

Tudás és Iskola

CSAPÓ BENÓ: *Tudás és iskola.*

Budapest, Műszaki Kiadó, 2004, 243 o.

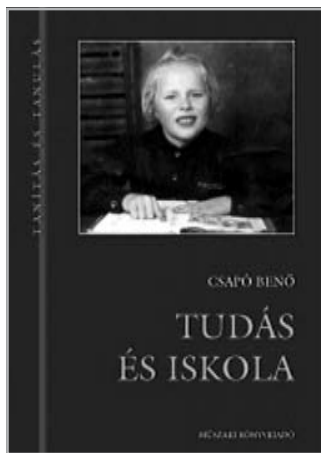


A kötet szerzője Csapó Benó a Szegedi Tudományegyetem egyetemi tanára 1976 óta oktat egyetemünk Pedagógia Tanszékén.

A professzor kutatási területei igen széles spektrumot fognak át, az oktatásemélet, az intenzív oktatási módszerek, a gondolkodási képességek fejlődése és fejlesztése, a tudás szerveződése és minősége, a pedagógiai értékelés, a tesztelmélet és tesztfejlesztés egyaránt kutatói tudományos érdeklődésének részét képezi. Nemzetközi műhelyek tagjaként és tudományos szervezőként jelentős hatást gyakorol a magyarországi neveléstudományi gondolkodásra: részt vesz az Institute for Educational Inquiry (Seattle, USA) kutatási programjában, a Magyar Pedagógia főszerkesztője, a Learning and Instruction szerkesztőbizottságának tagja, 1997-ben a European Society for Research on Learning and Instruction vezetőségének tagjává választották.

A Tudás és iskola című könyv közvetlen előzményének tekinthetők „Az iskolai tudás” és „Az iskolai műveltség” címmel 2002-ben az Osiris Kiadónál megjelent kötetek, melyek a professzor vezette szegedi kutatócsoport nagyszabású vizsgálatának eredményeit közölték. E kötetek jelentőségét az is jelezte, hogy az Iskolakultúra című szakperiodika 2003 évi 6-7. számában három szerző (Buda Mariann, Golnhofer Erzsébet, és Bogdán Péter) recenzálta a könyvet.

A Felsőoktatási Kutatóintézet és a



Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztály közös szervezésében szeptember 8-án tartott tudományos könyvkiállítás alkalmával a szerző a kötet összeállítása motivációjaként azt ismertette, hogy tapasztalata szerint az oktatásemélet területére az utóbbi tíz évben kevés szakmai anyag jött be Magyarországra, s e hiányt hivatottak csökkenteni azok a nemzetközi szakirodalomra

épülő vizsgálatok, illetve nemzetközi összehasonlító kutatások melyek eredményei a könyvben is megjelentek. „Az íráskor többsége külső inspirációra született – írja a Bevezetésben – sajátos alkalomhoz vagy együttműködéshez kapcsolódik. Egy konferencián tartandó előadásra felkérés vagy nemzetközi munkacsoportba szóló meghívás lehetőséget teremtett arra, hogy különböző kutatási programok eredményeit felidézve, a problémákat tágabb

kontextusba helyezve válaszoljak a feltett kérdésekre.” (7)

A kötet tizenkét tanulmányából tíz korábban is megjelent már, az Iskolakultúra, az Új Pedagógiai Szemle, az Educatio, a Magyar Pedagógia hasábjain, illetve két angol nyelvű tanulmánykötetben, két új szöveg („A tudás és kompetenciák” és „Műveltség és megismerés”) pedig korábban előadásként hangzott el.

A szerző e könyvben arra a kérdésre keresi a választ, hogy Mit jelent az érvényes tudás? Mit jelent az érvényes tudás egy olyan korszakban, amikor a tudás nagyon hamar elévül? „Az ezredvég gyermekének nagyjából két évtizednyi ideje van arra, hogy elsajátítsa két évezred civilizációs fejlődésének minden arra érdemes elemét, benne az utóbbi két évszázad tudományos információrobbanásának eredményeivel.” (Csapó 2002a. 21) Kérdé-

sének (örök) aktualitását az is mutatja, hogy a szaknyelvben és a köznyelvben egyaránt számtalan kritikus kifejezést használunk a probléma végeredményének leírására, a használhatatlan, skolasztikus, iskolás, teoretikus, életidegen, tehetetlen, ballasztként cipelt, megértés nélkül tanult, bemagolt, alkalmazhatatlan fogalmakkal mind-mind ugyanazt jelöljük. A professzor korábbi munkáiból (Csapó 2002, 2003) tudhatjuk, hogy a tudás értékét, minőségét nem lehet csak az alkotórészek, az elemek mennyiségével jellemezni, mert azt alapvetően meghatározza a szervezetség. Azonban a hazai oktatási rendszer egyik problémája az, hogy éppen a minőségre nem fordított figyelmet, hanem – ahogy a könyvbemutató elhangzott – „robotiztus termékeket gyárt, amiből hiányzik a finomság”. A minőségfejlesztésnek e szempontból alapkérdése tehát, hogyan lehet minőséget generálni? („A tudás minősége” és „A minőségfejlesztés mint az oktatási rendszer katalizátora” című fejezetek). A szerző kiemeli, hogy a mérés és értékelés fontos visszajelzést nyújt, de önmagában nem oldja meg a problémákat, egy hasznosítási mód megszületése nélkül a politikai döntés kevés, mert kell egy technológia, ami az eredményeket lefordítja. A valódi oktatási reformokat a szerző szerint akkor lehet megvalósítani, ha jól előkészített koncepciók alapján állnak. Ugyanakkor az oktatási rendszerben megoldatlan problémák halmozódása a feszültségek fokozódását vonja maga után, s az a tartalmi minőség esésére is erőteljes hatással van. A professzor felvetésének aktualitását mi sem támasztja alá jobban, mint az az adat, hogy amennyiben a képzésre ható feltételek hosszútávon nem változnak, egy 2002-ben öt éves magyar gyerek várhatóan összesen 16,4 évet tölt el az oktatási rendszerben. Ez pedig még akkor is sok idő, ha némileg elmarad a Nyugat-európai mintáktól.

Praktizáló pedagógusok és tanárszakos hallgatók számára különösen érdekes lehet

„A képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek” című fejezet, melyben az szerző azt bemutatja be, hogy az iskolai képességfejlesztés hatékonyságának növeléséhez milyen pedagógiai, szakmapolitikai, tanárképzésbeli és kutatásfejlesztési feltételeknek kell meglennie. A szerző kiemeli „összetett problémáról van szó, megoldásához sokféle feltételt meg kell teremteni, sok irányban elindított változássorozat együttes hatásától várhatunk csak eredményt” (89) Arra a kérdésre, hogy a képességfejlesztés tematikájában honnan származik a pedagógusok tudása, ami az elvárásoknak való megfeleléshez szükséges, azt a választ adja, hogy „a főiskolai-egyetemi alapképzés, a tanártovábbképzés, saját tanári tapasztalatai általánosítása és tudatos önképzés.” (98) A szerző azonban hangsúlyozza azt is, hogy „e négy forrás együttes és hatékonyabb kihasználására, az első kettő esetében az intézményes keretek megfelelő tartalmakkal való kitöltésére, az utóbbiakhoz a lehetőségek és a motiváció megteremtésére lenne szükség”. (uo) Csapó Benő korábbi munkáiból (Csapó 2002a, 2003) tudjuk, hogy a megértés szükségképpen korlátozott, mert formájára, minőségére a legnagyobb hatással a már meglévő tudás van, tehát az a rendszer, amibe az ismeret beilleszthető és azok a képességek, amelyek a köztük lévő kapcsolatot létrehozzák, ezért tehát az iskolai oktatás általánosan elfogadott célja a gazdag jelentéstartalommal bíró fogalmi megértés.

A neveléseméleti és oktatáseméleti új tudományos megközelítések, valamint az oktatásszociológiai kutatások és az „Ifjúság helyzetének mind jobb megértését” (mint az Európai Unió Ifjúsági Fehér Könyvében meghatározott prioritást is) célzó ifjúságkutatások alapján azt mondhatjuk, hogy tanári pálya ma már nem tekinthető csupán a tudásátadó szerepek összességének. Ma már „új kihívásoknak kell megfelelni, amelyek egyben új készségek elsajátítását

is jelentik.” (Orbán 2004, 519) A képességek jellemzője, hogy fejlődésükhöz idő kell, ahogy a szakértővé váláshoz kellő gyakorlat (Berliner 2005), ugyanakkor napjaink pedagógusképzésére nem mondhatjuk, hogy kellőképpen gyakorlatorientált, sőt sok esetben a diszciplináris megértésre építő, a diplomaszerezés után részben hasznavehetetlen tudás, ugyanakkor a gyakorlati esetekkel (eseményekkel, a későbbi emlékekkel, sémákkal) való találkozás elégtelen száma, illetve az előismeretek-előzetes emlékek által alkotott tanárkép (a pedagógus mint minta) gyors változása, átalakulása azt a helyzetet alakítja ki, hogy a pedagógusképzősök ismeret, jártasság, készség és képességrendszere nem elegendő a pályára való felkészüléshez. Az oktatás színvonalának emeléséhez és a speciális oktatási szükségletekkel bíró tanulók sikeres neveléséhez igen fontos eszközök a kibővített alap- és továbbképzés, valamint a gyakorló tanárok képzése. „A tanárképzés még mindig túl egyoldalúan a tantárgyi tudásra koncentrálnak. Csak elvétve foglalkoznak a deprivációs, a tanulási nehézségek, a társadalmi egyenlőtlenségek vagy a kulturális különbségek szociológiai, szocio-didaktív elemzésével. A tanárképzésnek több hangsúlyt kell helyeznie azokra a stratégiákra, amelyekkel kezelhetőek a tanulási problémák és a hátrányos helyzet, illetve az iskolavezetésre és a tanácsadásra. Portugáliában és Írországból akad példa a tanárképzési reformra. Portugáliában a PEPT nevű programban (»oktatást mindenkinek«) létrehoztak egy központot tanárok továbbképzése céljából. E képzés célja a korai kimaradás megelőzése, valamint, hogy hagyományossá tegyék a hosszabb, iskolában eltöltött időt. Az ír »Tanár Tanácsadói Tervezet«-ben a tanácsadók egy átfogó iskolakoncepciót hangolnak össze a helyes gyakorlat és stratégiák fejlesztésére és alkalmazására, ami segíthet a bomlasztó viselkedés visszaszorításában.” (Furlong et. al. 2004, 30.) „Európa számos országában

viták tárgya, hogy milyen készségeket kell elsajátítania egy végzett, diplomás tanárnak. Ez két szempontból is fontos. Először azért, mert a tanári hivatás társadalmi megbecsültsége nagymértékben összefügg a végzettség minőségével, másodszor pedig azért, mert a társadalmaknak biztosítaniuk kell, hogy a képzőintézményeket olyan pedagógusok hagyják el, akik már pályafutásuk elején is képesek megfelelő szakmai teljesítményt nyújtani a diákok oktatásában” (Orbán 2004, 520).

A szerző a kötet két utolsó tanulmányában a demokratikus fejlődés témáját dolgozza fel, „A demokratikus gondolkodás kognitív aspektusai” című részben a professzor John Goodlad kutatócsoportjában (The Place called School) való két éves munka inspirálta gondolatait közli. A kutatócsoportban különböző társadalomtudományi területek képviselői 2-3 havi rendszerességgel, hétfőként, ki-ki a saját szakterülete szerinti eredmények és értelmezések oldaláról közelítve fogalmazták meg, hogyan látják a demokratikus jellem fejlődésének feltételeit. Csapó Benő a kötetnek a Professzorok Házában tartott tudományos vitájakor elmondta, úgy véli, hogy ilyen tudományos-tudományközi koncepcióval több fogalmat is szükséges volna újraértelmezni.

A könyv utolsó tanulmánya az oktatásszociológia megközelítéséhez közeli, egy másik oldalról jut el a demokratikus alapértékekig. „Régóta ismert tény, hogy az azonos korú tanulók fejlettségében, tudásában, jelentős különbségek vannak, az azonban már inkább újabb keletű jelenség, hogy iskoláinkban erős szelekciós folyamatok érvényesülnek, a különböző fejlettségű és felkészültségű tanulókat az iskolák egyre inkább különböző osztályokba, iskolákba irányítják. Ez a tendencia ma már annyira erős, hogy nem csupán az oktatási rendszer egészének teljesítményét rontja, hanem elmentéses a demokratikus oktatási rendszer

alapvető értékeivel is” (9-10) „Az iskolai kudarcot jórészt az oktatási rendszer struktúrája valamint a tanterv-központú szemlélet határozza meg. Többé vagy kevésbé, de az egyes oktatási rendszerek mindig csoportosító és szelektáló mechanizmusként működnek. A csoportosítás és szelekció pillanata, akárcsak a használt mérőeszközök és kritériumok határozzák meg, hogy mikor és miképpen »vallanak kudarcot« a tanulók. A szelekcióhoz köthető konzekvenciák és az egymást követő programok diverzitása határozza meg azt, hogy ez a »kudarc« hogyan befolyásolja a további iskolai karriert. A tanulási és tanítási körülmények hatással vannak a teljesítményre, a tanulók motiváltságára, és meghatározzák, hogy vajon a gyengén teljesítő tanulók képesek-e felzárkózni. Az erősen szelektív oktatási rendszerek tehát korai szelekciójukkal és a programok közötti korlátozott mozgási lehetőségeikkel hamar beskatulyázzák a fiatalokat sikeresekre és kudarcot vallókra. Az olyan értékelési rendszerekben, amelyek a tanulók összehasonlítására koncentrálnak, a legrosszabbul teljesítő tanulók eredményét mindig »elégtelen«-nel jelzik. [...] A jelenlegi oktatási rendszerek megsűrnek, szegregálnak és újratermelik a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az expanzió politikája, amelynek célja minél több fiatal bevonása és végeredményben a kimaradók és a korai kilépők, sikeres ösvényekre terelése megbukott. A családon belüli szocializáció és oktatási aspiráció, illetve az oktatási intézmények szelekciós mechanizmusai együttesen olyan helyzetet teremtenek, amely folyamatosan a privilegizált társadalmi csoportokból származó gyermekeknek kedvez. A felsőbb rétegekből érkező fiatalok nemcsak jobban teljesítenek az iskolában, hanem nagyobb eséllyel is tanulnak tovább. Noha az iskolák megpróbálják garantálni, hogy minden gyermek egyforma oktatásban részesüljön, túl gyakran rántják vissza őket a diszkriminációs és a társadalmi kirekesztés finom

mechanizmusai. Kutatás mutatta ki, hogy a tanárok elvárásai a tanulók teljesítményével kapcsolatban, valamint a továbbtanulás ajánlása nagyban függ a fiatalok társadalmi háttérétől. A többnyire felsőközéposztályból származó tanárok hajlamosak arra, hogy nem a diákok valós teljesítménye alapján ítélnék, hanem – saját szocializációjukból kiindulva – az alapján, hogy mennyire felelnek meg középosztálybeli teljesítmény és viselkedés kritériumainak.” (Furlong et. al., 25) „Az iskolai kudarc visszaszorítását szolgáló programok annál hatékonyabbak, minél korábban kezdik őket. [...] Az iskolára való felkészülés javítására helyezik a hangsúlyt és azokra a készségekre, amelyek megkönnyítik az iskolára való áttérést (a gyermek világról szerzett ismereteinek bővítése, a tudásrendszerezés képességének javítása, nyelvi készség stb.) A gyermek fejlődésének hangsúlyozásán túl támogatják a szülő és iskola közötti gyakoribb kapcsolattartást (anyák klubja, tanácsadó centrumok, szülő-tanár találkozók). Amerikai kutatások jelzik, hogy a „korai beavatkozás” programok rendkívül hatékonyak és kifizetődő befektetések nemcsak a tanulásra gyakorolt hatásuk miatt, hanem a kudarcok és a gyógypedagógiai rendszerbe való átirányítások csökkenése miatt is, illetve több a sikeres oktatási pályát, és visszaesik az antiszociális magatartású gyermekek száma. (Furlong et. al. 2004, 27–28.)

A kötet egy méltatója, Sáska Géza oktatáskutató, a Felsőoktatási Kutatóintézet főmunkatársa szerint a XXI. század szükséglete az, hogy a demokrácia a kapitalizmus ne változzon meg, mert a demokrácia kapitalizmus nélkül nem működőképes. Véleménye szerint illúzió annak bizonyult az olyan társadalom, ahol nincs szelekció, amikor mindenki a képességei szerint dolgozik és a szükségletei szerint kap, ezért tehát az kérdés, hogy a rétegek közötti átjárás mennyire adott mint lehetőség és az átjárásnak mik a szabályai. Különösen fontos e gondolat a

magyarországi oktatáskutatás szemszögéből, hiszen az 1980-as évek végén drámai társadalmi-politikai-gazdasági változások történtek: oktatás depolitizációja, a rendszer merev ideológiai kontrollja és orientációja véget ért, az államhatalom által annak ismerése, hogy a diákoknak és szüleiknek jogában áll megválasztani útjukat az oktatási rendszerben képességeiknek megfelelően és szándékaik szerint, az oktatás adminisztratív és menedzselési hátterének decentralizációja, illetve az iskolai autonómia kialakulása. Azonban az oktatási rendszer átalakulása nem ad megfelelő választ az iskolai ifjúsági korszak kihívásaira: „Az oktatási rendszer elitközpontúsága nem megkönnyíti, hanem megnehezíti az iskolai ifjúsági korszakba való átlépést. A jelenlegi oktatási rendszer éppen a válság és stagnáló övezetekben szelektál és diszkriminál erőteljesen mind hazánkban, mind Európában, ezáltal nem csökkenti, hanem növeli a származási, területi egyenlőtlenségeket, növeli és nem csökkenti a generációs szakadékokat nemzedékek között és a fiatal nemzedéken belül és végképpen válasz nélkül hagyja az iskolai ifjúsági korszakban a fiatalok veszélyeztetettségét, és közönyös a fiatalok sebezhetőségével szemben. Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy ennek Kelet-Európában nem a piaci rendszer kiépülése, hanem éppen kiépülésének megkérdőjelezése az oka.” (Gábor 2004, 10.)

Csapó Benő kötete diagnózisok és az okok feltárására való tudományos elkötelezettség példája, mely – a könyvet bemutató Gólnhofer Erzsébet, az ELTE oktatója szavaival élve – valódi társadalomcentrikus megközelítéssel bír, megpróbálja reálisan átgondolni, hogy milyen feltételek mellett lehet egy problémát feldolgozni és megoldani.

Mindezekért is tehát a Tudás és iskola című könyv a széles közönségnek szól, ugyanakkor tudományos értelemben kellően árnyalt is marad, stílusa szemléletes, sokféle érdekes megközelítési módot mutat be, ezért

tehát neveléstudományi kutatók és a tárgykör iránt érdeklődők, a pedagógusok és a pedagógusképzésben munkálkodók is haszonnal forgathatják.

JANCSÁK CSABA

IRODALOM

- BERLINER, DAVID C.: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2005/2. 71-93
- CSAPÓ BENŐ: *Tudás és iskola* [Knowledge and school]. Budapest, 2004.
- Csapó Benő: A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Budapest, 2003.
- CSAPÓ BENŐ (2002a): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: uő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 15-44.
- CSAPÓ BENŐ (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: uő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest, 2002.
- Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest, 2002.
- CSAPÓ BENŐ: *Az iskolai tudás*. Budapest, 1998.
- CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*. Budapest, 1992.
- CSAPÓ BENŐ: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Budapest, 1988.
- Education at a Glance – OECD Indicators 2004. OECD, Paris, 2004.
- FURLONG, ANDY – STALDER, BARBARA – AZZOPARDI, ANDREA: *Sebezhető ifjúság*. [szerk. Jancsák Csaba] Szeged, 2004.
- GÁBOR KÁLMÁN: Előszó. In Furlong–Stalder–Azzopardi: *Sebezhető ifjúság*. 7–10.
- GÁBOR KÁLMÁN: Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. [szerk. Gábor Kálmán és Jancsák Csaba] Szeged, 2004. 28–73.
- NAHALKA ISTVÁN: Egy figyelemreméltó, sőt figyelmeztető könyv az iskolai tudásról. *Iskolakultúra*, 1998/8., 109–116.
- ORBÁN IRÉN: Tanárképzés Európai szemmel. *Educatio*, 2004 őszi, 517–522.
- RÉTHY ENDRÉNÉ: Érték, minőség, tudás. *Iskolakultúra*, 1998/8. 102–108.
- VIDÁKOVICH TIBOR – CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest, 2001.
- Csapó Benő munkái az interneten: <http://www.edu.hu-szeged.hu/~csapo/publ/online.htm>