt néhol stigmatizáló. A különböző kulturális környezetekből jött tanulók esetében különösen fontos erre figyelni egy multi-és interkulturális pedagógia jegyében. A nyelvművelés mint közös keresés, valódi, örömteli játék a nyelvvel itt határozottan pedagógiai lehetőséggé, ajánlattá is válik.

Jegyzet

(1) Szándékosan írtam „képüket” és nem „fogalmukat”, mert nem igazán absztrakt fogalmakról van szó, hanem narratív jellegű konstrukciókról.

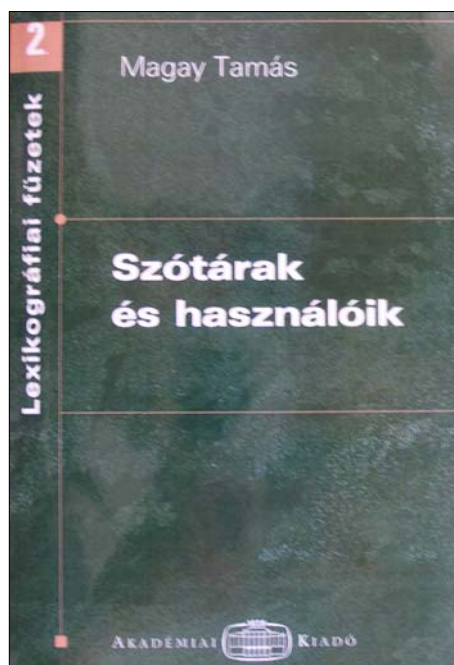
Irodalom

Balász Géza (2001a): A magyar nyelvművelés jellemző metaforái, jelszavai. *Új Horizont*, 5.
Balász Géza (2001b): *Magyar nyelvhelyességi lexikon*. Corvina, Budapest.

Fodor István (2001): *Mire jó a nyelvtudomány?* Balassi, Budapest.
Grétsy László (2000): K. L. általános nyelvész. *Nép-szabadság*, április 7.

Kis Tamás (é. n.): A nyelvművelés kártékonyágáról és ármánykodásáról. <http://dragon.unideb.hu/~tkis>
Nádasdy Ádám (2002): Mi a baj a nyelvműveléssel? *Népszabadság*, május 18.

Sándor Klára (é. n.): „... ki nem nyelvész: én vagy te?” <http://dragon.unideb.hu/~tkis>
Sándor Klára (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”. *Replika*, 45–46. 241–259.



Az Akadémiai Kiadó könyveiből

Az 1956-os forradalom visszhangja a Felvidéken

Az 1956-os magyar forradalom nemzetközi visszhangjáról írt tudományos munkák főleg az események döntő szereplőivel, a Szovjetunióval és a nyugati hatalmakkal, közülük is főként az USA-val foglalkoznak. Ellenben az esemény magyar-magyar szempontú, tehát határokon átívelő, de nem nemzetközi alapú értékelése gyerekcipőben jár. (Cseh)szlovákiai magyar vonatkozásban legalábbis ez a helyzet, aminek részben ideológiai, részben módszertani okai vannak.

Mint köztudott, 1956-ról beszélni, szólni vagy rá emlékezni több évtizedig tilos volt nemcsak a kádári Magyarországon, hanem attól északra is. Másrészt 1956-ban a kommunista rendszerrel szemben álló csehek, szlovákok és főleg a náluk közvetlenebb információkkal rendelkező csehszlovákiai magyarok csapdahelyzetbe kerültek; harmadrészt a felvidékiek közül nem kevesen a történelmi értelemben retrográd oldalon, azaz a csehszlovák, illetve a nemzetközi szocializmus oldalán álltak.

A szocializmus alatt kényszerrel előidézett történelmi amnéziának több következménye figyelhető meg ma. Olyan, a magyarországinál fokozottabb hiátus alakult ki, amelyben két vagy három generáció nem tud semmit, jobb esetben alig tud valamit 1956 okairól, céljairól, eseményeiről. (Az csak sajtó vigasz, hogy a Freedom Fighter 1956 nevű szervezet fölmérése szerint a magyarországi érettségizők ide vonatkozó ismeretei „meglehetősen hiányosak”, s hogy „56-ról a megkérdezettek 20 százaléka egyáltalán nem hallott”. (Vö. Történelemtanárok Egyletének honlapja, www.tte.hu) Kis túlzással nem létezőnek tekinthetők a szervezett formában végzett saját, azaz lokális történelmi feldolgozások: számvetések, kritikák, visszaemlékezések stb.

A helyzet 1989 után némileg javult (1), azonban az elmúlt tizenöt évben egyetlen alkalommal sem alkotta nyilvános diskurzus és/vagy értékelés témáját, senki nem kapott elismerést vagy elmarasztalást, de véleményem szerint még csak igazán méltó említést sem; mintha nem élnének közöttünk a forradalom itteni pro és kontra alakjai. A kört az teszi ördögivé, hogy az események értelmezése jelenleg a szlovákiai magyarság körében a magyarországi politikai trendekhez igazodik.

1956 „szlovákiai magyar” feldolgozatlanságának nemcsak ideológiai, hanem módszertani-technikai okai is vannak. Összefoglalóan ez a csak a legutóbbi időben intézményesülő helyi történettudománnyal, valamint a gyérnek nevezhető, és általában kevesek érdeklődésére számot tartó cseh és szlovák közelmúlt-kutatással kapcsolatos. A primér források feldolgozatlansága, a (cseh)szlovákiai magyar közéletből gyakorlatilag hiányzó memoárirodalom (például a CSKP berkeiben egykoron működő nem kis számú magyar nemzetiségűről), továbbá a csehszlovák ENSZ-delegáció működésének feltáratlansága a magyar kérdés során stb. stb. igen leszűkíti a tudományos feldolgozások spektrumát. Az egyetlen nagyobb mennyiségű műfaj, a sokakat érintő és több generáción át hagyományozott, ám csak ritkán lejegyzett családi legendáriumok gyűjtése az elmúlt években néhány történész-helytörténész dicséretes egyéni erőfeszítésének eredménye, miközben a koncepciózus munka épp csak megkezdődött. Összetett okok állnak tehát annak háttérében, hogy a mai napig nem létezik átfogó mű, amely ha nem is a szintézis igényével, de legalább a leglényegesebb erővonalak fölrajzolásával megpróbálna válaszolni arra az alapvető kérdésre, miként reagált a csehszlovákiai magyarság az 1956-os forradalomra.

Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy egyfajta keresztmetszetet adjon az eseményekről egyrészt olyan források alapján, amelyek mostanában kerültek publikálásra (elsősorban a nemzetközi hírű cseh történész, Karel Kaplan *Kronika komunistického Československa. Doba táni 1948–1956* című könyve alapján [Barrister & Principal, Brno, 2005]), vagy pedig írásos dokumentumok, hagyaték, gyűjtés stb. eredményei. Ezek közül mindenképpen kiemelendő Kmeckó Mihály (1944–2004) 1956-os hagyatéka, amelyben a komáromi MATESZ és a kassai Thália Színház egykori dramaturgja 1992-ben rövid idő alatt kb. egy tucatnyi általa megszólított személytől gyűjtött visszaemlékezéseket '56 felvidéki vonatkozásairól. (2)

A helyzetről általában

Az állambiztonsági és ügynöki jelentések közvetlenül 1956. október 23. után „általános örömről” tájékoztatnak a „magyar nemzetiségű csehszlovák állampolgárok” körében, valamint magyarkodásról és fellobbanó nemzeti büszkeségről időnként a kommunisták körében is. Egy-egy helyen az emberek kikérik a földműves szövetkezetből földjeiket: „Ha rendes magyar vagy, te is visszaigényled a földet a JRD-ből. J.F., Pozsony-eperjes, Dunaszerdahelyi járás, a JRD elnöknek címezve” (Kaplan, 2005, 527.), másutt verekedésekre kerül sor. A jelentések nemcsak az általánossá váló, csoportos és nyilvános rádióhallgatásra mutatnak rá: „1956. október 24-én a szenci gépállomáson a magyar nemzetiségű személyek szinte egész nap nem dolgoztak, hanem a magyar rádiót hallgatták... Megfigyelhető volt náluk, hogy örülnek a magyarországi eseményeknek (Szenci járás, ügynöki jelentés)” (Kaplan, 2005, 482., 484.), hanem arra is, hogy a lakosság a budapesti rádió mellett a Szabad Európát és olyan lokális adókat is hallgat, mint például a Szabad Győr Rádió. (Kaplan, 2005, 482.)

„Nekünk még rádiónk sem volt ez időben. A szomszédunkban lakó cipésmesternek: Pogány bácsinak volt. Oda járt a szomszédtság rádiót hallgatni. A magyar forradalom idején nem férték be az emberek a szobát, konyhát, hálószobát, műhelyt jelentő kicsinyke lakásba” „Borzalmas volt hallani a riportokban bejátszott hangeffektusokat: lövöldözés, robbanások zaja, melyek nagyon-nagyon emlékeztettek az 1944-es eseményekre”

Így számolnak be a korabeli rádiózásról a szemtanúk (Kmeckó-kézirat, 14. és 10. oldal). Nyelvtudásának köszönhetően a felvidéki magyarok jó része szembesült azzal, hogy az 'illegális' hírforrások másról és másként számoltak be, mint a csehszlovák adók. November 3-án például azt hallhatták, amint Antonín Zápotocký köztársasági elnök, megnyugtatóan a közvéleményt, s alig tizenöt órával a szovjet katonai invázió előtt, „fasiszta fehérterrornak” minősítette az eseményeket. Már e korai stádiumban is sok jelentés utal feszültségekre magyarok és szlovákok között, elsősorban az áttelepültek és bitortolt vagyonuk okán. A több emlékező által felidézett általános félelmek és alapvető egzisztenciális aggodalmak (például élelem- és fűtőanyaghiány) közepette üdítően hatnak az olyan hangulatjelentések, mint amit Rév-Komáromból küldött egy agitátor a járási pártközpontba 1956. október 27-én: a Chruscsov szovjet pártfőtitkár indiai látogatásáról szóló film vetítésére egyetlen néző sem volt kíváncsi.

Egyes cseh és szlovák történészek is meglepetésüknek adnak hangot amiatt, hogy a csehszlovák vezetés képes volt azonnal és fókuszáltan reagálni, s főként, mivel intézkedéseik a mából tekintve roppant átgondoltnak hatnak. A magyar események ügyében a Politikai Bizottság már október 24-én ülésezett, Antonín Novotný első titkár nélkül is, aki éppen Moszkvában tartózkodott. Október 27-én kibővített elnökségi ülést tartott a Nemzeti Front Központi Bizottsága, és ennek az ülésnek az egyik fő pontja is a magyarországi helyzet volt. Egyik első intézkedésként a belügyminiszter részleges készülséget rendelt el a belügyi fegyveres erőknél, amit október 28-án teljes készülséggé fokoztak

a rendőrségnél, az StB-nél és szükség esetén a Népi Milíciánál is. Jindrich Kotál belügyminiszter-helyettes Pozsonyból irányította az operatív eseményeket, miközben a milicisták (főként Prágában, de nemcsak ott) civilben, pisztollyal járőröztek. A rendszer „szolgálólányának” minősített államügyészség pusztán szóbeli „büntettek” miatt is le tartóztatásokat foganatosíthatott, valamint ítéltetett gyorsan és habozás nélkül. A párt figyelme a részletekre is kiterjedt. Október 26-án, péntek este a párttagokat a műszakokból hazainduló gyári munkások közé küldték a hangulat szondázása végett, a börtönből kijáró elítélteket visszatartották a kinti munkavégzéstől elváendő őket a friss hírektől; november 19-én pedig a Politikai Bizottság meghatározatlan időre fölfüggesztette a politikai foglyok szabadon bocsátásának folyamatát. A csehszlovák állambiztonság az ötvenes évek első felében egyébként is erőltetett rezsimben működött, s ezt még lehetett fokozni. Csupán egyetlen adat a telefonlehallgatás, a sajtó- és levélcenzúra méreteire: Karel Kaplan adatai szerint október 23–29. között az országában feladott 290 000 magánlevélből mintegy 26 493-at olvastak az StB emberei. (Kaplan, 2005, 467.) A párt mindeközben főként saját struktúráira támaszkodhatott, akik naponta többször adtak jelentést és kaptak utasításokat a helyi, járási és kerületi szintek hierarchikus rendjében. A párt katonaságának számító, és a hadsereg, valamint a rendőrség állományától elkülönített Népi Milícia tagjai október 23-át követően napi aktívakon vettek részt (szombat-vasárnap is), és jelentéstételre kötelezték a távoli szárnyvonalakon szolgálatot teljesítő vasutasokat, (Kaplan, 2005, 481.)

A teljes állam- és pártapparátus szokatlanul gyors mozgósítása mellett a szinte azonnal meginduló (valójában az események hatása alatt újult erővel folytatódó) propaganda-hadjárat jelentette az események sorában a legtöbbet. A párt ún. munkaaktívákat szervezett, üzemi-munkahelyi röpgyűléseket, amelyeken a dolgozók „egyöntetűen elítélték az ellenforradalmat, egyetértésüket fejezték ki a CSKP politikájával, és hitet tettek a Szovjetunióval való barátság mellett”; a megjelölt időszakban mintegy 18 000 ilyen

„rezolúció” született. A propagandaeszközök több szinten is az állampárt rendelkezésére álltak, főleg a nyomtatott sajtó és a rádió formájában (3), aminek persze sokan nem hittek. A napilapok főszerkesztői naponta többször telefonos eligazítást kaptak, és mint a Rudé právo, a Lidová demokrace, a Práce és a Mladá fronta főcímeinek és vezércikkekinek összehasonlítása mutatja, az újságok központilag pontosan ugyanazokat a szűrt információkat közölték, illetve volt muszáj közölniük. A felvidéki magyarság egyetlen napilapja, az Új Szó, melyet akkoriban a Szlovák Kommunista Párt Központi Bizottsága adott ki, október 25-én szintén a Rudé právo *Szilárdan a szocializmus útján* című vezércikkét közölte, másnap pedig címdalra tette közzé az érsekújvári Elektrosvit vállalat dolgozóinak „magyarországi eseményeket elítélő” nyilatkozatát. Visszaemlékezők szerint ugyanekkor „a híd párkányi oldalán levő csonkjára egy hagszórós autót állítottak a pártbizottság utasítására, hogy megpróbálják jobb belátásra bírni az esztergomiakat” (Pásztor András visszaemlékezése. Kmeczkó-kézirat, 8.)

1956 Csehszlovákiában nagyon intenzív propaganda-háborút jelentett, sőt állítható, hogy a CSKP éppen hatalmi apparátusának eme komponensével, a jól felépített és mindenre kiterjedő propagandával volt képes tovább szilárdítani belső helyzetét. A féktelen propaganda-hadjárat egyben oka annak a forráskritikai problémának is, amely a Karel Kaplan által közölt nagy mennyiségű forrás olvasásakor tűnik föl, ti. a KB-nek küldött jelentések igazságtartalma a legjobb esetben is megkérdőjelezhető. Az alacsonyabb párt-

1956 Csehszlovákiában nagyon intenzív propaganda-háborút jelentett, sőt állítható, hogy a CSKP éppen hatalmi apparátusának eme komponensével, a jól felépített és mindenre kiterjedő propagandával volt képes tovább szilárdítani belső helyzetét.

struktúrák számos jel szerint iparkodtak úgy és azt jelenteni, amit és ahogy elvártak tőlük, azaz nem feltétlenül a valóságot, inkább amit „fönt” hallani akartak, miként ez ismert vonása a totalitárius államhatalmak rejtett belső viszonyainak. A pártstruktúráknak a rémhírterjesztés ugyanúgy feladatuk volt (például „A magyar ellenforradalom irányítása Csehszlovákiából kitelepítettek kezében van, akik... előbb rendet csinálnak Magyarországon, majd átjönnek Dél-Szlovákiába, és visszaveszik itt hagyott birtokaikat”; „Komáromban levegőbe akarják röpiteni a hidakat”; „Bestiális gyilkosságokat visznek véghez a kommunisták között” stb.), mint a jelentéstétel, sőt éppenséggel a jelentők az álhíreket úgy állíthatták be, mintha valóban hallott jelentéseket továbbítottak volna („suttogó hírszolgálat”). A gottwaldista-sztalinista módszereken nevelkedett StB a lengyel és magyar forradalom eseményeit egyértelműen a lakosság megfélemlítésére használta föl; „hírei” között ezért találunk oly sok kifejezést háborúra, hiánygazdaságra, félelemre és pánikra. Ezen a megfélemlített, s a koncepciós perek által már korábban is terrorizált társadalmon soha nem látott méretekben, rövid idő alatt és nagy intenzitással tudott uralkodni a titkosrendőrség. A társadalom totális mozgósításának ezenkívül része volt a négyhetes katonai gyakorlatra behívott több ezernyi tartalékos. A szándék velük nyilvánvaló volt: kiemelve a civil életből és különleges intézkedési keretbe szorítva, jól kordában tarthatóvá, en bloc eliminálhatóvá váltak. Mivel a csehszlovák kommunista vezetés december közepéig-végéig fenntartotta a különleges intézkedések egész sorát, állítható, hogy az október-decemberi időszakban sem a csehek, sem a szlovákok, sem a magyarok egyöntetűen nem voltak abban a helyzetben, hogy szervezett formában lázadást szítsanak.

A csehszlovákiai magyarság egyes reakciói

„A forradalom hírére példátlanul megugrott a Szlovákiában hozzáférhető magyar lapok iránti érdeklődés. Ezek közül a párt az Irodalmi Újságot és a Lúdas Matyit tekintette a legveszélyesebbnek. A magyar lapok befolyása nemcsak a szlovákiai magyarok, hanem a magyarul tudó szlovákok körében is rendkívül erős volt, ezért a szlovákiai helyzettel igen elégedetlen prágai pártközpont utasítására a magyar kommunisták központi lapja, a Szabad Nép is a gyanús sajtótermékek listájára került és letiltották a terjesztését” – jellemzi az 1956-os állapotokat Dagmar Cierna-Lantayová szlovák történész. Ha a társadalom egyes rétegeire vetünk pillantást, elég differenciált kép figyelhető meg. A csehszlovákiai papság például már 1956 első fele óta nagyobb számban látogatta a politikailag sokkal inkább az olvadás jeleit mutató Lengyelországot és Magyarországot (*Pešek és Letz*, 2004, 210.), olyannyira, hogy éppen az év októberében állt elő a helyi püspöki kar bizonyos reformjavaslatokkal az állam és egyház viszonyát illetően. Ez okból feltételezhető lenne e csoport nagyobb aktivitása a forradalom napjaiban, mivel azonban az ötvenes években (különösen annak első felében) a diktatúra jellemzően a szervezett papság ellen irányult, ezért ők 1956 kritikus pillanataiban rendszerint szigorú megfigyelés alatt álltak. A rejtett tevékenységükre tett egy-egy utaláson túl („Az istentisztelet után [nov. 4.] egy nő a magyar himnuszt kezdte énekelni, amire csatlakoztak hozzá a többi jelenlévő lakosok (M.G. munkásnő, Sáró, Zselízi járás, vizsgálat alatt)”) (*Kaplan*, 2005, 546.) érdekes kérdés lenne annak vizsgálata, miként reagált a katolikus klérus, benne a nem kis számú magyar anyanyelvű-származású pappal XII. Piusz pápa enciklikáira, amelyek a magyar forradalomról nagyon egyértelműen szóltak. (4) A magyar értelmiség egyéb – jelentésekbe foglalt – aktivitásának tekinthetők az olyan esetek, mint például az a három Mad községbeli (Dunaszerdahelyi járás) „magyar nemzetiségű állampolgár, F.B., G.B. és E.B., akik elutasították a népbírósi ülnöki funkciót” (*Kaplan*, 2005, 453.), kisebbségtagok („A magyar események alatt nem tudja összehívni a Helyi Nemzeti Bizottság tagjait, mert azok tudatosan kibújnak ez alól” [a párttitkár panasza, Doborgaz község, Somorjai járás] vagy Tonkháza, ahol az „iskolában október 24-én nem folyt tanítás,

mert a pedagógusok a magyar rádiót hallgatták”. (Kaplan, 2005, 483.) A jelentések túlnyomórészt kezdőbetűikkel jelölik a jelentések alanyait, csupán kivételes esetekben nevezik néven őket, mint például Egri Viktor író, aki egy október 26-ra keltezett ügynöki jelentés szerint így nyilatkozott: „Olyan szocializmusra van szükségünk, amilyen Svédországban van.” Majd a magyar események magyarázatával folytatta, amit szerinte jelentős mértékben írók idéztek elő, de nem a fiatalok, hanem a régi horthysta vágásúak”.

A második világháború után újrászerveződő felvidéki magyarság legnagyobb és legbefolyásosabb szervezete, a Csehszlovákia Magyar Dolgozók Szövetsége „felügyelet” alatt állt; ahogy Dagmar Cierna-Lantayová fogalmaz: „Megelőző intézkedésként többek között a szlovákiai magyarok kulturális szövetségét, a Csemadokot külön felügyelet alá helyezték, a szövetség tisztségviselőit pedig eligazították, mit tegyenek akkor, ha a magyarországi eseményeknek nem kívánatos hatása lenne Csehszlovákiában.” A jelentések megörökítették egy-egy mozzanatot mind a vezetőség, mind a tagság korabeli reakcióiból. Egy Somorján tartott előadás-beszélgetés kapcsán például azt, hogy a Csemadok delegáltjába, aki az „ellenforradalmi eseményekről” kezdett beszélni, belefojtották a szót, sőt a résztvevők szóvá tették, miért vesznek részt a Csemadok egyes tagjai a Magyarországra irányuló propagandairatok szállításában. (Kaplan, 2005, 529.) Egy másik jelentés szerint október 26-án a Csemadok Központi Bizottságát meglátogatta a Csehszlovákiai Lengyelek Szervezete, valószínűleg azzal a szándékkal, hogy egyeztessenek valamiféle közös lépésről. Megrökönyödésükre azonban

„A Csemadok funkcionáriusai azt mondták nekik, hogy egy hét múlva kiadnak egy folyóiratot (5) az ottani magyaroknak, határozottan elítélik a magyarországi helyzetet, és mindent megtesznek azért, hogy megakadályozzanak bármiféle provokációt. A lengyel vezetők kedvesezetten távoztak.”

Míndezen után nem meglepő, hogy a Csemadok elnöksége október 30-án hűségnyilatkozatot tett közzé a kommunista párt iránt. Tekintve, hogy a Csemadok története jórészt feldolgozatlan, nem lehetséges értékelni a sem a szervezet, sem vezetőinek 1956-os szerepét. Ugyanakkor tényként kezelendő, hogy a csehszlovákiai magyar értelmiség szervezett formában, például közös, nyilvános tüntetésen, petícióban vagy az ellenállás más eszközeit használva 1956 októbertől decembere között nem lépett föl.

Az 1956-os forradalom határon túli, de szocialista blokkon belüli recepciójára általában is jellemzőek a szimbolikus reakciók, amelyek nyilvánvalóan az érintett országok (főleg Csehszlovákia és Románia) nem demokratikus, ellenőrzött-irányított-zárt belső működésével hozhatók összefüggésbe; 1956 Romániában is jellemzően a szolidaritás jeleit és szimbolikus akciókat, himnuszéneklést, temetőkoszorúzást jelentett. (6) Több példa közül itt néhány gesztusértékű cselekedetet emeljünk ki: a párkányi alapiskola, a losonci magyar középiskola, a rozsnyói magyar pedagógiai iskola és a pozsonyi magyar tannyelvű pedagógia iskola ’56-os akcióit, amelyeken a diákok gyászszalagot (vagy karkárdát) tűztek gallérjukra, továbbá a kassai főiskola bányamérnöki kara hallgatóinak esetét, akik egyperces néma csenddel adóztak az elesett magyar diákok emlékének. A legtöbb jelentés kihágásnak minősíthető eseményeket rögzít. Így például „államellenes” beszédek: „Most teljesen más érzés a magyar nemzethez tartozni... (J.A. tanítónő, Szenc, ügynöki jelentés)”; „Mit keresnek a szlovákok a határmenti területeken, úgyis egyszer ez Magyarországhoz kerül (Szepsi, a személy ellen vizsgálat indult)”; egy-egy verekedést: „Egy magyar nemzetiségű lakos megtámadta és megverte a SZKP helyi szervezetének elnökét, miközben lázító kijelentéseket kiabált (Rimaszombati járás)”, illetve „November 1-jén Ógyallán egy ismeretlen személy megtámadta az Antifasiszta Ellenállók Szövetsége járási titkárát. Miközben pofozta, a бүdös szlovákokat szidta..., és azt mondta neki, ‘Te kényszerítettél be a JRD-be, tönkretettél engem’. Magyarul beszélt.”; betelepültek ellen irányuló konfliktusokat és feliratokat, például „Kija Totot – visa Madarok” (Nagyfödemes, Szenci járás, egy Magyarországról áttelepült házának falára ragasztva)”

stb. Külön csoport képezhető az ún. éneklési ügyekből, amikor vagy „horthysta himnuszok”, vagy „irredenta énekek” hangzottak el, jellemző módon kocsmákban:

„J.R. államellenes dolgokat mondott, L.B. horthysta dalokat énekelt (vendéglő Dunaszerdahelyen, vizsgálatban”); „Egykori magyar pártok funkcionáriusai (K.V., C.E.) a kocsmában olyan magyar dalokat énekeltek, amiket azelőtt a régi magyar fasiszták szoktak (Komárom)”); „Hat magyar nemzetiségű lakos a kocsmában horthysta himnuszt énekelt (Szenci járás, Jóka község)”* (*Kaplan 2005:544,528.,577.) A szimbolikus gesztusok egyik legszebb példáját Ipolyságról jelentették, ahol „a molnár felesége egy négy méter hosszú magyar trikolórral ellátott koszorút helyezett a temető bejáratához (P.L., Ipolyság)”

A szovjet csapatok „rendteremtése” után a jelentések általános letargiáról kezdenek beszélni a felvidéki magyarok körében. Aktivitásuk megcsappan, pontosabban más formát ölt. Egy helyen valaki „az összüzemi aktíván nem ért egyet azzal, hogy táviratot küldjenek a CSKP KB-nak, sőt azt mondja, hogy a magyarországi események nem ellenforradalmi puccs, hanem a magyar nép elnyomók elleni felszabadító harca (K.B., magyar nemzetiségű, Léva, vizsgálati fogságban)”. Novembertől, miután a CSKP Fond solidarity néven ún. gyűjtést szervez a „magyar forradalom javára” (értsd: a Kádár-kormány megsegítésére), esetenként egy-egy renitens eset tűnik föl: Handlován „a magyar nemzetiségű munkatársak nem léptek be a Szolidaritás Alap számára felajánlott vasárnapi műszakba”; máshol elutasítják keresetük egy százalékának fölajánlását ugyanerre a célra; néhányan visszavonják a forradalom előtt benyújtott párttagság iránti kérelmüket stb. Kaplan fontosnak tartja megjegyezni, hogy az elutasítók között feltűnően sok a magyar nemzetiségű (a nemzetiséget sok jelentés szó szerint feltünteti), amit nem lehet másnak, csak a passzív ellenállás formájának tekinteni. Az „apró hőstetteket” jócskán túllépő, bátorság és emberiség szempontból egyaránt óriási értékűnek minősíthető egy pozsonypüspöki illetőségű személy kezdeményezése: „Pozsonypüspöki, Pozsonyi járás, ebben a faluban E.F. tanító gyógszerek és más dolgok gyűjtését szervezi a magyarországi sebesültek számára”, a zöldhatáron illegálisan folytatott élelmiszer-szállítás (főleg Közép-Szlovákia térségében), másutt felkelők megvendégelése: „A feleségem emlékszik arra is, hogyan jöttek át a határon a felkelők, akiket aztán itt megvendégeltek, mint például Gesztetén” (Szanyi József visszaemlékezése. Kmečzkó-kézirat, 14.), továbbá azoknak a Szenc járásbeli családoknak az esete, akik az iránt érdeklődtek a hatóságoknál, lehet-e elesett forradalmárok árváit örökbe fogadni.

Nem hallgatható el ugyanakkor az a fajta csehszlovák „segítség”, amelynek kivitelezésében magyar nemzetiségűek is segédkeztek, tekintet nélkül arra, kényszerből tették-e vagy azért, mert a Nagy Imre-i forradalommal őszintén nem szimpatizáltak.

„A sovinszta gyűlölet lángolt a szlovák hadseregben a magyar forradalommal és minden magyarral szemben... Ugyanakkor a szlovák politikai vezetés – karöltve a Magyarországról ide menekült Grósz Károly kommunista vezetővel – mindent megtett annak érdekében, hogy a Kelet-szlovákiai Gépgyárban felszerelje az ide menekülő – később Pufajkás néven szereplő – elvetemült kommunistákat.” (Idősebb Kmečzkó Mihály visszaemlékezése. Kmečzkó-kézirat, 18.)

A Szlovák Kommunista Párt képviselői – főleg Pavol David, a SZKP központi titkára – és a magyar kommunisták viszonylag gyakori operatív kapcsolatban voltak az erre kirendelt két központban, a közép-szlovákiai Besztercebányán és Kassán. (Kaplan, 2005, 453., 463.) A jelentések kitérnek Kossa István magyar miniszterre, aki 1956. október 30-tól Pozsonyban „várakozott” (Kaplan, 2005, 453.) és mint a jelentés megjegyzi, novembertől találtak neki „munkát”: megtették őt a Magyarország felé irányuló kommunista propaganda egyik vezetőjévé. (Kaplan, 2005, 453.) Valószínűleg az ő nevével kapcsolatos az Új Szó c. pozsonyi napilap 1956-os tevékenysége; az újság 1956. október 28. és december 2. között a központi pártszervek utasítására magyarországi terjesztésre szánt rendkívüli küllőszámokat jelentetett meg, s nemcsak ennek írásában, hanem Magyarországra szállításában és ter-

jesztésében is részt vettek felvidéki magyarok. Számos magyarul tudó pártembert „dobtak át” ún. speciális egység tagjaként „új kommunista pártszervezeteket alapítani” (Kaplan, 2005, 470.) és „rendszerhű” magyarok minden bizonnyal részt vettek a forradalom napjaiban kém-, illetve kémelhárítási tevékenységben Magyarország illetve a hazájuk területén, például egy bizonyos Molnár ezredes vezetése alatt. (Kaplan, 2005, 446.)

„Magyar nemzetiségű kommunisták jártak át a határon, hogy Magyarországon agitátorként működjenek, hogy nyomtatványokat, szórólapokat és jelszavakat szállítsanak, amelyeket egy speciális nyomdabizottság készített Pozsonyban. Három vrbovcei funkcionárius október 24. óta minden éjjel nyomtatványokat szállított, a Losonci járásból pedig éjjel-nappal körülbelül 70 magyar kisebbséghez tartozó agitátor járt át a határon. Pozsonyból rövidebb időre magyarországi küldetésbe ment napi rendszerességgel kilenc agitátor... Trubka, Bartoš, Ivan, Bažant, Holič, Vavrinec, Florian, Spevák, Dušan fedőnév alatt.”

A beavatkozás időnként szokatlan formákat öltött:

„Ez (ti. a beavatkozás – VB) tudomásom szerint Kassáról ruha- és élelmiszerszállítmány, tehát humanitárius segély köntöse alatt történt. A teherautók, amelyek az árut szállították, nemcsak Miskolcra, illetve Borsod megye egyéb településeire, hanem Budapestre is eljutottak. Ezek gépkocsivezetői és kocsisérői a járási és kerületi pártbizottság és nemzeti bizottság magyarul is beszélő /de a legtöbb esetben nem magyar származású/ tisztviselői voltak. Esőrendű feladatuk a helyzet naprakész felmérése, az esetleges csehszlovákiai katonai beavatkozás előkészítése, valamint a magyarországi elvtársak megszervezése volt. Ennek az akciónak egyik fő irányítója az 1990-ben elhunyt /egy időben a kerületi nemzeti bizottság elnökeként tevékenykedő/ cseh származású /magyarul kitűnően beszélő/ magyarbarát Choleva volt”. (Kolár Péter visszaemlékezése. Kmezczó-kézirat, 17.)

Mindezek ellenére a korábban jelzettekhez hasonló óvatossággal kezelendő az a CSKP KB elé 1956. december 29-én terjesztett jelentés (7), amely így fogalmaz:

„Külön ki kell emelni a magyar nemzetiségű állampolgárok egyértelmű állásfoglalását. A magyar állampolgárok világosan kifejezésre juttatták hűségüket a párt és a kormány iránt. Csak kivételes esetekben voltak jelei annak, hogy a magyar lakosok átvették és közvetítették az ellenforradalmi elemek követelését.”

Csehszlovákia „győzelme”

A csehszlovák állampárt 1956-ot saját pozícióinak megerősítésére tudta kihasználni, többek között úgy is, hogy bizonyos gazdasági intézkedések foganatosításával azt sugallta a lakosság számára, mintha a megőrzött nyugalomért cserébe kedvezményeket adna. Így került sor 1956 utolsó hónapjában – március után az évben már második alkalommal – bizonyos árcsökkentésre, amivel a rendszer egy ideig sokakat képes volt félrevezetni: „Teljes bizalommal volt minden magyar aziránt, hogy ha kimennek a bolsevista zsandárok, akkor az itteni csehszlovák politikai visszazökken egy humánusabb – legalább a két világháború közötti – republika demokráciájához”. (Tarics János visszaemlékezése. Kmezczó-kézirat, 23.) Hozzáveendő még, hogy a magyarországi és a felvidéki többszörsően meggyalázott nemzetudattal ellentétben Csehszlovákiában másféle állapotok uralkodtak: 1945–1948 etnikai tisztogatásának itteni „sikere”, a jókor és jó helyeken alkalmazott nacionalista propaganda például arról, hogy a magyar forradalmárok célja „Szent Ist-

„A sovíniszta gyűlölet lángolt a szlovák hadseregben a magyar forradalommal és minden magyarral szemben... Ugyanakkor a szlovák politikai vezetés – karöltve a Magyarországról ide menekült Grósz Károly kommunista vezetővel – mindent megtett annak érdekében, hogy a Kelet-szlovákiai Gépgyárban felszerelje az ide menekülő – később Pufajkás néven szereplő – elvetemült kommunistákat.”

ván birodalmának felélesztése, azaz a klerikálisok uralma Mindszenty vezetése alatt. Fő céljuk a fölkelés kiterjesztése Szlovákiára, aztán Szlovákia beolvasztása Magyarországra”; „Első fegyverük a nacionalizmus volt. Azt híresztelték, hogy a magyarok vissza akarják foglalni a Felvidéket” (Magyar Ferenc visszaemlékezése. Kmeczkó-kézirat, 22.), továbbá Csehszlovákia geopolitikai fontosságának gyors felfogása, meg az a tény, hogy itt nem állomásozott szovjet katonaság – mindezek érthetővé teszik, miért fogadták a Népi Milícia tagjai október 31-én a belügyminiszter napi parancsát a mozgósításról egyes helyeken örömteli hurrával. A visszaemlékezők szavai némileg persze árnyalják a képet:

„A szlovák nép nagyobbik része a magyar forradalom ellen foglalt állást, és jóleső érzéssel várta, hogy az orosz haderő mielőbb vérbe fojtsa a megmozdulást. Egy kisebb rész – főleg a szlovák földműves réteg – bensőjében a magyar forradalom mellett tette le voksát, remélve, hogy annak győzelme után nálunk is megszűnnek az Egységes Földműves Szövetkezetek, és visszakapják a földjeiket” (Tarics János visszaemlékezése. Kmeczkó-kézirat, 23.).

A kommunista Csehszlovákiának 1956 „jól jött”, mivel ürügyül szolgált a társadalom még teljesebb kontrolljához, amit a propaganda hatására a lakosság közönnnyel, a párthoz hűségesek pedig egyenesen örömmel fogadtak: „A pártkészséget a funkcionáriusok üdvözölték és helyeselték”. Mára fordult a történelmi kocka, és több cseh és szlovák történész szomorúan ismeri el Csehszlovákia retrográd, reakciós történelmi szerepét az 1956-os magyar forradalom leverésében. Csehszlovákia viselkedése a magyar események idején „sorsdöntő viselkedés volt, és a mai napig mementóul kellene szolgálnia, minként nem szabad saját szomszédainkkal szemben viselkednünk” – írja Jiri Ješ. (8) Karel Kaplan pedig ekként értékeli az eseményeket: „A csehszlovák vezetés nagyon rossz szerepet vállalt, amikor a történelem szempontjából reakciós és antidemokratikus tényező szerepét vette magára”.

Jegyzet

(1) Pl. Balassa Zoltán (1992): 1956 és Csehszlovákia. In *Hódoltságban*. Zrínyi, Budapest. Uő. (1997): Megtorlás Csehszlovákiában. In *Az 1956-os forradalom és szabadságharc*. Konrád Adenauer Alapvány Budapesti Képviselőtestület, Budapest, s ugyanő a szerzője annak a Szabad Újság-beli cikksorozatnak is, amely a lap 1996/43–45. számaiban jelent meg.
 (2) A gyűjtés eredményét a szerző Az első magyar történelmi konferencia az elnyomatás éveiről 1945–1956 c. konferencián hozta nyilvánosságra [Eötvös Loránd Tudományegyetem, 1992. február 1–2.]. Az 56-os Kmeczkó-hagyaték, vagyis az említett írás forrását képező eredeti levelek 2006 januárjától a somorjai Fórum Kisebbségstudományi Intézetben kutathatók.
 (3) A szlovák kultúrtörténet éppen 1956. november 3-ától tartja számon a rendszeres országos televízió-adást. Vö. Lexikón slovenských dejín. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999. február 157.
 (4) XII. Piusz két hét alatt négy felhívást tett közzé a magyar forradalomról: a Luctuosissimi eventus [1956. október 28.], a Laetamur admodum [novem-

ber 1.] és a Datis nuperimme [november 5.] kezdetű enciklikákat, valamint az Allo strazio del nostro cuore kezdetű rádiónyilatkozatot [november 10.]. Ld. Vajda Barnabás (2006): XII. Piusz és 1956. *Irodalmi Szemle*, 1, 69–74.

(5) A lapalapítási ügy háttere, hogy Karol Bacílek október 24-én felszólította a Csemadok vezetését, hogy az a magyarországi eseményekre való tekintettel minél előbb jelentesse meg az eredetileg 1957 januártól engedélyezett A Hét c. lapot. A főszerkesztő egyébként éppen a fentebb említett Egri Viktor lett december 2-ától, amikor a lap első száma megjelent.

(6) Vö. Bottoni, Stefano: A romániai magyar kommunista elit genezise és csoportjai 1948–1988. Az előadás a Fórum Kisebbségstudományi Intézet által 2005 őszén szervezett konferencián hangzott el Somorján.

(7) Zhodnocení událostí v Madarsku, jejich ohlas u nás a závery pro práci naší strany – A magyarországi események értékelése, visszhangjuk nálunk és a következtetések pártunk további munkája számára.

(8) Ješ, Jiri (2003): K výročí madarských událostí roku 1956. *Polygon*, 5.

Irodalom

Blaive, Muriel (2001): *Promárnená príležitosť. Československo a rok 1956*. Postor, Praha.
 Durman, Karel (2000): Kreml a dvojí krize roku 1956. *Historický obzor*, 1–2.

Granville, Johanna (1997): Megtorlás Budapesten. Szovjet invázió és normalizáció 1956–1957. *Történelmi Szemle*, 2.

Ješ, Jirí (2003): K výročí madarských událostí roku 1956; Z českého zahraničního časopisu nový. *Polygon*, 5.

Kecskés Gusztáv: A NATO és az 1956-os magyar forradalom. *História*, 5–6. 3–6.

Lexikón slovenských dejín. (1999) Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Prvé vydanie.

Pernes, Jirí (1996): Ohlas madarské revoluce roku 1956 v československé veřejnosti. interních hlášení krajských správ ministerstva vnitra. *Soudobé dejiny roc*, III. 4.

Pešek, Jan (1993): Madarské udalosti roku 1956 a Slovensko. *Historický časopis*, 4. 430–442.

Pešek, Jan – Letz, Robert (2004): *Struktúry moci na Slovensku 1948:1989*. Vyd. Michala Vaška, Prešov, .

Rainer M. János (1999): A forradalom előtti pillanat. Nagy Imre 1956 októberében. *Történelmi Szemle online*, 1–2.

Sieber, Karel: *Projev sovětského velvyslance v čLR Pavla Fjodoroviča Judina na večere družby na československé ambasádě v Pekingu (11. prosince 1957)*.

Szesztay Ádám (1994): Nemzetiségi törekvések az 1956-os forradalomban. *Régió*, 2, 106–126.

Szesztay Ádám: *Nemzetiségi kérdés a Kárpát-medencében 1956–1962*. www.mataki.hu

Vajda Barnabás

Komárom, Selye János Egyetem,
Tanárképző Kar, Történelem Tanszék

Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata

Ritkán publikálják azokat a folyamatokat, amelyeken keresztül egy kutatás mérőeszközeinek érvényesítését és megbízhatóságát kívánják biztosítani a kutatók. Ez azért sajnálatos tény, mert kutatást nem lehet érvénytelen, illetve megbízhatatlan eszközökre alapozni. Írásunk azt a folyamatot kívánja bemutatni, amelyben egy interjú validálása megtörtént, példát nyújtva elsősorban azoknak a kezdő, szakdolgozatukat író vagy kvalitatív kutatásban kevésbé járatos kutatóknak, akik egy interjú kérdéssor segítségével gyűjtött adatokra szeretnék kutatásukat alapozni.

Minden kutatás során felmerül az érvényes mérőeszközök használatának problémája. Amennyiben a mérőeszközünk – legyen az kérdőív, interjú, megfigyelési kategória-rendszer, vagy bármilyen más eszköz – nem érvényes, vagyis nem azt méri, amit mérni szeretnénk, kutatást nem alapozhatunk rá. Szokolszky (2004) így határozza meg az érvényesség fogalmát: „A kutatómunka alapvető minőségére utaló átfogó jellemző, amely azt jelzi, hogy a kutatás során az egyes kutatási folyamatok (az operacionalizálás, a mérés és a következtetés) megfelelően történnek, és ennek következtében tartalmilag és módszertanilag megalapozott a kutatás.”. (585.) Kutatásunk minősége tehát alapvetően függ a mérőeszközök minőségétől, ezért különösen fontos azok precíz és alapos érvényesítése. A validálás folyamata több tényezőtől függ: kvalitatív vagy kvantitatív kutatásról van-e szó, milyen kutatási paradigmában dolgozunk, illetve magától a mérőeszköztől. A kutatás érvényessége önmagában még nem biztosítja a kutatás sikerét. A koncepcióval szorosan összefügg a megbízhatóság fogalma, melyen Szokolszky (2004) a következőt érti: „A megbízhatóság a mérési eredmény stabilitására, konzisztenciájára utal, azaz arra, hogy mérés megismétlése esetén az eredetivel azonos vagy közel azonos értékeket kapunk.” (598.) Cohen, Manion és Morrison (2000) szerint a megbízhatóság szükséges, de nem elégséges feltétele az érvényességnek, míg az érvényesség előfeltétele a megbízhatóság.

Jelen cikk egy interjú validálásának lépéseit mutatja be, példákkal illusztrálva. A mérőeszköz érvényesítésének célja, hogy a tanári motiváció diákokra gyakorolt hatását és a

motivációs tanári gyakorlatot (Dörnyei, 2001) vizsgálja. A kutatás előzményének tekinthető az az esettanulmány, amelyről már részletesebben beszámoltunk az Iskolakultúra 2005 decemberi számában. (Mezei és Csizér, 2005) Ez a tanulmány szolgált alapul a most bemutatandó interjú elkészítéséhez, álljon tehát itt egy rövid összefoglaló, majd következzenek a mérőeszköz validálásának lépései.

Bár a tanárnak nagy szerepe van az idegen nyelvi motiváció kialakításában és fenntartásában, kevés empirikus kutatás vizsgálja, pontosan milyen is ez a hatás, és hogy mi az összefüggés a tanár motiváló ereje és a diák idegen nyelvhez való viszonya, illetve idegen nyelvi teljesítménye között. Ilyen kutatás például Dörnyei és Csizér (1998), illetve Mezei és Csizér (2005) tanulmánya. Ez utóbbiban esettanulmány keretében arra kerestük a választ, egy bizonyos tanár hogyan motiválja diákjait, és ennek milyen hatása van a motivált tanulói viselkedésre. Az esettanulmány egyértelműen rávilágít arra a tényre, hogy a tanárnak milyen erős motiváló hatása van, melyek azok a stratégiák, amelyek erősebben megjelennek, és melyek azok, amelyek kisebb hangsúlyt kapnak. Mivel kvalitatív kutatásról van szó, ennek fontos eleme a tanár nézőpontja, a tanár hangja (Elbaz, 1991), így értelemszerűen a módszertani trianguláció egyik eleme a tanári interjú volt. A trianguláció az az elv, mely a megfigyelt konstrukciót több nézőpontból vizsgálja, így erősítve meg annak érvényességét. Cohen, Manion és Morrison (2000) a trianguláció következő típusait különbözteti meg: időbeli (hosszanti vagy keresztmetszeti), térbeli (különböző populációk vizsgálata), szintbeli (egyének, csoportok, szervezetek, társadalom nézőpontjának egybevetése), elméletre alapuló (a különböző elméletek magyarázó ereje), személyi (több kutató vesz részt) és módszertani (több módszer együttes használata, például interjúk, kérdőívek, megfigyelés, stb.). A következőkben a módszertani trianguláció egyik elemének, az interjú validálásának mások számára is hasznosítható lépéseit ismertetem. Feltételezem, hogy a kutatás célját már meghatároztuk, a kutatási kérdéseket megterveztük és ez alapján világossá vált, hogy az egyik adatgyűjtő eszköz az interjú lesz. McCracken (1988) a következő négy fázist említi az interjú megtervezése során:

- a szakirodalom áttekintése, kategóriák felállítása és az interjú tervezése;
- a kultúrához köthető kategóriák áttekintése és az interjú megtervezése;
- a kultúrához köthető kategóriák felfedezése, illetve maga az interjú;
- az interjú kielemezése, újabb kategóriák felállítása (tehát a ciklus kezdődik előlről).

A szerző a kultúra fogalmát a lehető legtágabban értelmezi, tehát nem csupán a kultúraspecifikus fogalmakat és tárgyakat kell ide értenünk, hanem az egyén identitását, mikro- és makrotársadalmi helyzetét, egyénhez és társadalomhoz való viszonyát, vagyis mindent, ami az egyént, a vizsgált fogalmakat és konstrukciókat, a kutatásban résztvevőket és a kutatással bármilyen módon kapcsolatba kerülő szereplőket érinti, így a tanárok és diákok helyét és szerepét, egymáshoz való viszonyát, kötelességeit, feladatait stb.

A fenti négy nagy fázist további apróbb lépésekre bontva az interjú érvényesítésének építőkockáit kapjuk. ez alapján már megtervezhető az interjú validálásának összes fázisa. Lássuk tehát részletesen.

Első lépés: önreflexió. Ebben a fázisban alaposan átgondoljuk, milyen céllal készítjük az interjút, mire akarunk választ kapni, mint kutatók mit gondolunk a vizsgált területről, miért fontos a kutatás, megfelelő-e a kutatási kérdés, milyen konstrukcióra alapozzuk a vizsgálatot, stb. A szakirodalom előzetes áttekintése nagyban hozzájárul ahhoz, hogy ebben a lépésben alapvetően milyen irányban indulhatunk el, mivel az elmélet, melyre munkánkat alapozzuk ezt erőteljesen befolyásolja. Motivációs stratégiákkal foglalkozó kutatásunkat Dörnyei (2001) négyfázisú motivációs tanári gyakorlatára építettük. Ebben a szakaszban ötletbörze formájában kerültek a papírra a gondolatok, a gondolatok áramlását pedig nyíltak és alárendelt, fölérendelt viszonyok segítették, például: „Mit akar a tanár elérni? Mit takar ez [a motivációs gyakorlat]? – hozzáállás megváltoztatása? – viselkedés? – jobb jegyek? – a jó nyelvtanuló [fejlesztése]? – lelkesedés? – folyékonyabb

angolnyelv tudás? – több energia befektetés?” Az önreflexió más formában is történhet, például a szabad, áramló gondolatokat mondatok formájában is papírra vethetjük (free writing). Ennek a szakasznak a végén ideális esetben máris újrastrukturálódnak a gondolataink: módosulhat a kutatási kérdés, vagy újabb ötletek merülhetnek fel az interjú témáival kapcsolatban. Ez alapján már megtervezhetőek az interjú nagy témakörei, illetve a témakörökön belüli egyes kérdések is. A motivációs tanítási gyakorlattal kapcsolatos interjúban ez a szakasz két nagy témakört eredményezett: a tanári praktikákkal kapcsolatos kérdések; a tanárok hozzáállása a motivációs tanári gyakorlathoz és meggyőződésük ezekről a technikákról.

Második lépés: a tanárok gondolatai. A két nagy témakör kijelölését követően megkérdeztünk öt tanárt arról, mit gondolnak ezekről a technikákról. Azt kértük tőlük, írják le gondolataikat, illetve fejezzék be a következő mondatot: „Én úgy motiválok a tanítványaimat, hogy...”. Ezek a gondolatok négy gépelt oldalnyi adatot eredményeztek, mely kiváló alapot nyújtott ahhoz, hogy különböző kategóriákat állítsunk fel, valamint orientációs pontnak is bizonyultak. Bármilyen jellegű is a kutatás, mivel tanárok, diákok a résztvevők, véleményüket majdnem minden esetben megkérdezhetjük, így előzetes képet nyerhetünk a vizsgálni kívánt konstrukcióról. Esetünkben ezek a kategóriák nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy az interjú kérdéssort érvényesnek tekinthessük.

Harmadik lépés: kategóriák kialakítása. A tanároktól, diákoktól kapott válaszokat kategóriákba rendezzük. Mivel ebben a fázisban még nem nagy mennyiségű adatról van szó, ez viszonylag egyszerű módon elvégezhető folyamat. Az előző pontban már utaltunk rá, itt megerősítjük: mivel a tanároktól nyert információt előbb szerkesztettük kategóriákba, és később vetettük össze Dörnyei (2001) kategóriáival, ez a tény két oldalról is támogatja a konstrukció érvényességét. Egyrészt a kategóriák érvényességét bizonyítja, mivel azok egybevezethetők egy már létező rendszerrel, másrészt empirikus bizonyítékul szolgálnak egy elméleti koncepciónak. A kategóriák kialakításánál szakértők, kutatók is hasznos ötletekkel szolgálhatnak, de mindig tartsuk szem előtt a konstrukciót, amelyre a kutatást építjük, mivel csak így biztosítható, hogy az úgynevezett konstrukcióérvényesség a lehető legnagyobb legyen.

Negyedik lépés: az első interjú kérdéssor. Ebben a szakaszban történik a mérőeszköz első formájának létrehozása. A megállapított kategóriák alapján, és az előzetes ötletbörze gondolatait is beépítve intuitív alapon összeállítható az első kérdéssor. Először hasznos nagyobb témák köré szervezni az interjút, majd ezek alapján a kisebb kérdéseket összeállítani, és promptokat tervezni a kérdésekhez, melyek alternatív módon próbálják a résztvevőt minél részletesebb válasza bízni. Promptokat, vagyis a főkérdés alá tartozó egyéb kérdéseket („súgót”) célszerű készíteni arra az esetre, ha az interjúalany nem értene a kérdést, illetve nem a kérdésre válaszolna. Ezek az alternatív emlékeztető kérdések az interjú készítőjének segítenek abban, hogy visszaterelje a válaszadót az interjú eredeti céljának irányába. A kérdések lehetőleg feltáró jellegűek legyenek, a kifejtendő kérdések mindig sokkal gazdagabb adatokat eredményeznek. Egy példa álljon itt a kutatásból, mely egy eldöntendő kérdés és egy kifejtendő kérdés kombinálásával jut gazdag adathoz: „Szeretsz tanítani? Miért?” A megfelelően megfogalmazott kérdések szintén nagymértékben hozzájárulnak az érvényes mérőeszköz kifejlesztéséhez. Kerüljük a túlságosan szakmai jellegű szavakat, illetve az olyan terminusokat, melyeket a válaszadók félreérthetnek. Mindig tartsuk szem előtt, kik lesznek az interjúalanyok, és ez alapján egyszerűsítsük a kérdéseket, amennyire lehet. A kérdések sorrendjét logikus egymásból következőségük alapján határozzuk meg, az általánosabbtól haladjunk a specifikusabb felé.

Ötödik lépés: szakértő bevonása. Nem elég, ha a kutatás tervezője úgy gondolja, a kérdések lefedik a szakirodalomban leírtakat és megfelelően figyelembe veszik a vizsgált konstrukció elemeit. Egy külső szemlélő bevonása, aki ráadásul szakértője is az adott területnek, elengedhetetlen fontosságú, mivel olyan problémákra világíthat rá, amelyek el-

kerülték a figyelmünket. Javaslatokat tehet mind tartalmi, mind formai tekintetben, a kérdések megfogalmazásától kezdve azok sorrendjéig. Javasolhat új területeket, illetve kérdések elhagyását, összevonását stb. A szakértő javaslatait megfontolva érdemes újraszervezni az interjút. Esetünkben a kérdések sorrendjét érintette a legfőbb változás, amely az újraszervezés után annyira jól sikerült, hogy a későbbiekben nem is kellett rajta változtatni, így például a következő kérdés a második rész elejére került, mivel ez bizonyult a legáltalánosabb kérdésnek: „Szerinted kinek kell motiválnia a diákokat?” Az átdolgozott kérdéssort megmutathatjuk egy másik szakértőnek.

Hatodik lépés: az interjú. Fontos lépés előzi meg az interjút, méghozzá az interjúalany kiválasztása. A nem megfelelő válaszadó kiválasztása veszélyezteti az interjú érvényességét, tehát törekedni kell egy kooperatív, megfelelően motivált, vagyis nyitott, a kutatást segíteni akaró személy kiválasztására, valamint arra, hogy a viszony ne legyen se túl formális, se túl informális, mert mindkettő megnehezítheti az interjúkészítést, előbbi az esetlegesen kevés adattal, utóbbi az elfogultsággal. Az interjút lehetőleg zavartalan körülmények között vezessük le.

Hetedik lépés: az interjú átírása és kielemezése. Az interjú szövegű átírása után követ-

kezhet annak kielemezése, ez azt a cél szolgálja, hogy a nem megfelelő kérdéseket kiszűrjessük és az interjút minden tekintetben javíthassuk. Ennek érdekében a következő lépések történhetnek: a kérdések struktúrájának, szavainak megváltoztatása, amennyiben a válaszadó nem értette vagy félreértette a kérdést; a kérdések logikusabb sorba rendezése vagy más logika szerinti csoportosítása; kérdések teljes újrafogalmazása vagy újraértelmezése; a promptok megváltoztatása, esetleg a fő kérdés promptra cserélése, új promptok megfogalmazása. Ez a szakasz az interjú tartalmi érvényességét célzott javítani azért, hogy arra összpontosít, vajon a válaszadó miként reagált az interjú ezen korai változatára. A motivációs stratégiákról szóló

Fontos a körütekintés, minden apró mozzanat megvizsgálása, amiben a kutatás validálási szakaszába bevont szakértők sokat segíthetnek. Amennyiben meggyőződünk róla, hogy minden lépést megtettünk az érvényes interjú kialakításának érdekében, bizonyosak lehetünk afelől, hogy a kutatás biztos alapokra épül.

kutatásban a következő változtatások történtek ebben a fázisban: kifejtendő kérdés hozzáadása (eredeti: „Szerinted kinek kell motiválnia a diákokat?”, hozzáadott kérdés: „Hogyan motiválja a diákot a tanár / a diák / a szülők?”); prompt vált főkérdéssé (eredeti kérdés: „Mennyire rugaszkodsz el a könyvtől ill. a tanmenettől az óráid során?”, prompt: „Hogyan variárod az órai anyagokat? Hogyan teszed változatossá az óráidat?”); kérdés struktúrájának megváltoztatása (eredeti: „Szerinted milyen szerepe van a célkitűzéseknek a nyelvórán?”, új forma: „Szerinted miért fontosak a célkitűzések a nyelvórán?”); teljes kérdés újrafarmálása (eredeti kérdés: „A diákok milyen kapcsolatba kerülnek egymással az óráidon?”, új kérdés: „Hogyan szervezed a diákok közti munkát az órákon?”); új kérdés felmerülése („Hol tanultad ezeket a trükköket?”). Természetesen számos más lehetőség elképzelhető, de ezekben mind közös, hogy az interjú javításával és gördülékenyebbé tételével a céljuk az érvényes interjú kialakítása.

Nyolcadik, kilencedik, tizedik lépés: az 5–7. lépések ismétlése. A lépések ciklikus megismétlésevel mind közelebb jutunk a vágyott célhoz, az érvényes interjúhoz. Ennek érdekében ismételjük meg a lépéseket, mind jobban finomítva az egyre jobb és jobb kérdéssoron.

A fent leírt lépéseket követve érvényes interjú-kérdéssorhoz jutunk, mivel a folyamat során az interjúk validálásában járatos szakértők tanácsain kívül figyelembe vettük a vizsgált konstrukció szakirodalmát, intuíciónkat, a résztvevők meglátását, valamint kuta-

tási területünk szakértőinek bevonásával is hozzátettünk a validálás folyamatához. Ki kell azonban emelni, hogy a motivációtól eltérő kutatási területek és kutatási kérdések más, azonos jellegű, ám ugyanilyen fontos lépéseket eredményezhetnek. Fontos a körültekintés, minden apró mozzanat megvizsgálása, amiben a kutatás validálási szakaszába bevont szakértők sokat segíthetnek. Amennyiben meggyőződünk róla, hogy minden lépést megtettünk az érvényes interjú kialakításának érdekében, bizonyosak lehetünk afelől, hogy a kutatás biztos alapokra épül.

Irodalom

Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2000): *Research methods in education*. RoutledgeFalmer, London.

Dörnyei Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. CUP, Cambridge.

Dörnyei Z. – Csizér K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.

Elbaz, F. (1991): Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1–19.

McCracken, G. (1988): *The long interview*. Sage publications.

Mezei Gabriella – Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 12, 30–42.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mezei Gabriella

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi
Doktori Iskola, Nyelvpedagógia Program

Solaris: a tükröt tartó Másik

Lem, Tarkovszkij, Soderbergh

A filmtörténetben ritkán fordul elő, hogy egyazon irodalmi forrásműből stílusában, elbeszélésmódjában, filozófiai és kultúrtörténeti vonatkozásaiban, sőt témáját tekintve is két olyan eltérő adaptáció szülessen, mint Andrej Tarkovszkij 1972-es és Steven Soderbergh 2002-es Solarisa.

Mindkét film határozottan eltávolodik a Lem-regénytől, stílszerűen úgy is fogalmazhatnánk, hogy míg Lem Solarisa a Tudomány, addig Tarkovszkijé az Erkölc, Soderberghé pedig a Szerelem körül kering. Ennek fényében joggal merül fel bennünk a kérdés: vajon miért éppen Stanisław Lem tudományos-fantasztikus regényét választották filmjük alapjául e rendezők, ha ilyen radikálisan eltérnek tőle?

Lem

A válasz magában a regényben, annak filozófiai tartalmában és tematikus összetettségében rejlik. Lem *Solaris*ának középpontjában kétségkívül egyfajta fenomenológiai indíttatású eszmefuttatás áll az emberi megismerés hatáiról, a tudományos gondolkodás eredendő és szükségszerű antropomorfizmusáról, ez azonban nem jelenti azt, hogy a filmekben dominánssá váló erkölcsi-lelkiismereti megtisztulás, illetve a szerelem újraátélésének lehetősége tematikus motívumként ne volna jelen a regényben is.

Mindössze arról van tehát szó, hogy mind Tarkovszkij, mind Soderbergh a regénynek egy olyan dimenzióját vette alapul és használta saját művészi céljaira, amelyet Lem másodlagos fontosságúnak tekintett. A szerző ezt meglehetősen rossz néven vette, nem is nyerte el egyik film sem a tetszését, holott az adaptációknak a forrásműhöz és egymáshoz képesti radikális mássága épp a regényben megfogalmazott filozófiai állítást igazol-

ja, amely szerint az ember nem tud mit kezdeni a számára ismeretlen, másfajta világokkal: „Tükröket akarunk, saját eszményített képünket keressük.” (Lem, 1977, 76.) Tarkovszkij számára a *Solaris* saját művészi hitvallásának, értékrendjének, az általa örökölt kulturális hagyományoknak a tükre, mint ahogyan Soderbergh *Solarisa* is híven tükrözi azt a kulturális és filozófiatörténeti kontextust, amelybe beleágyazódik.

A regény egyébként valósággal kínálkozik a megfilmesítésre, hiszen cselekményének középpontjában a főhős és saját tudatalattijának valóságként érzékelt kivételése, illetve a főhősnek ezzel való interakciója áll. A pszichoanalitikus megközelítés szerint épp ezért a *Solaris*, ha nem is álomként, de az álom metaforájaként értelmezhető, ami tökéletesen illusztrálja a freudi álomelmélet azon tételét, amely szerint az álom annak a vágnak a kifejeződése, hogy a szubjektum visszakerüljön fejlődésének egy korábbi, teljes kielégültséget biztosító szakaszába, ahol „képzet és észlelés között még nem tudunk különbséget tenni, vagyis az észlelés és tudat rendszere még nem differenciálódott”. (Baudry, 1999, 17.) Az álomban ugyanis a tudattalanban raktározott emléknymok és a gondolati képzetek észlelésként jelennek meg, ezért fogjuk fel az álmat valóságként, és Kelvin is ezért tekinti halott feleségének képmását valóságosan létező személynek, akihez érzelmileg kötődik, s akit önálló, az eredeti Harey-től eltérő identitással ruház fel.

Ezt az értelmezést látszik alátámasztani az is, hogy a regényben számtalanszor utalnak a történetek álomszerűségére, a „vendégek” álmokból születő létére. Ha pedig figyelembe vesszük Jean-Louis Baudry elméletét, aki szerint az álom mellett egyedül a mozi apparátusa képes „észlelésként felfogott képzetek érzékelését nyújtani” (Baudry, 1999, 21.) akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a regény aligha tudta volna elkerülni, hogy megfilmesítsék. Hiszen már az első oldalon – a *Solarisra* vezető út leírásában – számos olyan kijelentést találunk [„A szakfander felfűvódott, és moccanni sem engedett többé. [...] Szemem lassan hozzászokott a sötétséghez. [...] Mereven álltam a légpárnák közt, csak magam elé nézhettem.” (Lem, 1977, 5.)], amely egyszerre emlékeztet bennünket a mozi és az alvás szituációjára. A sötétség, a viszonylagos mozgásképtelenség és passzivitás nemcsak az alvás, hanem a moziélmény létrejöttének is elengedhetetlen feltétele, így a regény nem csupán az álom, hanem a mozi apparátusának metaforáját is tartalmazza.

Észlelés és tudat elkülöníthetlenségének gondolata azonban a pszichoanalitikus értelmezéstől függetlenül is a regény központi témája, hiszen voltaképpen az ebből fakadó érzékszervi alapú, antropomorf gondolkodás teszi lehetetlenné a *Solaris* jelenségeinek megértését. A szolarisztika mint tudományág kudarcát az okozza, hogy a tudósok a bolygó alakjában a Kozmosszal, az emberi fogalmakkal definiálhatatlan, emberi léptékkel mérhetetlen Ismeretlennel találják szembe magukat. Az ember azonban természetéből fakadóan nem tud megszabadulni attól, hogy saját kategóriáiban, saját fogalomrendszerében gondolkodjon, hogy az őt körülvevő világ jelenségeit érzékszervein szűrje át, és törekedjen azok okainak megértésére, noha éppen ez az érzékszervi benyomásokon alapuló, „földhözragadt” gondolkodás szab gátat a megismerésének.

A *Solaris* tehát tulajdonképpen a husserli idealista fenomenológia tudományos eszményét, a végső igazolást tagadja. Husserl filozófiájában létezik egy olyan mező, az ún. transzcendentális szubjektivitás, ami „minden értelemtulajdonítás és értelemigazolás eredeti tartománya”. (Husserl, 1997, 63.) Ennek a transzcendentális-fenomenológiai szférának az elsajátítási módszere a fenomenológiai redukció, amelynek révén „a mundán szubjektivitástól (az embertől) a transzcendentális szubjektivitáshoz emelkedünk”. (Husserl, 1997, 64.) Az így létrejövő transzcendentális én már nem ember-én, aki önmagát reális tárgyként érzékeli egy eleve adottnak vélt világban, hanem egy abszolút módon önmagában és önmagáért létező szubjektum, aki a világ létének érvényességét kölcsönöz. Eszerint a gondolatmenet szerint a tapasztalati világ jelenségei a szubjektum tudati korrelátumainak tekinthetők. Ha ez az ismeretelméleti koncepció helytálló volna, akkor a *Solaris* nem jelentene megfejthetetlen rejtélyt a tudósok számára. Az ember azonban nem tudja

felfüggeszteni a tapasztalati világ létében való hitét, mint ahogy azt a természetes beállítódását sem tudja megváltoztatni, hogy önmagát reális érvénnyel ruházza fel.

Heidegger a megismerő alanynak és az őt körülvevő, a megismerés tárgyát képező világnak ezt a közös ontológiai előjelen alapuló egybetartozását a világban-való-lét fogalmával fejezte ki. Ez a világban-való-lét teszi végessé az emberi megismerést, ezáltal tagadja a végső igazolás eszményét. Végső igazolás híján azonban nem beszélhetünk egy jelenség lényegének, okainak megcáfolhatatlan megértéséről, pusztán lehetséges értelmezésekről. Ezt bizonyítja az is, hogy Solarisszal kapcsolatban számos, gyakran egymásnak ellentmondó hipotézis látott már napvilágot, amelyek mind más és más értelmezései a bolygó élettevékenységeinek. A tudósok azonban nem hajlandók lemondani a végső igazolás eszményéről, nem ismerik fel, hogy az emberi megismerés sajátosságai lehetetlenné teszik egy teljes mértékben ahumanoid civilizáció jelenségeinek abszolút érvényű megértését.

Meglehetősen ironikus, hogy a pozitív tudományok eme lehatároltságának elfogadását végül azoknak a „vendégeknek” a megjelenése idézi elő, akik valóban a Solarison tartózkodó tudósok tudati korrelátumainak tekinthetők, jóllehet nem a husserli transzcendentális, hanem a természetes belsőlélektani beállítódás értelmében, ami nem függeszti fel a lélektani realizmust. A „vendégek” a tudósokat egyedül önmaguk megismerésében segítik, és az így bekövetkező „szókratészi fordulat”, a kozmológiai spekulációkat felváltó emberközpontúság teszi végül lehetővé a kapcsolatfelvételt. A kommunikáció csak akkor válik lehetségessé, amikor a bolygót máságában fogadják el, és tudományos meghódítása helyett kizárólag arra törekednek, hogy saját emberi tapasztalataikat megosszák vele.

A regény ily módon saját maga igazolja az adaptációkban testet öltő eltérő értelmezések létjogosultságát. Tarkovszkij szemében egyébként bármely irodalmi mű megfilmesítése etikai kérdésnek számított, így komoly elvi-erkölcsi megfontolások állnak annak háttérében, hogy a *Solarist* a saját szubjektív szűrőjén keresztül vitte filmre. Ő maga így nyilatkozott erről egy interjújában: „Ha egyszerűen nem vagyunk képesek arra, hogy a nézőre saját tapasztalata erejével hassunk, mint az irodalomban, akkor (a filmről van szó) már becsületesebb a saját tapasztalatunkról beszélnünk. Az, hogy egy irodalmi művet filmkockákba ’öntünk’, azt jelenti, hogy el tudjuk mesélni a vásznon az irodalmi forrásműről alkotott saját verziókat, a saját olvasói verziókat.” (*Interjú Tarkovszkijjal...*)

Tarkovszkij

Tarkovszkij olvasói verziójában a *Solaris* tudományos-fantasztikus jellege szinte teljesen elvész, és filmje egy belső átalakulás, spirituális megtérés történetévé válik. Tarkovszkij *Solaris*ának ilyen jellegű értelmezéséhez azonban elengedhetetlen a rendezői életmű ismerete, a filmművészetben ugyanis talán egyetlen alkotó sem büszkélkedhet hozzá hasonlóan koherens életművel. Hét nagyjátékfilmjét gyakran jellemzik egyetlen óriási mű hét fejezeteként, amellyel Tarkovszkij azt a célt kívánta szolgálni, hogy a modernitásban megsemmisülő orosz ortodox tradíció vallási, kulturális és erkölcsi értékeit újrateemtse. Filmjeinek központi témája ennek megfelelően a modernításban láthatatlanná lett spirituális transzcendencia láthatóvá tétele. A *Solaris* is erről szól: Kelvin fejlődéstörténete azt mutatja be, hogyan válik a modern technikai civilizáció kiüresedett, tradicionális értékek nélküli, magányos emberéből a saját lelke legmélyével, a megmagyarázhatatlannal való találkozás révén egy erkölcsileg megtisztult, a közösségbe beilleszkedni tudó etikai személyiség. Tarkovszkijnál tehát – Lem regényétől eltérően – Kelvin befelé forduló öntapasztalása nem a tudományos megismerés végességének felismeréséhez, hanem magának az erkölcsi mértéknek nem ismerő tudománynak az elutasításához vezet.

A legjelentősebb változtatás a regény cselekményéhez képest a filmet keretbe foglaló otthoni, földi jelenetek beiktatása, azonban éppen ezektől válik spirituálisan értelmezhetővé a történet. Kelvin utazásának kiindulópontja – konkrét és átvitt értelemben egyaránt

– a földi otthon, a földi közösség apjával, nagynénjével és a természettel. Ez a környezet a modernitás előtti erkölcsi értékek hordozója, Kelvin azonban idegenül mozog benne. Ahogyan azt az apjával való beszélgetésből is megtudjuk, képtelen a kommunikációra, pedig ez lenne a tradíció átörökíthetőségének előfeltétele. Kelvin a technikai civilizáció individuuma: csak a tényekben, a tudomány mindenhatóságában hisz. A Solarisra érkeve azonban kénytelen szembenézni saját tudatalattijával, megelevenedett lelkiismeretével, és ennek az élménynek a hatására megtagadja addigi érzéketlen racionalitását. Halott feleségének a Solaris gondolkodó óceánja által megelevenített képmását egyre inkább élő embernek tekinti, akihez – paradox módon – valódibb érzések fűzik, mint az igazihoz. Hareynak kulcsfontosságú szerepe van Kelvin átalakulásában: gyakorlatilag Szókratész daimónjához hasonlítható, aki a lelkiismeret belső hangjaként az erkölcs bensővé válását segíti.

Kelvin átalakuló karakterének filmbéli ellenpontja Sartorius: ő mindvégig hisz a racionalitás legyőzhetetlenségében, és nem hajlandó elismerni, hogy – végső igazolás híján – a pozitív tudomány óhatatlanul kudarcot vall a Kozmosz, a Másik megismerésében. Kettejük konfliktusa abban a jelenetben éleződik ki, amikor Kelvin térdre borulva átöleli az emberi érzelmeket valló Hareyt, Sartorius pedig dühösen ráripakodik, amiért „elvezítette a valóságérzékét”. Kovács András Bálint nem véletlenül nevezi elemzésében Kelvint „ellen-Faustnak”, (*Kovács és Szilágyi*, 1997, 133.) hiszen a filmben Sartoriust többször is Faustnak titulálják.

Kelvin belső átalakulása végül saját maga és az emberiség megváltásának, sőt a tudományos probléma megoldásának is a kulcsa. Erkölcsi megtisztulása révén kiszabadul addigi cselekvésképtelenségéből, és a közösségteremtő szerep felvállalásával istenivé magasztosul: azzal, hogy képes volt a megfoghatatlannal, saját lelkével, és ezen keresztül a transzcendenciával való kapcsolatteremtésre, képessé válik a lélekhez hasonlóan megmagyarázhatatlannak elfogadott Másikkal, így a többi emberrel és a Solarisszal való kapcsolatteremtésre is. Ezt a tudást az emberiségnek átadva megválthatja őket elszigetelt magányukból, megtaníthatja őket az egymás iránti szeretetre, és így létrejöhet az a közösségbe tartozás érzése, amire Tarkovszkij a modernitás individuumokra épülő világában mélabús nosztalgiával tekint.

Kelvin megtérését kísérő lázalmának nem véletlenül része feleségén kívül halott anyja is: az anya figurájával való újraegyesülés a pszichoanalitikus értelmezés szerint az egyénnek a szimbolikus rend előtti idillbe történő visszatéréssel a modernitást megelőző kor idilli állapotát hozza vissza. Kelvinnek azonban a spirituális révbe érésért cserébe áldozatot kell hoznia. Ismét elveszíti feleségét, a befejező jelenet – talányossága ellenére – mégis pozitív végkicsengésű: akár visszatér a Földre, akár nem, hazatérése akár megmarad a Solaris tudatóceánján lebegő fantáziaképnek, akár valóra válik, Kelvin már visszatért a gyökereihez, már képes azonosulni az apja által vallott tradicionális erkölcsi értékekkel, és már ismeri a közösségbe való beilleszkedés módját is.

Tarkovszkij filmjének elemzésénél nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt az egyéni stílust sem, amely alkalmas ennek a mély gondolatiságnak a közvetítésére. A rendező stílusának egyik legmeghatározóbb jegye „az idő múlását a filmkockákon belül kifejező ritmus”. (*Tarkovszkij*, 2002, 113.) Az időszervezés nála nem elsősorban a montázon keresztül valósul meg, hanem az egyes filmképekben megörökített idő által. Mindez összefügg Tarkovszkij azon törekvésével, hogy filmjeit minél élményszerűbbé, közvetlenebbé tegye, és a nézők inkább átéljék, semmint értelmezzék őket. Ez indokolja a hosszú beállításokat, amik gyakran a kép mélységébe belekocsizó kameramozgással válnak még hangsúlyosabbá: a néző általuk tudja élményszerűen átélni, és ezáltal magáévá tenni azt a meditatív-kontemplatív attitűdöt, amely így egyszerre lesz a filmkészítőnek, a film szereplőjének és a film nézőjének sajátja, és ami előfeltétele a transzcendentális-szimbolikus tartalom megnyilatkozásának. Kitérnő példák erre a film elején, a természetes kör-

nyezetben játszódó hosszú beállítások, a modern civilizáció monotonitását éreztető autóút, vagy magának az óceánnak a képei.

Ez a képkomponálási mód tökéletes összhangban van a deleuze-i filmelmélet idő-kép fogalmával. Ez az elbeszélésnek egy olyan új formáját jelöli, amely közvetlen módon képes gondolatok, illetve „érzékfeletti, virtuálisan létező világok megjelenítésére”. (Kovács, 1997, 49.) Ez az elbeszélés mód azonban már tudatosan reflektál arra, hogy ily módon nem a tapasztalati valóságot ábrázolja, hanem folyamatosan álom és valóság, transzcendentális és empirikus szféra határán mozog. A *Solaris*ban ennek az elbeszélői magatartásnak a leghangsúlyosabb megnyilvánulása az a körsvenk, amely kiindulási pontjára visszaérve teljesen más tárgyakat mutat, mint a kameramozgás kezdetekor. Ugyanerre példa az az irreális térszervezés is, amelyet Berton meghallgatásának felvételein, illetve akkor figyelhető meg, amikor Kelvin az állomás körfolyosóján megpillantja az első „vendéget”.

Tarkovszkij élményszerűsége törekvésének másik hozadéka, hogy azok az általa használt szimbólumok sohasem szimbólumokként jelennek meg, hanem nagyon is anyagszerűen; úgy is fogalmazhatnánk: sohasem jelekként, hanem eleve adott jelentéseként. A *Solaris*ban ilyen szimbólumokként funkcionálnak például a kulturális jeltárgyak: mindig van valamilyen dramaturgiai beágyazottságuk, ám ezen felül szimbolikus jelentéssel is feltöltődnek. Leghangsúlyosabbak az állomás könyvtárának kulturális emblémái: a dekorációként szolgáló milói Vénusz, Breughel festménye, a *Hamlet*ből és a *Don Quijote*-ből vett idézetek, Bach orgonamuzsikája, mind az emberiség letűnt korszakának, a tradicionális kultúrának az alkotásai, amelyek a modern civilizáció sivárságával szemben a régi kor iránti nosztalgiát jelképezik. Kelvin kabinjában pedig ott találjuk Rubljov Szentháromság-ikonját, amely nemcsak a láthatatlan transzcendentális szféra láthatóvá válásának szimbóluma, hanem egyben önreflexív gesztus is, utalás Tarkovszkij Rubljov-filmjére.

A kommunikáció csak akkor valószínűleg lehetségessé, amikor a bolygót másságában fogadják el, és tudományos meghódítása helyett kizárólag arra törekednek, hogy saját emberi tapasztalataikat megosszák vele.

Hasonló, dramaturgiai jelentésű motívum az eső, a ló vagy az otthonról hozott föld, amelyből a film végére egy növény bújik elő. Ezek a természettel való közösség, az ártatlanság szimbólumai. De ugyanilyen szimbólum maga az óceán, ami a film folyamán a lélek belső világának jelképévé lép elő. A legleplezetlenebb metaforikus elem a fekete-fehér/színes jelenetek lelkiállapotot tükröző váltakozása, de még ezeknek a kontrasztjai is erősen tompítottak: a Kelvin utolsó otthon töltött perceit bemutató jelenetben például a szín eltűnése fokozatos, a váltás alig észrevehető a hajnali fények egyébként is mindent szürkére redukáló tompasága miatt.

Tarkovszkij szimbólumalkotása egyébként a filmelmélet fenomenológiai megközelítésének alap gondolatát tükrözi, miszerint a film elsődlegesen mindig karnális élmény, és csak ezt követően reprezentáció; a reflektált jelentés mindig a test és a tudat kommunikációjának eredményeképpen jön létre. (Sobchack, 2004) Ez a gondolat viszont abból a tételből indul ki, hogy a világban-való-lét megelőzi a reflexiót, és ezen a ponton ismét szubjektum és objektum, észlelés és tudat. Én és a világ egybetartozásának heideggeri fogalmával találkozunk. A világban-való-lét fogalmának azonban Tarkovszkij filmjében a megismerés lehatárolása mellett egy másik aspektusa is érvényesül, ez jelenti ugyanis a közös alapot a más emberekkel való együtt-léthez is, és ennek felismerése teszi képessé Tarkovszkij hősét a közösségbe való beilleszkedésre. A heideggeri fogalom eme dimenziójának előtérbe kerülése azt mutatja, hogy Tarkovszkij még az eredeti regény filozófiai vonatkozásait is igyekezett az orosz ortodox tradíció közösségi szelleméhez igazítani, ami megerősíti az értelmezés tükörkép jellegét.

Soderbergh

Soderbergh filmje, ha lehet, még messzebb távolodik az eredeti regénytől. Az ő *Solarisa* az örökké tartó szerelem története. Tarkovszkijhoz hasonlóan Soderbergh sem akart klasszikus sci-fit készíteni, bár az 1972-es és a 2002-es *Solaris* között – épp Tarkovszkij filmjének hatására – Ridley Scott *Szárnyas fejvadásza* radikálisan megújította a műfaji kánont. Soderbergh filmje emiatt közelebb áll a műfajisághoz, mint Tarkovszkijé, jól lehet a sci-finék egy szerzői stílusselemeivel átszőtt változatát képviseli.

A legfőbb ok, ami miatt Soderbergh is tartózkodott attól, hogy egy alapvetően a látványvilágra épülő, konvencionális sci-fit készítsen, az, hogy Tarkovszkijhoz hasonlóan őt sem a tudományos probléma foglalkoztatja. Sőt, Soderbergh *Solaris*ában egy szó sem esik a bolygóval való kapcsolatteremtés lehetőségéről, illetve a bolygó megismerését célzó tudományos kutatásokról. Soderbergh azonban nem is a főhős erkölcsi megtisztulását helyezi filmje középpontjába, hanem Kelvin és felesége kapcsolatát. Noha alapjában véve az ő filmje is egy lélekben lejátszódó történetet mutat be, Tarkovszkij hősetől eltérően az ő Kelvinje a lelkiismeretével való megbékélés hozadékaként nem valamiféle spirituális megvilágosodást nyer, hanem – életének feláldozása árán – lehetőséget a szerelem újraélésére. Tarkovszkij az eredeti regényhez képest talán kissé elnagyolta Kelvin és Harey kapcsolatának ábrázolását, Soderbergh azonban azzal, hogy filmjének jelentős részét a Kelvin és Rheya földi együttlétét felelevenítő flashbackek töltik ki, olyannyira nagy hangsúlyt fektet a szerelmi történet bemutatására, hogy a film szinte közelebb áll a melódráma, mint a sci-fi műfajához.

A szerelmi szál előtérbe helyezésével párhuzamosan – vagy talán annak következményeként – újabb lényeges eltérés is kirajzolódik Soderbergh és Tarkovszkij *Solarisa* és az eredeti regény között: amíg Lem regényének és Tarkovszkij filmjének hőse egyértelműen Kelvin, Soderbergh *Solaris*ában kérdésessé válik a férfikarakter központisága, a nő ugyanis sokkal dominánsabb lesz. Korcsog Balázs ezt úgy értelmezi, mint „kísérletet a *Solaris* ’nőiesítésére’”. (Korcsog, 2003, 58.) Ugyancsak ő hozza fel ennek igazolására a névváltoztatást: Tarkovszkij Harey-ja itt Rheya. Noha ez a változtatás nem Soderbergh találmánya, mert már a regény angol fordításában is a Rheya név szerepelt, mégis van némi relevanciája a film kapcsán. Korcsog a névben pusztán a nő istennővé emelésének gesztusát látja, a feminista megközelítés azonban ennél sokkal nagyobb jelentőséget tulajdoníthat a névnek. Rheya a görög mitológiában titánisz, akinek férje, Kronosz – Zeusz kivételével – minden gyermekét lenyelte, mert attól tartott, hogy valamelyikük megfosztja őt a hatalmától. A filmbéli Rheya szintén férje miatt veszíti el gyermekét, így a feminista értelmezés szerint az a végkifejlet, hogy a Rheyával való újbóli egyesülés kedvéért Kelvin lemond arról, hogy visszatérjen a Földre, és ezzel lemond magáról az életről is, ugyanolyan közvetett anyai bosszúnak tekinthető, mint Rheya azon cselekedete, hogy Zeuszt megmentette apjától, ezzel előidézve Kronosz bukását.

A film nőközpontúságát támasztják alá a flashback-jelenetek is. Nemcsak azért, mert ezekben a jelenetekben egyértelműen a nő érzelmi dominanciája, irányító szerepe érvényesül, hanem azért is, mert Tarkovszkij Harey-jától eltérően ezeknek a flashbackeknek egy része Rheya saját emléke. Ez lényeges változtatás ahhoz a nőalakhoz képest, aki szinte semmilyen emlékkal nem rendelkezik önmagáról, és a saját öngyilkosságáról is csak Sartorius és Kelvin elmondásából értesül. Tarkovszkij filmjében Harey – minden emberi érzelme ellenére – önálló identitás nélküli lény, hangsúlyozottan Kelvin függvénye. Rheya azonban egyre függetlenebb Kelvintől, és egyre tudatosabban reflektál saját létezésére, így sokkal inkább tekinthető autonóm személyiségnek, mint Harey.

A nő középpontba kerülésével egyidejűleg a férfi karaktere periferizálódik. Tarkovszkij Kelvinjéhez képest sokkal alacsonyabb státuszú: nem múlik rajta a szolarisztika jövője, nem tud, és nem is akar kapcsolatot létesíteni a bolygóval, és arra sem törekszik, hogy

bármilyen megoldást találjon a legénységet gyötrő „vendégek” ellen. Cseppet sem aktív hős: az egyetlen általa felkínált út a menekülés.

A mellékszereplők karaktere is megváltozik. Tarkovszkij fausti Sartoriusából semleges tudós nő lesz, aki csak annyiban Kelvin ellenpontja, hogy a meneküléssel szemben ő a maradás mellett kardoskodik, de elzántságát nem annyira a tudomány mindenhatóságába vetett hitéből, mint inkább emberi hiúságból meríti. Soderbergh Sartoriusa számára a bolygó nem a tudományos megismerés célja, hanem legyőzendő ellenfél, így benne fel sem merül a kapcsolatteremtési kísérlet, kizárólag a „vendégek” likvidálásának alternatívája. Igen markáns különbség van Tarkovszkij Snautja és remake-beli megfelelője, Snow között. Snaut, aki az eredeti filmben egyfajta rezonőr szerepet tölt be, a filozófiai elmélgedések megszólaltatója, itt egy félőrült kamasz, akiről ráadásul film végi csattanóként kiderül, hogy az eredeti Snow-t meggyilkoló másolat. Ezzel a csavarral egyébként – csakúgy, mint a tudós nőnek az óceánnal szembeni ellenséges magatartásával – Soderbergh a sci-fi műfaji sztereotípiáihoz közelít, amikbe beletartozik az is, hogy az idegen lényeket, idegen civilizációkat szükségszerűen ellenségesnek mutatják be. Snow másolatolta ugyanakkor azt a feltételezésünket is megerősíti, hogy Soderbergh „vendégei” sokkal önállóbbak, mint Tarkovszkijéi, hiszen Snow esetében már azt sem tudjuk, kinek a tudata hozta őt létre, mégis képes arra, hogy autonóm személyiségként gondolkodjon és cselekedjen.

A film gondolatisága a regényhez és Tarkovszkij *Solaris*ához képest jóval kevésbé összetett. Jelzésszinten itt is megjelenik Kelvin eredendően nihilista, bárminemű transzcendencia létét tagadó filozófiája, de a rendező ezt is inkább a feleségével való konfliktus ábrázolására használja fel, szembeállítva Rheya erősen spirituális beállítódásával. Természetesen Soderbergh filmjében is lezajlik a főhős átalakulása, de kevésbé markánsan, és sokkal közvetlenebb, inkább érzelmi, mint spirituális-gondolati jelleggel. A filmben talán a leghangsúlyosabban exponálódó filozófiai gondolat az eleve elrendeltség kérdése, amely viszont sem a regényben, sem Tarkovszkij filmjében nem merül fel. Rheya szerint Kelvinnel sosem lehetnek boldogok, mert akárhány lehetőséget kapnak, kapcsolatuk sorsszerűen mindig az ő öngyilkosságába torkollik. Ezt az álláspontot Kelvin nem hajlandó elfogadni, és a film végül is őt igazolja: ha egy nem evilági szférában is, de megtalálják a boldog együttlét módját. Elmondhatjuk tehát, hogy Soderbergh filmjében is jelen van a transzcendencia, ám az mindig az érzelmi szálnak rendelődik alá.

A remake elemzésekor az elbeszélésmód sajátosságait is célszerű megvizsgálni. Először is ki kell emelni, hogy Tarkovszkij *Solaris*ától eltérően itt egy nem-lineáris, idősíkokat váltogató narrációról van szó. Ezenkívül a klasszikus hollywoodi elbeszélésmód néhány jellemző vonása is felfedezhető a történetmesélésben: ilyen a film többi részéhez képest feltűnően informatív és koncentrált expozíció, illetve az előrevetítő motívumok – mint például a vérfoltok, a pirulák vagy a sokat idézett vers – hangsúlyos szerepe.

A film bizonyos fokú szerzőisége leginkább a vizuális stílus, a formanyelvi eszközök terén jelentkezik. Soderbergh mind a díszletek, mind a színárnyalatok megválasztásánál minimalista stílus kialakítására törekszik: nem zsúfolja tele a teret a tudományos-technikai képzelet művi kelléktárával, és a színeket is a szürke és a kék futurisztikus és egyben víziószerű képzetet keltő árnyalataira redukálja. Térszervezésében sem tekinthető konvencionálisnak, de nem is olyan radikális, mint Tarkovszkij. Ha az ő térszervezését irracionálisnak neveztük, Soderberghét leginkább elliptikusnak mondhatnánk. Mivel a tereket többnyire csak részleteiben mutatja meg, gyakran nem alakul ki összefüggő térérzetünk, de ettől még nem rúgja fel a reális tér törvényeit.

Nagyon hangsúlyos formanyelvi eszköz Soderbergh *Solaris*ában a párhuzamos montázs használata az eltérő idősíkok megjelenítésére. Különösen markáns, és ritmikailag is megszerkesztett az a jelenet, amikor Rheya és Kelvin solarisi szeretkezését egyik múltbéli együttlétükkel párhuzamosan látjuk.

A filmben igen fontos vizuális motívum az állandó eső a földi jelenetekben. Az eső használata egyértelmű főhajtás Tarkovszkij előtt, csakhogy míg nála szimbólumként funkcionált, itt elsősorban hangulatelem, ami viszont már inkább a *Szárnyas fejedelm* hatását tükrözi.

Mint említettem, Tarkovszkijnál nagy szerepe van a dramaturgiai szerkezetbe beépített szimbólumoknak. Soderbergh filmjében mindössze egyetlen nagyon nagy erejű szimbólum van, ez pedig szintén Tarkovszkijt idézi, hiszen itt is egy kulturális ikonról van szó: Dylan Thomas verséről, bár természetesen egészen mást szimbolizál, mint a Tarkovszkijnál szereplő műalkotások. Dylan Thomas verse a regényben is megfogalmazott „*finis vitae sed non amoris*” eszményét hirdeti: „szeretők halnak, él a szerelem; és nem vesz rajtuk erőt a halál”.

A Tarkovszkijétől eltérő kulturális szimbolika, csakúgy, mint a történetet a műfajisághoz – akár a sci-fihez, akár a melodrámaéhoz – közelítő elemek, illetve a nyugati individualista filozófiai tradíciónak megfelelően az egyéni boldogság problémájának közép-pontba állítása Soderbergh filmjében is Lem „tükrö-elméletét” igazolja: a rendező a regényt saját kulturális és filozófiai tradíciójába illesztve értelmezte.

*

Összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy Lem alapján véve műfaji, tudományos-fantasztikus, ismeretelméleti kérdéseket feszegető regényéből Tarkovszkij egy mélyen spirituális, komplex gondolatiságú, az elbeszélés mód és a formanyelvi eszközök tekintetében egyaránt radikálisan szerzői filmet, Soderbergh pedig egy kevésbé filozofikus hangvételű, feminista felhangokkal telített, sci-fibe oltott melodrámat készített, amelynek stíluselemeiben határozottan tetten érhető a nagy előd, Tarkovszkij hatása. Azt azonban ne feledjük, hogy ez az elemzés sem több pusztán relatív érvényű értelmezésnél, amelyet egy másfajta megközelítés éppúgy elavulttá tehet, mintha csak egy, a *Solaris* jelenségeit magyarázni kívánó hipotézisről lenne szó.

Irodalom

Baudry, Jean-Louis (1999): Az apparátus. *Metropolis*, nyár, 17.
 Husserl, Edmund (1997): Utószó a Gondolatok egy tiszta fenomenológia és fenomenológiai filozófia kapcsán című művének második kiadásához. In Ricoeur, Paul: *Fenomenológia és hermeneutika*. Kosuth. 63.
 Interjú Tarkovszkijjal a *Solaris*ről. www.tarkovszkij.hu
 Korcsog Balázs (2003): Titanisz az égben. *Filmvilág*, 3. 58.

Kovács András Bálint – Szilágyi Ákos (1997): Tarkovszkij. Az orosz film Sztalkere. *Helikon*, 133.
 Kovács András Bálint (1997): A gondolat filmje. *Metropolis*, nyár, 49.
 Lem, Stanisław (1977): *Solaris*. Kriterion. 76.
 Sobchack, Vivivan (2004): Amit az ujjaim tudnak. *Metropolis*, 3.
 Tarkovszkij, Andrej (2002): *A megörökített idő*. Osiris. 113.

Czifra Réka

Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK,
 Filmelmélet és Filmtörténet Szak

A pszichológia mint középiskolai tantárgy tantervi koncepciói

A cikk célja, hogy a pszichológia-tanítás tantervi szabályozásán keresztül bemutassa azokat az értékeket, képességeket, amelyek a középiskolásokkal megismertethetők lennének. Ismerteti a magyarországi szabályozás lehetőségeit, nehézségeit, esetleges ellentmondásait, és egy külföldi (egyesült államokbeli) példa segítségével próbál mintát nyújtani egy mélyebben átgondolt és kidolgozott tanterv jövőbeli készítéséhez.

A téma iránti érdeklődésemet a pszichológia szakon és a tanárképzés során szerzett ismeretek mellett a tanítási gyakorlat és egy felvételi előkészítő tanfolyam nehézségei keltették fel. Ezek mutattak rá arra, hogy a keretek, feladatok, célok és korlátok tisztázása nélkül kaotikus állapot jöhet létre, amelynek elkerülése többletterhet ró a résztvevőkre – jelen esetben az iskolára és a pedagógusra. A dolgozat célja nemcsak az, hogy a keretek minőségére irányítsa a figyelmet, hanem az is, hogy a pszichológiai tudás és képességek értékességét bemutassa, és a pszichológiát mint tantárgyat kedveltebbé tegye a pedagógusok körében.

A pszichológia mint tantárgy hazai helyzete

A pszichológia iránt egyre növekvő érdeklődés, illetve egyre szélesebb körű társadalmi alkalmazása (például gyógyítás, megfelelő munkavállaló kiválasztása stb.) szükséges teszi, hogy az emberek minél pontosabb, előítéletektől és misztifikálástól mentes képet kapjanak erről a területről.

A többi tantárgy esetében, amelyek nagy hagyománnyal rendelkeznek, 2003 óta a pedagógusoknak lehetőségük van több kerettanterv vagy jóváhagyott helyi tanterv közül választani. Ez a kutatás azonban a pszichológia esetében csak az OM 2001-ben kiadott kerettanterve alapján készült, mert a dolgozat elkészüléséig nem jutottam hozzá más érvényes tantervhez, amellyel ez összehasonlítható lett volna.

A pszichológia-tanítással szemben azonban számos olyan igény fogalmazódott meg, amelyek tisztázása feltétlenül szükséges. Ilyen például Léder László szerint, hogy olyan szemléletmódot és érzékenységet adjon át, amely a fokozatosan kiépülő pszichés kultúra elemeit alkothatja. (1) A szerző a képességfejlesztéshez kommunikációs és önismereti gyakorlatokat javasol. Ez utóbbi téma jól jelzi a pszichológia felé irányuló elvárásokat. Vajon szükséges-e, lehetséges-e az alkalmazott pszichológia módszertanát iskolai keretek között működtetni? Várható-e egy tantárgy tanulásától személyiségfejlődés? Milyen következményekkel járhat, ha összekeveredik a tanár és a pszichológus szerepe? A tréningek, gyakorlatok megoldást kínálnak-e a gyerekek gondjaira, önismereti hiányosságaikra? Milyen mértékben szükséges az iskolának beavatkozni? Ez a téma nemcsak a pszichológia, hanem az emberismeret tantárgyát is érinti. A szakértők (Kamarás István, Bácskai Júlia, Vajda Zsuzsa, Szekszárdi Júlia, Sallai Éva, Kósáné Ormai Vera, Lányi András) sokféle megközelítést láthatjuk egy 1998-as kerekasztal-beszélgetésben. (2) Vajda Zsuzsa több írásában is kifejti, hogy mit tart elvárhatónak és megvalósíthatónak a pszichológia tanítása során. Ő is a pszichológiai szemlélet átadását tartja fontosnak, de ehhez a tananyagot és a tanár órai gyakorlati tevékenységét tekinti eszköznek. (3) Hangsúlyozza, hogy a viselkedéskultúra és a pszichológiai ismeretek között közvetlen oki kapcsolat nem áll fenn, viszont a többlettudás átalakíthatja az egyén helyzetét és felelősségét a döntési helyzetek-

ben. A pszichológia láthatja el azt a feladatot is, amely megvédi a diákokat a piacot el-
 özönlő, üzleti megfontolásokat tükröző áltudományos, pszichologizáló termékekkel
 szemben. Mindezekon kívül szerinte a pszichológia nélkülözhetetlen a huszadik századi
 művelődéstörténet és kultúra megismerésében. Az önismereti és személyiségfejlesztő tré-
 ningeket nem tartja az órai keretbe illő tevékenységek körébe tartozónak. Nagyon fontos-
 nak tartja emellett (4), hogy szaktanár tanítsa, bár ez a társadalomismeret modul tárgy ese-
 tében nem feltétel. (5) Pedig lenne rá lehetőség az egyre bővülő pszichológusképzésben,
 amelyet Pécssett a képzés és a diákok versenyképessége miatt érdemes lenne tanárképes
 szakká tenni. (6)

Nemcsak a szakemberek, hanem a NAT is bizonytalanul határozza meg a pszichológia szerepét és helyét a tantervben (6)

„Az emberismeret az etika, az antropológia és a pszichológia alapfogalmainak, értelmezési kereteinek
 bemutatásával járul önismeretünk elmélyítéséhez. Betekintést nyújt az embert másokhoz és önmagához,
 a társadalomhoz és a természethez fűző szellemi kapcsolatok világába. Segít tudatosítani az ember sor-
 sától elválaszthatatlan értékilemmákat, megismerteti az erkölcsi vitákban használatos érvelésmódo-
 kkal, fejleszti az önálló tájékozódáshoz, felelős döntéshez, a mások álláspontjának megértéséhez szükséges at-
 titűdöket és képességeket.”

„A társadalomismeret ahhoz segít hozzá, hogy tájékozódni tudjunk saját korunk társadalmi, gazdasá-
 gi és politikai jelenségei között. Az ismeretek nyújtásán túl ez mindenekelőtt a társadalmi problémák
 iránti érzékenység növelését, valamint a konfliktusok elemzéséhez szükséges képességek fejlesztését
 igényli. Látókörre kiterjed a lakóhely, az ország, Európa és az egységesülő világ problémáira, és ezáltal
 készíti fel a demokratikus közéletben való tudatos részvételre.”

Ezért meglepő, hogy bár a pszichológiai ismereteket egyértelműen az emberismeret té-
 máján belül hangsúlyozzák, a kerettantervben önálló tantárgyként (illetve más tantár-
 gyakhoz kapcsolható modul tárgyként) mégis a társadalomismeret tárgyai között találha-
 tó. A tizenegyedik évfolyamon szerepel választható tárgyként (alternatívája a gazdasági
 ismeretek). A tanterv a következőképpen mutatja be a pszichológiát (7):

„A lelki jelenségek vizsgálatának módszereiben s szempontjaiban szerzett jártasság az önreflexió ké-
 pességének elmélyítését szolgálja. Fejleszti a kooperatív, kommunikatív, konfliktusok kezelésére képes
 magatartást. A képzés során különös figyelmet érdemelnek az egyes életkorok, így a serdülő- és ifjúkor
 pszichológiai jellegzetességei. E tanulmányok segítséget nyújtanak a nemi identitással kapcsolatos kér-
 dések megértéséhez. Hozzájárulnak az öröm és szenvedés elviselésére érett, az alkalmazkodás és az ön-
 érvényesítés egyensúlyának kialakítására képes, reális önértékelésre és mások megértésére törekvő, fel-
 nőtt személyiség kialakításához.”

És az ehhez szükséges tevékenységformák:

„Esettanulmányok, irodalmi művek és dokumentumok kultúrtörténeti feldolgozása, felnőttek, gyere-
 kek tevékenységének vagy csoportjainak megfigyelése. Önképzőkör jellegű munka, csoportviták, kom-
 munikációs és együttműködési gyakorlatok.”

Ezt követi a tantervi témák felsorolása. A pszichológia tanításához ajánlott taneszköz-
 lista (8) minden témához ajánl demonstrációs és tevékenykedtető eszközöket. Különösen
 az utóbbiakat érdemes megfigyelni, amelyeknek a feladata a diákok aktív tevékenységre
 készítése lenne. Ezek között oktatótáblák, diasorozat, ábraszorozat, statisztikai adatok
 bemutatása és filmek vannak, vagyis a passzív információbefogadó szerep további fej-
 lesztését szolgálják. Igaz ugyan, hogy egy egyféléves tárgy oktatásában nem feltétlenül
 lehet jelentős célokat megvalósítani, de a képességfejlesztés szemlélete, amelynek a NAT
 alapján „minden tárgyat át kell hatnia”, még részleteiben is alig jelenik meg. Egyetlen er-
 re vonatkozó ajánlás a problémamegoldó és intelligenciatesztek órai alkalmazása. Ennél
 jóval bővebb eszköztára van a pszichológiának.

A tanterv felépítéséről, tartalmáról részletesen Vajda Zsuzsa a következőket említi (9): a kerettantervben szereplő témák a tanítás optimális sorrendjében követik egymást. (10) Az egyes témák a teljes ráfordítható idő 5–10–15 százalékát teszik ki, egyedüli kivétel az ötödik témakör: a szocializáció folyamata, a személyiség és a társas jelenségek, amelyre 30–40 százalékot ajánl. A tanítás során megjelenő egyéni tevékenységek a következők:

„gyermekmegfigyelések (például csecsemők, óvodásgyerekek viselkedésének megfigyelése); egyszerűbb kísérletek elvégzése (például a figyelemmegosztás, emlékezeti kapacitás); irodalmi művek, médiatermékek pszichológiai szempontú feldolgozása; ismeretterjesztő szakirodalmi munkák önálló tanulmányozása.”

Itt már megjelenik a pszichológiai nézőpont érvényesülése, amely a tantervben kultúr-történetiként szerepel. A csoportos tevékenység szerves részét alkotják a beszélgetések, viták, esetleg a csoportos megfigyelések például az állatkertben. Viszont a szerző külön kiemeli, hogy nem javasolja az önismereti (konfliktuskezelő, kommunikációs stb.) tréningek alkalmazását, lévén, hogy ezekben az esetekben a szakszerűség nem biztosítható. Ezzel az igénnyel kapcsolatban egy másik munkájában (10) megemlíti, hogy önismereti jellegű kérdések felmerülése nagyon jó (hiszen a jó légkör és a bizalom jele), a pedagógusnak a realitás, a konkrét probléma szintjén való maradáást ajánlja, azon a szinten, amelyen a kérdés a gyerekek értelme és szándékai szerint megfogható. (Vajda, 2005b)

A tanterv tartalma – a kerettanterv céljának is megfelelően – nagy szabadságot hagy a pedagógusnak. Ennek azonban az a hátránya, hogy személyesen neki kell mérlegelnie, hogy milyen fogalmak, elméletek tartoznak például az „elsődleges kötődés”, „szerepek és egyén” vagy „lelki betegségek és devianciák” vagy akár a többi témában a kö-zépiskolások számára befogadható, legszükségesebb és leghasznosabb ismeretek közé. Nem ad segítséget ahhoz sem, hogy az egyes témákban milyen gyakorlati képességekre lehet szert tenni, míg más – nagy hagyományú – tárgyak esetén ezen a téren sokkal kidolgozottabb a tanterv.

A pszichológia szempontjából pontatlanul körülírt elvárások, keretek, célok és lehetőségek nélkül azonban nem is lehetséges ezeknek a határozott megfogalmazása, így ezek szakmai szempontú tisztázása is a jövő feladata lenne.

Az APA ajánlása

Egy olyan dokumentumot szeretnék a magyarországi helyzettel szembeállítani, amely pontosan ezeket az elvárásokat, kereteket és célokat fogalmazta meg egyértelműen, és ennek rendelné alá az egyesült államokbeli pszichológia-tanítást. Nem a kritika nélküli átvétel javítaná a hazai lehetőségeket, hanem egy ehhez hasonlóan átfogó gondolkodásmód, valamint a jelen helyzetre illeszthető egységes szemléleti keret. Az ajánlason alapuló tanítás komoly szakmai segítséget nyújt a pedagógusnak, biztonságos hátteret, anélkül, hogy szabadságát vagy kreativitását korlátozná. Az ajánlás az APA honlapján mindenki számára hozzáférhető. (11) Közvetlenül nem hasonlítható össze a kerettantervvel, hiszen ez nem tanterv, hangvétele is sokkal közvetlenebb, mint amilyen egy hivatalos dokumentumtól várható.

Igaz ugyan, hogy egy egyféléves tárgy oktatásában nem feltétlenül lehet jelentős célokat megvalósítani, de a képességfejlesztés szemlélete, amelynek a NAT alapján „minden tárgyat át kell hatnia”, még részleteiben is alig jelenik meg. Egyetlen erre vonatkozó ajánlás a problémamegoldó és intelligenciatesztek órai alkalmazása. Ennél jóval bővebb eszköztára van a pszichológiának.

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) 1995-ben összehívott egy bizottságot, hogy megfogalmazza ajánlásait. Széleskörű konszenzus született, mivel a bizottságba egyetemi és középiskolai tanárokat, társadalomtudósokat hívtak meg. Az amerikai társadalom történelmi és kulturális helyzetéből, ottani pszichológiatörténeti hagyományokból indultak ki a célok megfogalmazásakor. Fontosnak tartják, hogy ez a dokumentum élő, változtatható, szerkesztői folyamatosan nyitottak az új javaslatokra. Elvárásaik nem kötelezőek (vagyis ez nem törvényi szabályozás keretében született tanterv). A pszichológia tudományának legfontosabb céljai között említik a társadalmi problémák megoldásához való hozzájárulást, amennyiben ezekhez a viselkedésváltozás szükséges (például AIDS, függőség, erőszak, szívbetegség, öngyilkosság stb.). Olyan emberképből indulnak ki, amely nagy jelentőséget tulajdonít annak, hogy képesek vagyunk növekedni és változni, szembenézni élettapasztalatainkkal. A pszichológia-tanítást azért tartják fontosnak, mert a viselkedés és a mentális folyamatok jobb megértése révén képessé válik az ember arra, hogy javítson életminőségén. További célok még, hogy a diákok képesek legyenek különbséget tenni tudomány és áltudomány között, tisztább képet kapjanak a pszichológusok által használt módszerekről és megtanulják felismerni annak a határait, hogy mi az, ami intuícióval és józan ésszel megismerhető, mivel megtanulják, hogy a pszichológia empirikus és tapasztalati tudomány.

Az ajánlás kifejti, hogy a pszichológia tanításával mely átfogó tartalmi és tudományos gondolkodásbeli célok, képességek fejlesztése és pszichológiai értékek megismerése érhetők el.

Az ajánlás a pszichológiát öt területre (bevezetés és módszertan, biopszichológia, kognitív pszichológia, fejlődéslélektan, szociokulturális terület) osztja, amelyeken belül tizenöt témakört ismertet. Minden témakörön belül részletesen meghatározza a tartalmi követelményeket, az új elvárt és ajánlott képességeket ez különösen értékes része a dokumentumnak. Egy adott kurzuson belül nem a tizenöt témakör mindegyikének szűk ismertetését tartja fontosnak, hanem olyan tematikát javasol, amelyben mind az öt területet képviseli egy-egy témakör, így ezek mélyebb megismerése révén a szemléletmód átadására helyezi a hangsúlyt. Mindennek a lexikai tudás csak eszköze lesz. Tárgyalja, hogy milyen módon kell figyelembe venni az oktatási folyamat szereplőit: tanárokat, diákokat, tantervet, pedagógiát. Végül egy részletes módszertani részben bemutatja az általa aktív tanulásnak nevezett módszer stratégiáit, elemeit (tevékenység típusokat, eszközöket, órai légkört, diákok bevonódását, az értékelés irányelveit stb.) Nemcsak az előnyöket fogalmazza meg, hanem a felvetett tanári nehézségekre is válaszolni próbál.

Összefoglalás

Mindkét országbeli tantervi koncepció szerint a pszichológia legfőbb értéke a szemléletmódja. Ennek átadása pedig nem tréningyszerűen, hanem órai tevékenység körében valósítható meg. A pszichológia személyiségfejlesztő hatása közvetett, de az ismeretek átadása nagyon fontos a társadalmi és egyéni problémákkal való megküzdés támogatásában. Mindkét esetben megjelenik a tudomány és áltudomány megkülönböztetésének fontossága.

A legfőbb különbség a terjedelem (az ajánlás közel 80 oldal) mellett az, hogy az ajánlás a szemlélet átadásának rendeli alá a lexikai ismereteket. A magyarnál közvetlenebb módon kötődik az aktuális társadalmi helyzethez és egy konkrét emberképhez is, vagyis jobban megfogalmazott keretekkel rendelkezik. Ebben nagy segítségére volt a szakmai bizottság felállítása, a pszichológia-tanítás évtizedes tapasztalatai, szakmai folyóiratai (Teaching of Psychology), intézményrendszere.

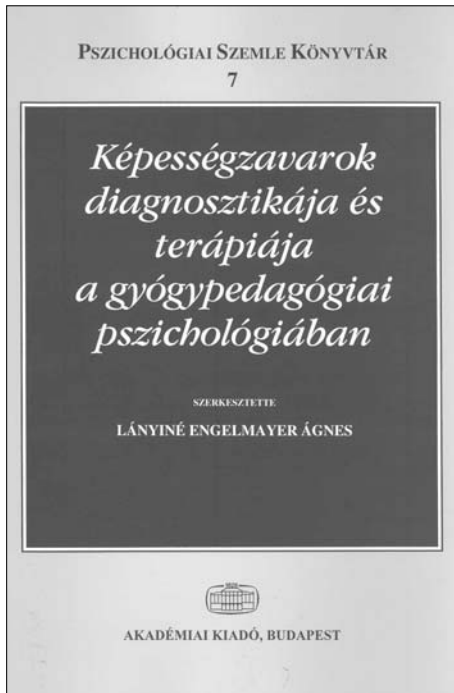
Egy hasonló, széleskörű összefogással létrejövő, magyarországi társadalmi helyzethez, pszichológiai hagyományokhoz, konkrét, stabil és pozitív emberképhez kötődő tanterv nagyon vonzóvá és hasznossá tehetné a pszichológiát a középiskolai tantárgyak között. (12)

Jegyzet

- (1) Léder László (1997): A pszichológia tantárgy a Nemzetközi Érettségi programban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- (2) Bencze Diána (1998): Mi lesz veled, Emberismeret? *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- (3) Vajda Zsuzsa: Néhány szó a Társadalomismeret modul tantárgy sajátosságairól. In http://www.om.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/tarstud/04_vajda.htm#00v
- (4) Vajda Zsuzsa: A pszichológia tantárgy a kerettantervben. In http://www.om.hu/letolt/kozokt/segedlet_pszichologia_gimi11.doc
- (5) Pokorni Zoltán (2001): A kerettantervek alkalmazása. Kérdések és válaszok. In: http://www.om.hu/letolt/kozokt/kerdes_valasz.rtf
- (6) http://www.om.hu/letolt/kozokt/nat2003/kr/06_ember_es_tarsadalom1.rtf
- (7) <http://www.om.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/melleklet1/3gimnazium/17%20tarsadalom%20ism.doc>
- (8) http://www.om.hu/letolt/kozokt/szakeszk/emb_tars_etika_altisk_kozepisk_szakisk.doc
- (9) http://www.om.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/tarstud/04_vajda.htm#00v
- (10) Vajda Zsuzsa: Gondolatok a pszichológia középiskolai oktatásáról. In http://www.om.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/tarstud/04_vajda.htm#00v
- (11) The Call to Quality: Introduction to the National Standards for the Teaching of High School Psychology. In: <http://www.apa.org/ed/hscontents.html>
- (12) Ezúton szeretném megköszönni konzulensemnek, Nagy Lászlónak a szakdolgozat elkészítésében nyújtott segítségét.

Vicskó Katalin

Pécsi Szociális és Egészségügyi Szakképző Iskola



Az Akadémiai Kiadó könyveiből

A 21. század nevelésemlélete

Sok téves prekonceptió él a gyakorlatban, miszerint a tudás megszerzése önmagában elégséges az életvezetéshez, s mindenki maga dönti el, hogyan akar élni. Ez igaz, de nem nélkülözhető az alapvető normák, értékek elsajátítása ahhoz, hogy a közösségek fejlesztési elképzelései realizálódhassanak.

Nem véletlen, hanem nagyon tudatos törekvés eredménye, hogy az Európai Unió távlati fejlesztési koncepcióját tárgyaló dokumentumokban „stratégiai szerepet kap a humán tényező, az emberi erőforrás, s az ehhez természetes módon kapcsolódó iskola, a nevelés és képzés.” Az Európai Unió közössége, hogy „humán oldalról biztosított legyen az unió gazdasági fejlődése és versenyképessége, valamint a soknemzetiségű szövetség társadalmi életének zavartalansága, rendje, biztonsága, kulturális színvonala”, megfogalmazta azokat a nevelési értékeket, melyek nélkülözhetetlen jellemzői a közösség emberképének. (Bábosik, 2004)

A szükségletelméleti koncepción alapuló konstruktív életvezetés feltételrendszere az az alapérték, amely a nevelési folyamat irányításának, szervezésének azt az egyensúlyteremtési megvalósítást kínálja, mely a közösségfejlesztés és egyénfejlesztés harmóniáját biztosítja. Az a vita, hogy a nevelés individuális vagy közösségfejlesztő funkciója érvényesüljön-e a két világháború közötti időszakban már nyugvópont-ra jutott azzal, hogy bármelyik egyoldalú célkitűzés megvalósítására való törekvés káros következménnyel jár a személyiségfejlesztésben. A 20. század második felében napvilágot látott szélsőséges nevelési elméleti koncepciók és az azt követő gyakorlat feltétlenül indokolja a nevelési alapelv újrafogalmazását.

A neveléstudomány, mint minden tudomány, nem nélkülözheti az alapvető tételek újragondolását, újrafogalmazását, az értékek újratemtését.

Minden generáció számára újból és újból probléma a normativitás, a kívülről irányított hatásrendszer megvalósítása. A probléma forrása nem külső irányításból

eredeztethető, hanem a közvetítendő tartalomtól, ezért a tartalmakat újra kell teremteni. A generációk feladata éppen ez az újratemtés, mely elfogadhatóvá teszi azokat az értékeket, amelyek az embermivoltjához évezredek óta hozzátartoznak, s azokat, melyek az adott kor kihívásaiban való eligazodásban segítenek. Tévesek azok a prekonceptiók, amelyek önmagukban a normativitást, a kívülről irányított hatásrendszert teszik felelőssé a helytelen pedagógiai gyakorlatért. A nevelés lényege éppen maga az érték közvetítés, mely megismert gyakorlat, elsajátított értékrendszer alapján válik majd tudatos magatartássá az egyénben az egyén és az őt körülvevő környezet jobbítására, s nem kárára.

Bábosik István *Nevelésemlélete* éppen ezért hiánypótló. A hazai neveléstudomány kiváló teoretikusa egyedülálló neveléseméleti rendszert alkotott, kiérlelt közvetíti a modern pedagógia feladatát: a nevelés nélkülözhetetlen tudatos tevékenység, mely feltételezi a célok, eszmények megfogalmazását; a személyiségfejlesztés megvalósításához vezető utat és tartalmakat. Mindez egy sajátos, újszerű koncepcióval valósul meg a kötetben.

Bábosik István a munkáját két fő részre tagolta: a *Nevelésemélet* kézikönyvre és a *Neveléseméleti báziskötetre*. A két fő rész tartalmilag és szerkezetileg szervesen kapcsolódik egymáshoz úgy, hogy a báziskötet tematikus egységei dokumentumok elemzésével, empirikus vizsgálatok, kutatási eredmények bemutatásával az elmélet gyakorlati megvalósítási lehetőségeit, útjait teszik teljesebbé. A kötetben kiválóan érvényesül a szerző szándéka, miszerint a báziskötetben foglaltak a nevelésemélet egyes részterületeit részletezőbben tárják

fel, s így az olvasó számára lehetőséget kínálnak egy-egy problémakör gyakorlati érvényesülési formáinak mélyebb megismerésére, tanulmányozására.

Bábosik István egyértelműen megfogalmazza, hogy a nevelés elmélete nem nélkülözheti az emberkép és az értékek szak tudományos konkrétságát, mely megszüntetve a bizonytalanságot a gyakorlat számára jól értelmezhető támpontokat adhat.

A pedagógia fejlődéstörténetében fontos tény, hogy a neveléstudós újrafogalmazza: vannak időtálló nevelési célok és értékek, melyeket a neveléstudománynak öntörvényűen kell kialakítania a nevelés jelenkori és történeti gyakorlati tényeinek, összefüggéseinek elemzéséből kiindulva.

A közvetítendő érték alapvető kritériumaként Bábosik István azt jelöli meg, hogy az érték rendelkezze közösségfejlesztő és individuális fejlesztő funkcióval is, vagyis az egyén fejlesztésével párhuzamosan járjon hozzá az emberi közösség fejlődéséhez is.

A mai kor nevelési, pedagógiai értéke: a konstruktív életvezetés. Konstruktív életvezetés az, amely szociálisan értékes és egyénileg is eredményes. Tehát a nevelés az alapvető értékek létrehozására és közvetítésére irányuló folyamat, s ezzel a társadalmi gyakorlat egyik fontos értékrementő tevékenységformája. Megvalósulása a történelmi korokban más és más úton, több esetben megoldalúan történt.

A konstruktív életvezetés egyensúlyt biztosító funkciója az érték kritériumában rejlik, vagyis az érték mindkét komponensének egyidejű kifejlesztésére van szükség. Ez a két komponens: a közösségfejlesztő vagy morális komponens és az önfejlesztő vagy az életvezetés sikerét bizto-

sító összetevő. Bármelyik komponens kifejlesztésének elmaradása negatívan hat mind a társadalmi folyamatokra, mind az egyén sorsának alakulására.

E tény újrafogalmazása és a neveléstudományban, az Európai Unióban, az új társadalmi-gazdasági szituációban való értelmezése a könyv egyik legnagyobb érdeme. Érdemes lenne a problémakör elméleti kérdéseit, gyakorlati megvalósítási formáit továbbképzések alkalmával megvitatni a báziskötet idevonatkozó tanulmányainak ismeretével együtt.

Van-e az Európai Uniónak már kialakult

emberképe, ismertek-e annak főbb vonásai? Bábosik István a határozott igen válaszhoz felsorakoztatja a tagállamok oktatási programjaiban megfogalmazott szocioaffektív elemeket, a kiemelt célokat, elveket, s végül az emberkép alapvető jellemzőit a moralitás és a szociális életképesség egységében ragadja meg.

A morális magatartás kialakítását szolgáló alapvető tevékenységformák – a

munka, az értékvédő, a segítőkész, a toleráns és fegyelmezett magatartás – olyan nevelési alapértékek, melyeket kivétel nélkül preferálnak az Európai Unióban megfogalmazott dokumentumok, melyek értelmezése, megvalósítása nélkül nincs társadalmi integrálódás, nincs emberhez méltó élet vagy életvezetés.

Az önfejlesztő magatartásformák megerősítését szolgáló intellektuális-művelődési tevékenység, a tanulás szeretete, az új ismeret iránti motiváltság szükségszerűen hívták életre az élethosszig tartó tanulás követelményét.

Újszerű megfogalmazás az esztétikai tevékenység funkcióját tekintve, hogy az tulajdonképpen a konstruktív életvezetés si-

Az iskola a nevelési feladatok megvalósítását állítja előtérbe, háttérbe szorítva a túlméretezett ismerethalmazok közvetítését. Lehetővé válik a konstruktív életvezetéshez szükséges eredményes minőségi pedagógiai munka – a szociális szokásrendszer, az életvezetési terv, a konstruktív meggyőződésrendszer – kifejelesztése a gyermekek érdeklődése, szükségletei alapján megtervezett tevékenységrendszer kínálatával.

kere. Sikertényező az egészséges életmód normáit követő magatartás is, melynek eredménye maga az egészség. Elgondolkodtató a szerző figyelmeztetése, miszerint az egészség fenntartását szolgáló teljesítménycentrikus, kudarcélménnyel terhelt mozgásos programok többet ártnak, mint használnak. Helyettük a teljesítőképességhez igazodó, játékos, mozgásos programok, produktív tevékenységformák, akciók szervezése indokolt. Mindezek egyenes következménye, hogy „egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai hatásfoka egyes arányos tevékenységi kínálatának szélességével.”

Bábosik István szükségletelméleten alapuló nevelési koncepciója magas szinten szintetizálja a nevelés célját, alapelveit, feladatait, megvalósítási módjait. Fontos kiemelni, hogy a szerző az egyén fejlődése folyamán jelentkező változó szükségleteik alapján veszi sorba a nevelés törvényszerűségeit, nevezetesen a tevékenység tekintélyi szabályozásának szükségességét, majd az azt felváltó szociális szabályozás szerepét az autonóm szabályozású konstruktív életvezetés kialakításában.

Nagyon lényeges a modern pedagógiában a nevelési interakciók nélkülözhetetlen körének – követelés, ellenőrzés, értékelés, segítségadás, mintakövetés, felvilágosítás – meghatározása, illetve azok forrásának, a nevelési tényezőknek a feltárása. A nevelési tényezők szerepe Bábosik koncepciójában új szemléletet kíván. Új értelmet kap a nevelő hatások szervezése, a tanuló aktivitás külső regulálásának megvalósítása.

A *Nevelélmélet* kézikönyv a fentieknek megfelelően rendszerbe foglalja az optimális nevelőiskola jellemzőit. Értékelve a normatív és értékrelativista nevelési modellek fő vonásait, fontos ténymegállapítás, hogy a nevelési célok a különböző nevelési koncepciók ellenére mindig

konstruktívak, amennyiben megfelelnek az érték kritériumának. Az optimális iskolamodellben a cél-felfogás normatív, de komplex jellegű.

A neveléscentrikus iskolamodell a konstruktív életvezetés kialakítását szolgálva olyan személyiségképet preferál, amelyben a motivációs személyiségelemek – szokások, magatartásminták, meggyőződések – dominálnak, a személyiségértelmezés regulatív.

Az iskola a nevelési feladatok megvalósítását állítja előtérbe, háttérbe szorítva a túlméretezett ismerethalmazok közvetítését. Lehetővé válik a konstruktív életvezetéshez szükséges eredményes minőségi pedagógiai munka – a szociális szokásrendszer, az életvezetési terv, a konstruktív meggyőződésrendszer – kifejlesztése a gyermekek érdeklődése, szükségletei alapján megtervezett tevékenységrendszer kínálatával.

Az optimális nevelő iskola tevékenységsszervezése kooperatív, ahol a motiválás minden tevékenységre kiterjed, nem korlátozódik az intellektuális tevékenységre. A tananyag gyakorlatorientált, a pedagógus modellközvetítő, együttműködő, támogató, orientáló szerepet tölt be.

A „kézikönyvhöz” csatlakozó báziskötet kiváló válogatás a hazai és nemzetközi szakirodalom legjelesebb kutatóitól az egyes elméleti kérdések további elemzéséhez.

Jó szívvel ajánlom a könyvet a közoktatás és felsőoktatás szakemberei, tudományos műhelyei számára is, hogy minél többen gondoljuk újra felelősségünket abban, hogy a társadalom életének rendje, biztonsága, kulturális színvonala csak értékközvetítéssel lehetséges.

Bábosik István (2004): *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kovátsné Németh Mária
Nyugat-Magyarországi Egyetem,
Apáczai Csere János Kar

Zeneterápia – mindenkinek

Fontos és hiánypótló szöveggyűjtemény jelent meg a TSF Pedagógiai Főiskolai Kara oktatójának, Lindenbergné Kardos Erzsébet főiskolai docensnek a szerkesztésében. Mint minden művészetterápia, a zeneterápia is a művészi alkotás gyógyító, személyiségfejlesztő és gazdagító hatását alkalmazza az emberi minőség megőrzésére és kiterjesztésére.

A hogy az előszóban olvashatjuk, az „érzelmi intelligencia (...) csak szépséggel, katartikus művészi élménnyel, egyetemes és autentikus értékek közvetítésével, (...) önmegvalósító életfelfogással őrizhető meg”, amelyet többek közt a zene is közvetít és hatásában hordoz. A szerkesztő az 1960-as évektől napjainkig megjelent művekből válogat, illetve folyóiratok cikkeiből közöl írásokat.

A szerzők a művészetterápiák elhivatott kutatói és művelői (Bagdy Emőke, Gyulai Elemér, Hadházi Judit, Hász Erzsébet, Király József, Konta Ildikó, Kovács Olga, Kimmo Lehtonen, Lindenbergné Kardos Erzsébet, Attila Missura, Nagy Ilona, Pap János, Stachó László, Szabó Julianna, Urbánné Varga Katalin, Vas József). Írásaik a zene- és más művészetterápiák számos területét érintik a pszichológiai, a pedagógiai, a társadalmi és az egészségügyi alkalmazástól egészen az esztétikai befogadás folyamatáig.

A zeneterápia a zenei nevelés pszichológiai alapokon nyugvó folytatása – írja Urbánné Varga Katalin. Szerepét a megelőzésben, a gyógyításban és a rehabilitációban jelöli meg. Több tanulmány az elméleti kérdésektől a gyakorlati alkalmazásig követi a zeneterápia útját. Szerzőik kiemelik a fizikai, emocionális, mentális, szociális és kognitív területeken kifejített hatását és alkalmazásának terápiás szituációban megvalósuló intenzitását; az intrapszichés és interperszonális integráció elősegítését.

Bagdy Emőke a zeneterápia funkcionális rendszerét elemzi: a receptív (hallgatva befogadó); a kommunikatív (a felszabadító); a reaktív (a hatás-reakció feldolgozó); az induktív (feszültségszabályozó) és aktív (felhasználó) területek szerint.

Konta Ildikó a zeneterápiás keretben megvalósuló szociális készségfejlesztéssel foglalkozik: az ismerkedési, a kapcsolatteremtő, a lazító, az önkifejezést segítő, a feszültségoldó játékok; a gesztusjátékok és különböző tevékenységformák számbavételével, melyek kreativitást, fantáziát, együttműködést, toleranciát fejlesztő szereppel bírnak.

Hász Erzsébet írásai a művészetterápiáknak a felsőoktatási szakmai képzésbe történő beillesztésével foglalkoznak, ugyanis interdiszciplináris jellegük több tudományterülethez is kötődik. A kérdés az – írja –, hogy „ki, mikor, hol, milyen feltételek mellett végezhet zeneterápiás, táncterápiás, biblioterápiás stb. tevékenységet”. E tekintetben sokszínű és heterogén a nemzetközi gyakorlat; s még nálunk sem valósult meg igazán a művészetterápiák integrálása a felsőoktatásba.

A folyóiratokból közölt válogatások friss és aktuális információkkal látják el az olvasót többek közt az Elixír, a Természetgyógyász Magazin, a Családi Lap 2002–2005 között megjelent számaiból (például *Zenével az emberért, Fájdalom ellen a zene, Az elfogadás művészete, Nagy segítség kicsiknek, Életünk szimfóniája, Gyógyító hangok, A zene okossá tesz* stb.).

A szöveggyűjtemény belső szerkezetét többféle rendezőelv formálja. Az első írás (Király József) a zene hatalmáról, lélektanáról szólva valójában a zene általános jellemzését nyújtja. Ezután azon rész kérdések kifejtése következik, melyek a zene kapcsolatait: zene és vizualitás, zene és mozgás, zene és pedagógia összefüggéseit (Gyulai Elemér, Bagdy Emőke, Konta Ildikó, Hadházi Judit) mutatják meg. A továbbiakban a zeneterápia gyakorlati kér-

dései kerülnek előtérbe, a funkciótól a módszerig, a metodológiai megvalósításig (Kovács Olga, Nagy Ilona, Vas József, Urbánné Varga Katalin, Konta Ildikó). A további írások az ember holisztikus szemléletére, a harmonikus lét és a lét harmonikus kezelésére hívják fel a figyelmet (Bagdy Emőke, Pap János). A válogatást egy zeneértéssel foglalkozó, jellegét tekintve újra összegző típusú írás zárja, mely arra keresi a választ, hogy vajon hányféleképpen érthetjük és szerethetjük a zenét (Stachó László).

A szöveggyűjtemény utolsó, melléklet jellegű ajánlásában nem mellékesen, hanem külön figyelmet érdemlő tematikus szerkesztésben megjelenő zeneművek sorakoznak, melyek szorongást, depressziót oldó, energetizáló, meditatív zenehallgatásra ösztönözhetnek többek közt. E gyűjteményhez zeneterápiás hangtárat készül közreadni a kiadó.

A zeneterápia szükségessége és fontossága vitathatatlan; a modern oktatás és nevelés sem nélkülözheti. A szerkesztő a *Zeneterápiát* mindazoknak ajánlja, akik „hivatásukat, munkájukat, saját életkörülményeiket és önmagukat eredményessé, kiegyensúlyozottá és felszabadulttá kívánják tenni”. Bízunk abban, hogy „a művészetek újra elfoglalhatják méltó helyüket a személységgazdagításában, a fogantatástól az elmúlásig, a bölcsőtől a sírig”.

Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk. 2005): *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény*. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs.

Virágné Horváth Erzsébet

Szarvas, Tessedik Sámuel Főiskola, Pedagógiai Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék



Az Akadémiai Kiadó könyveiből

Középiskolások az éghajlatváltozás ellen

Az Európai Bizottság figyelemfelkeltő kampányt indít az iskolákban

Az új tanév kezdetével az Európai Bizottság figyelemfelkeltő kampányt indít az EU tanárai és diákjai számára, melynek keretében az éghajlatváltozás elleni küzdelemre, a személyes elkötelezettségre biztatják a középiskolás tanulókat. Az iskolai program a Bizottság májusban útjára indított, *Az éghajlatváltozás rajtad múlik!* elnevezésű figyelemfelkeltő kampányának új szakaszát jelenti.

A középiskolások számára kidolgozott program rámutat a diákok szerepének fontosságára és tevékenységük jelentőségére az éghajlatváltozás elleni küzdelemben. A figyelemfelkeltő kampány főbb üzeneteivel összhangban – Tekerd le! Kapcsold ki! Hasznosítsd újra! Sétálj! Változtass! – a diákokat arra biztatják, hogy a mindennapi viselkedésükben tanúsított apró változtatásokkal járuljanak hozzá az üvegházhatást okozó gázok kibocsátásának csökkentéséhez. Ilyen apró változtatást jelent például a meleg vízzel való takarékoskodás, az energiatakarékos villanykörte használata, a hulladék újrahasznosítás, a biciklivel vagy gyalog történő közlekedés.

A diákok hivatalosan is fogadalmat tehetnek, hogy lépéseket tesznek az éghajlatváltozás leküzdése érdekében. A fogadalmakat október 15-ig levélben vagy a kampány honlapján keresztül tehetik meg akár egyénileg, akár csoportosan, majd egy napló segítségével nyomon követhetik, hogy a fogadalomtételt követő 6 héten keresztül mi tettek a cél elérése érdekében.

A tanárok és a diákok a célzott média-kampány, brosúraterjesztés és a kampány hivatalos honlapjának segítségével kapnak tájékoztatást a programról és rendelkezésre álló eszközökről.

A kampány honlapja: www.climate-change.eu.com.

A kampány hivatalos honlapjának részét képezi egy külön a tanárok és diákok részére kialakított aloldal, brosúrákkal, digitális felvételekkel (podcastokkal, azaz audio- és videofájlokkal), „szénszámológéppel”, a számítógép energiahatékonyságának javítására ösztönöző letöltésekkel, rövidfilmekkel, hasznos linkekkel, versenyekkel. A honlap kiállítási térnek is otthont ad, ahol a diákok megoszthatják európai diáktársaikkal az éghajlatváltozás kihívásával kapcsolatos kreatív gondolataikat, például illusztrációs anyagok, videók vagy dalok formájában.

Tudatos vásárló leszek kiadvány

Az éghajlatváltozás rajtad múlik! kampány részeként a magyarországi középiskolások számára a Generation Europe Foundation és a Fogyasztóvédelmi Egyesületek Országos Szövetségének (FEOSZ) gondozásában jelent meg a 2006/2007-es tanévre szóló *Tudatos vásárló leszek!* című kiadvány, valamint a hozzá kapcsolódó tanári segédanyag. A tavalyi év után idén második alkalommal megjelent kiadvány célja, hogy a diákok naprakész ismeretekkel és információval rendelkezzenek a fogyasztóvédelem terén. A fogyasztóvédelmi és egészségügyi ismereteken kívül a kiadvány olyan témákkal is foglalkozik, mint például a fenntartható fejlődés, a globalizáció vagy a méltányos kereskedelem. A kiadvány külön részt szentel az éghajlatváltozásnak és az ahhoz kapcsolódó kampánynak. Az Európai Bizottság Egészségügyi és Fogyasztóvédelmi Főigazgatóságának jóvoltából közel 300 magyarországi középiskola (összesen 35 925 példányban) kapta meg a 11. évfolyamos diákok részére készült ingyenes kiadványt.

Articles

Alfredo J. Artiles

The changing identity of special needs education: Paradoxes and dilemmas from a cultural and spatial point of view

This article identifies paradoxes and dilemmas faced by special needs education researchers and practitioners who aim to create a socially just educational system in a society characterized by ever more complex differences. It argues that in research discourse, the two main domains, that is, inclusion and over-representation, should converge in a more complete dialog and that they should be aware of the noise between the two domains.

Susan Tettler

Inclusive classes: Models of teaching and learning – Dilemmas and challenges

It is generally accepted that students with special needs, irrespective of their type and degree, should be provided with an opportunity to participate in mainstream schooling. However, practice is more often than not characterized by an attitude of „let’s normalize children.“ Pedagogical solutions are self-oriented, whereas the school as a system has largely been left untouched.

Aude Billard – Ben Robins –

Kerstin Dautenhahn – Jacqueline Nadel

Robota mini-humanoid robots in the rehabilitation of autistic children

In the Robota project, humanoid robots with multiple degrees of freedom are created, whose physical traits resemble those of small children. In behavioral research, these robots were used as technological aid among autistic children with behavioral problems.

Lesley Rex

The relationship between school success and social inclusion

How can a teacher provide an opportunity for students in socially marginal status to play a role in school work? How can a student with learning difficulties exploit such opportunities? In what interaction situations can students with learning difficulties contribute to the community?

Jonathan Rix

A simple beginning: The application of SLM in the inclusive class

This study analyses the results of the environment and the use of simplified language materials (SLM), contrasting support from authentic materials, the communicative approach and bilingualism with the need of linguistic simplification for children living with the Down syndrome. We contrast these resources with the analysis of differential curricula and with current classroom practice. It can be claimed that as a starting point for learning resources, SLM may play a highly efficient strategic role with all students.

Ilona Horváthné Moldvay

Integrated education: An attitude analysis among educators

Integrated education is not the internal matter of the school. At the same time, we know that one of the main barriers of integration lies in school culture and teacher attitude. Analytical inquiry is needed to raise school faculty awareness of the significance of the integrated education of students with special needs. The questionnaire survey presented in this article aims to highlight the areas where changes or shifts in approach may be necessary. The method of factor analysis was used in identifying these areas.

András Itzész – Tünde Szabó – Andrea Vári – Szabolcs Török – Teodóra Tomcsányi

The development of the notions of mental hygiene: On the efficiency analysis of the postgraduate mental hygiene training course at Semmelweis Medical University

This article presents the results of a survey that investigated changes in the attitudes of trainees in a postgraduate mental hygiene course. Every term, one third of the students have been teacher training graduates, meaning that the teaching profession has a strong representation in the interdisciplinary cooperation of the course.

Debate

György Mészáros

Language standardization: What is it for?

Language standardization is a natural part of teaching the mother tongue at school. However, continuous debates are connected with it

among linguists, and there are people who even doubt its relevance. Although among the many problems connected with mother tongue education this is probably not the most pressing concern, in the mirror of the controversy it is inescapable to raise the question: Do we have to deal with language standardization at school? Is it, as some people suggest, a downright harmful activity? I would like to assist in the quest for an answer in this study, which aims to reveal the underlying approaches in the texts of the two groups.

Surveys

Barnabás Vajda

The echoes of the Hungarian Revolution of 1956 in Slovakia

Gabriella Mezei

The validation of questions in an interview survey: The analysis of motivational teaching practice

Réka Czifra

Solaris: The mirror-holding Other

Katalin Vlcskó

Curricular concepts in psychology as a secondary-school subject

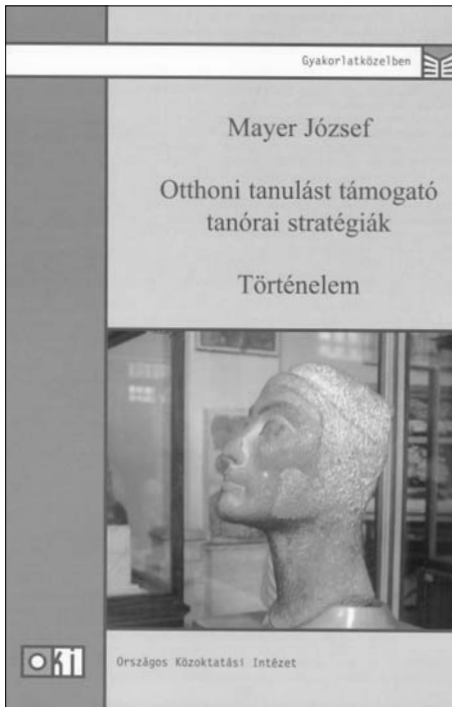
Reviews

Mária Kovátsné Németh

Education theory in the 21st century István Bábosik (2004): Education theory.

Erzsébet Virágné Horváth

Music therapy for all Erzsébet Lindenbergné Kardos (2005): Music therapy: An anthology. Select papers on art therapy, science and the media.



Az OKI könyveiből

Szerkesztőség: PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
telefon / fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

**Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet**

**Oktatásért Közalapítvány
Közoktatási Alkuratóriuma**

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő Rt. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrásy u. 45.)

1. **Kamarás István:**
Krisnások Magyarországon (1998)
2. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A szöveg megközelítései (1998)
3. **Andor Mihály – Liskó Ilona:**
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. **Csányi Erzsébet:**
Világirodalmi kontúr (2000)
5. **Fóris Ágota (szerk.):**
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. **Takács Viola:**
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. **Szépe György:**
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. **Andor Mihály (szerk.):**
Romák és oktatás (2001)
9. **Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:**
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. **Tüske László (szerk.):**
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**
Szótár és oktatás (2002)
15. **H. Nagy Péter (szerk.):**
Ady-értelmezések (2002)
16. **Kéri Katalin:**
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. **Géczi János:**
Rózsahagyományok (2003)
18. **Kocsis Mihály:**
A tanárképzés megítélése (2003)
19. **Gelencsér Gábor:**
Filmolvasókönyv (2003)
20. **Takács Viola:**
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. **Franyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
23. **Golnhofner Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. **Kamarás István:**
Olvasásügy (2005)
26. **Géczi János:**
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. **Révay Valéria (szerk.):**
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)

Előkészületben:

31. **Horváth József:**
Helyes írás

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2006. szeptember 15.

Alfredo J. Artiles

A gyógypedagógia változó identitása

E tanulmány paradoxonokat és dilemmákat azonosít, amelyekkel azok a gyógypedagógiai kutatók és gyakorlati szakemberek kerülnek szembe, akik megpróbálnak társadalmilag igazságos oktatási rendszert teremteni egy olyan társadalomban, amelyet egyre összetettebb különbségek jellemeznek. A szerző emellett érvel, hogy a kutatói párbeszéd két legfőbb területének (az inklúzióknak és a felülreprezentáltságnak) egy teljesebb dialógusban kellene találkozni és fel kell ismerniük azt a „zavaró csöndet”, amely a két szakirodalmi rendszeren belül és közöttük fennáll. Az elemzést az oktatási reformmal kapcsolatos jelenlegi erőfeszítések és kétségek szélesebb politikai kontextusába behelyezve, a szerző széleskörű áttekintést nyújt egy sokrétű kultúráról és térről.

Susan Tetler

Inkluzív osztályok

Egyetértünk azzal a gondolattal, hogy minden tanuló számára – függetlenül a fogyatékoság típusától és mértékétől – biztosítani kell a lehetőséget a többségi iskolába való bekerülésre. Ennek ellenére mégis a „normalizáljuk a gyermeket” megközelítése jellemzi leginkább gyakorlati tevékenységünket. Pedagógiai megoldásaink egyénorientáltak, míg az iskola mint rendszer általánosságban véve érintetlen maradt.

Aude Billard – Ben Robins –

Kerstin Dautenhahn –

Jacqueline Nadel

Robota – mini-humanoid robot az autista gyerekek rehabilitációjára

A Robota projektben olyan, több szabadsági fokkal rendelkező humanoid robotokat alkotunk, amelyeknek a fizikai

jellemzői a kisbabákra hasonlítanak. A Robota robotokat viselkedéstudományi kutatásban oktatástechnológiai segítségként használtuk autista, viselkedési problémákkal küszködő gyermekek körében.

*Ittész András – Szabó Tünde –
Vári Andrea – Török Szabolcs –
Tomcsányi Teodóra*

A mentálhigiénés szemlélet fejlődése

Cikkünkben a segítő foglalkozásúak számára szervezett mentálhigiénés posztgraduális képzés szemléletformáló hatásának mérhető eredményeit kíséreljük meg leírni. Képzési ciklusonként a hallgatók mintegy harmada pedagógus végzettségű, ami azt jelenti, hogy ez a szakma jelentős mértékben képviselteti magát a képzésen megvalósuló interdiszciplináris együttműködésben.

Mészáros György

Mire jó a nyelvművelés?

Az iskolai anyanyelvtanítás természetes része a nyelvművelés. Nyelvész körökben azonban folyamatos viták kapcsolódnak hozzá, s vannak, akik megkérdőjelezzik létjogosultságát is. Az anyanyelvpedagógiával kapcsolatos számos gond között valószínűleg nem ez a legégetőbb, de a vita tükrében mégis megkerülhetetlen a kérdés: kell-e egyáltalán az iskolában nyelvműveléssel foglalkoznunk, vagy, mint egyesek vélik, ez egyenesen ártalmas tevékenység. A válasz kereséséhez szeretnék hozzájárulni ebben a tanulmányban, amely a két tábor szövegeinek mögöttes megközelítéseit igyekszik feltárni.



300, – Ft (ÁFA-val)