

## TAKÁCS PÉTER

### **Államközi együttműködések az Európai Unióban: tudásalapú integráció vagy oktatáspolitikai kiméra?**

#### Problémafelvetés

Az oktatási módszerek döntően a web 1.0 szinten mozognak a digitálisnak nevezett oktatás idején is, közben otthon a gép előtt már a web 3.0 mentalitást igénylő tanulók ülnek. Nem voltak felkészülve az oktatási rendszer szereplői ahhoz, hogy valódi távoktatást tudjanak folytatni. A digitális oktatásnak pedig a tartalmi része teljesen hiányzik a rendszerből.

Lisszabonban az Európai Tanács ülésén az állam- és kormányfők úgy látták, hogy a politikakoordinációnak ez a puha önkéntes formája a legmegfelelőbb eszköz arra, hogy az EU célkitűzéseinek elérését biztosítsa. Következésképpen a politikai vita fókusza új folyamatok létrehozása helyett a koordináció új politika területekre történő kiterjesztésére helyeződött. Ugyanakkor a lisszaboni döntések a nyitott koordinációs módszer (Open Method of Coordination a továbbiakban OMC:) néven ismertté vált politikakoordinációs eljárást a foglalkoztatáspolitikai területén alkalmazotthoz képest jóval szűkebben értelmezték, a fő hangsúlyt a kölcsönös szakmapolitikai tanulásra helyezte. A lisszaboni stratégia a korábban elkülönült politikaterületek részleteit egy koherens stratégiai keretbe integrálta. Összekapcsolta a versenyképességet növelő piacépítési politikákat – amelyek idáig elkülönült módon olyan politikaterületek belső folyamatai által fejlődtek, mint: információs társadalom, kutatás-fejlesztés, vállalkozásfejlesztési politika, belső piac kiépítése, makrogazdaság-politika – az európai szociális modell megújítását célzó piackorrekciós politikákkal (úgy mint: foglalkoztatáspolitikai, oktatáspolitikai, szociálpolitika (nyugdíj) és társadalmi befogadás). A lisszaboni stratégia gyökeres fordulópontot jelentett a hagyományos EU szintű versenyképesség növelő politikai stratégiák megvalósításában azáltal, hogy a szociális dimenziót egyenrangú félként beemelte a stratégia keretei közé. A különböző politikaterületeken kiépülő OMC-k között számos esetben tartalmi átfedések találhatók. Az egész életen át tartó tanulás nemcsak az oktatási OMC keretében zajló tevékenységek meghatározó alapelve, hanem horizontális célja, és prioritása a foglalkoztatáspolitikai és a társadalmi befogadás területeit felölelő OMC-knek is. Ezek a különböző OMC-kben feltűnő horizontális célok a lisszaboni stratégia kollektív reorientációját és a komplexitásból fakadóan a szektorközi kérdések előtérbe helyezését szolgálják, azonban sok esetben konfliktusok forrásaivá is válhatnak.

Az OMC keretében történő politikakoordináció célja az információ-, tudás- és tapasztalatsere a szakmapolitikai tanulás támogatása és ösztönzése érdekében. Általánosságban azt

mondhatjuk, hogy a koordinációs mechanizmus a nemzeti politikák szisztematikus összehasonlítására épít. Az összehasonlítás fő eszközei: jó gyakorlatok azonosítása, a benchmarking megkönnyítése, nemzeti politikák rendszeres monitorozása és értékelése, meghatározott referenciaértékekhez viszonyítva a legjobban és a leggyengébben teljesítők azonosítása. Egy adott politikaterületen alkalmazott OMC eszközeiben és szerkezetében is különbözhet egy másik területen alkalmazott OMC-től. Minden egyes OMC működése során létrehozza azt a struktúrát, amiben az adott OMC-re vonatkozó döntéseket meghozzák.

A téma feldolgozása során az alábbi hipotézisek fogalmazódtak meg:

- 1) Alapvető feltételezésem az, hogy az elemzésben vizsgált közoktatási intézmények (általános és középiskolák) körében nem megfelelő a tanulási környezet a hátrányos helyzetű gyerekek tanulásához.
- 2) Feltételezem továbbá azt is, hogy a vizsgált intézmények pedagógusai nem elégedettek az intézményi feltételrendszerrel, így az integrált oktatást sem látják megvalósíthatónak.
- 3) Feltételezem, hogy az általam vizsgált osztályok pedagógusai nem vettek részt olyan jellegű továbbképzésekben, melyek az integrált oktatás módszertani alapjait biztosította volna számukra.
- 4) Feltételezem, hogy az általam vizsgált osztályok pedagógusai nem vettek részt olyan jellegű továbbképzésekben, melyek az ITK oktatási módszertani technológiák alapjait biztosította volna számukra.

Lisszaboni stratégia<sup>1</sup> és az oktatás kapcsolati hálózata, avagy a nyitott koordinációs módszer alkalmazása

Európa fejlődése az Európai Unióban teljedett ki. Az európai integráció az elmúlt több mint fél évszázadban – ha buktatókon és megtorpanásokon keresztül is, de – folyamatosan mélyült. A keleti kibővüléssel párhuzamosan pedig az Európai Unió kísérletet tett a mélyülésre, az integráció működésének alkotmányos és átláthatóbb alapokra helyezésére. E kísérlet eredménye lett végül az Unió működését sok szempontból olajozottabbá tevő Lisszaboni Szerződés. Az európai oktatás és a civil társadalom szerepe e kihívásban megkerülhetetlen. Végre olyan időszaknak kell következnie az európai integráció történetében, amikor ezt az új Európát, ezt az új szerkezetet, amelyet a Lisszaboni Szerződés létrehoz, működésbe hozzuk. Ugyan, a Lisszaboni Szerződés nem tökéletes, de olyan alap, amelyre Európa építhet. Szükség van tehát egy európai identitás erősítését célzó átfogó cselekvési programra. A cselekvési terv legfontosabb eleme annak tudatosítása, hogy a valóságban valóban létezik európai identitás és léteznek olyan közös európai alapértékek, amelyeket a tagállamok mindegyikében a társadalom nagy része fontosnak tart és magáénak érez. Az oktatás, illetve a tömeg-tájékoztató fontos terepei lehetnek ennek. Az oktatásnak, a tudásnak, a minél több ember (magasabb) végzettségének nincs értelme, ha nem tud megvalósulni, helyet találni, nem képes „magát működtetni” a gazdaságban.

A 2000-ben Lisszabonban az Európai Unió állam- és kormányfőinek részvételével megtartott csúcsertekezlet célul tűzte ki, hogy „*az évtized végére az Európai Uniónak a világ „legverseny-*

<sup>1</sup> KOVÁCS István Vilmos: *A lisszaboni folyamat és az oktatás: Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002–2004 március)*. Kézirat. Társki, Budapest, 2004.

*képesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia, amely fenntartható gazdasági növekedésre képes a több és jobb minőségű munkahely teremtése, illetve az erősebb társadalmi<sup>2</sup> kohézió által.*”Az oktatási ágazat számára az tette kiemelkedő jelentőségűvé a fenti cél elérése érdekében elindult szerteágazó és ambiciózus folyamatot, hogy az oktatással szemben is egyértelmű elvárások fogalmazódtak meg.

A magyar oktatásirányítás számos szereplője fontos dinamizáló hatásként élte meg a lisszaboni folyamat eddigi tapasztalatait. Az Oktatási Minisztérium szakmapolitikai irányait meghatározó dokumentumok érdemben reflektáltak a közös európai kihívásokra, és megfelelően építettek erre a munkára a strukturális alapok fogadására való felkészülés során is. A magyar közigazgatáson belül az érintett tárcák erőfeszítései nem teljedhettek ki az e területen alig érzékelhető érdemi kormányzati koordináció hiánya miatt. Ezt a kihívást hangsúlyozza az a közelmúltban megjelent, az Európai Bizottság által kiadott, a strukturális politika jövőjéről szóló harmadik kohéziós jelentés is, amely a 2007–2013-as időszakra szóló tervezési prioritások között említi a közigazgatás decentralizációval összefüggő megerősítését és a strukturális alapok forrásainak a lisszaboni célok szolgálatába állítását.

Megállapítható, hogy az oktatás területén a lisszaboni erőfeszítések, illetve ezek tematizálása összhangban van a hazai szakmapolitikai prioritásokkal, így az érdemi bekapcsolódás egyrészt progresszív erőként való megjelenést biztosít az EU fórumain a magyar szakdiplomácia számára, másrészt a nemzetközi referenciakeretek közötti tanulás érdemben segítheti a hazai célok megvalósíthatóságát. A magyar oktatáspolitikai számára a megfelelő szintű hasznosulásnak ma még hiányzó feltétele az átfogó szakmapolitikai látásmóddal rendelkező közigazgatási és a gyakorló szakemberek korlátozott száma és a folyamat széles körű publicitásának hiánya.

A 2010-es átfogó cél mellett a lisszaboni csúcstalálkozó állást foglalt arról is, hogy e cél elérése során meghatározó szerepet szán az élethosszig tartó tanulásnak. Ezért az Európa Tanács felkérte az oktatási miniszterek tanácsát arra, hogy „a nemzeti különbségek tiszteletben tartása mellett gondolja végig az oktatási rendszerek konkrét célkitűzéseit és az abból adódó feladatokat, és 2001 tavaszán nyújtson be átfogó jelentést az Európa Tanácshoz”. Az EU-tól szokatlan, a stratégiai célmegjelölés klasszikus ismérveinek eleget tevő elhatározás az Európai Közösségek történetében önmagában is jelentős politikai lépés. Az, hogy az oktatásnak érdemi szerepet szántak e célok elérésében, kitűnő esélyt teremt az ágazat kormányzati politikán belüli szerepének erősítéséhez.

A stratégiai célmegjelölést követően cselekedni kezdtek az érintett politikaterületek, csak példaként említem, hogy 2000 júniusában az Európa Tanács elfogadta az eEurope 2002 akciótervet, decemberben az Európai Bizottság által összeállított, ún. European Social Policy Agendát, amely modernizálni és megerősíteni hivatott az európai szociális modellt. Ezzel párhuzamosan a lisszaboni célokhoz kapcsolódva a szociál- és az oktatáspolitikai<sup>3</sup> területén is eljárás módoként definiálták a foglalkoztatáspolitikai területén már eredményesen alkalmazott *nyitott koordinációs módszert (Open Method of Co-ordination – a továbbiakban OMC)*. Az OMC a 20. század utolsó évtizedében a közpolitika (public policy) és az ún. „új típusú kormányzás” (new governance) stratégiai irányait elemző szakirodalom kedvenc témája.

Az élénk diskurzus oka, hogy sokak szerint ez a kormányzási eszköz a 21. századi politikaformálás nagy lehetősége, míg mások a hagyományostól eltérő megoldási módjai miatt

<sup>2</sup> FERGE Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

<sup>3</sup> Linda BADHAM: *Benchmarking for European community countries – critical analysis*. In: Roger Standaert (ed.): *Becoming the best – Education ambitions for Europe*. CIDREE, 2003.

szkeptikusan tekintenek rá. A nyitott koordináció keretei közt részt vevő partnerek cselekvésének befolyásolása nem formális hatalmi eszközökkel és nem kötelező érvényű jogi szabályozással történik, hanem autonóm szereplők közös tanulási folyamata által. A felismert közös problémák megoldására együttesen végiggondolt és elfogadott eljárások eredményeként jön/jöhet létre konvergens cselekvés. A konvergencia elvárásának azonban nem a megoldások azonosságát kell jelentenie, hanem olyan egységes megoldási mechanizmusok alkalmazását, amelyek megkönnyítik a releváns és adekvát politikák kialakítását, az elért eredmények összehasonlíthatóságát és a bevált gyakorlatok cseréjét.

Az OMC folyamatának néhány fontosabb jellemzője:

- közös fogalmi rendszer és közös koncepcionális keret kialakítása,
- közös céljelölés,
- referenciaértékek megadása (indikátorok és benchmarkok kijelölése),
- a szereplők mind szélesebb körben történő mozgósítása,
- tartalmazó és rész országcsoportok „előre engedése” (a tartalmazóra példa a bolognai és a koppenhágai folyamat, a részre a közép-európai vagy a skandináv–balti együttműködés),
- az implementáció közös monitorozása,
- társak általi értékelés,
- közös tudásbázis a működő gyakorlatokról.

Lisszabonban az Európa Tanács úgy határozta meg a nyitott koordinációs módszert, mint amely a stratégiai cél megvalósítását új módszerének alkalmazásával fogja segíteni olyan eszközként, amely lehetővé teszi a legjobb gyakorlatok elterjedését, és az EU céljainak elérése során a konvergencia irányában hat. Ez a módszer – amelynek célja, hogy a tagállamok autonómiájuk érdemi részének megőrzése mellett segítséget kapjanak saját politikájuk fokozatos fejlesztéséhez – a következő elemeket tartalmazza:

A nyitott koordinációs módszer sajátosságai az EU meghatározása alapján

(1) *irányvonalak rögzítése*, amelyekhez a rövid, közép- és hosszú távú célok teljesítése érdekében meghatározott ütemtervet kapcsolnak;

(2) ahol lehetséges, olyan kvantitatív és kvalitatív *indikátorok meghatározása és színvonalmértékek kijelölése*, amelyek a világszerte mércéjéhez és az egyes tagállamokkal és szektorokkal szembeni elvárásokhoz illeszkednek, lehetővé téve a legjobb gyakorlattal való összevetést;

(3) *az európai irányvonalak lefordítása* olyan specifikus célokat és intézkedéseket tartalmazó *nemzeti és regionális politikákra*, amelyek figyelembe veszik a nemzeti és regionális sajátosságokat;

(4) *a folyamatok időszakonkénti nyomonkövetése (monitoring), értékelése és társak általi értékelés*, amelyet kölcsönös tanulási folyamatként kell megszervezni.

Cél, hogy a nyitott koordinációs módszer segítségével a rendelkezésre álló korlátozott hatáskört és erőforrásokat hatékonyabban lehessen felhasználni. A lisszaboni csúcstól meghatározott stratégia és a hozzárendelt munkamódszer megvalósításának első lépése az Európa Tanács 2001 márciusában tartott stockholmi ülése volt, amelyen elfogadták *Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni céljai* című dokumentumot. Ugyancsak ebben az évben az Európai Bizottság különböző kezdeményezéseket indított az élethosszig tartó tanulás és az e-learning területén. A nyitott koordináció keretében való együttműködés nem elsősorban

kötelezettséget, hanem lehetőséget jelent a résztvevők számára. A tagállamok egy része ezt tükröző módosításokat szorgalmazott, amelyekben a feladatok egyre konkrétabbá és számon kérhetőbbé váltak volna, míg mások kitartóan a kötelezettségek minimalizálása és a nemzeti hatáskör tiszteletben tartásának maximalizálása érdekében érveltek

#### Magyarország és a Lisszaboni Szerződés

Magyarország olyan időszakban vált az Európai Unió tagjává, amikor annak politikájában, ezen belül támogatáspolitikájában és gyakorlatában is felértékelődőben van az oktatás és a képzés. Ez a körülmény az új tagállamokkal szemben fokozott igényt támaszt a közösségi döntéshozatali folyamatokban való aktív részvételre. Az újonnan csatlakozó országok többségéhez hasonlóan az elindított átfogó reformokhoz hasznos szakmai és legitimációs háttérrel biztosít a közösségi és a nemzeti oktatáspolitikai célok összehangolásának kísérlete. Az időközi jelentés első körös vitája során a belépő országok kivétel nélkül a Bizottság általi szigorú értékítéleteket és az ambiciózus elhatározásokat támogatták, amelyek a vita során sokat tompultak. Mindez összefügg azzal is, hogy az egymást támogató szakmapolitikai irányok mellett a lisszaboni folyamat a korábbiakat meghaladó mértékben kínál lehetőséget közösségi források megszerzéséhez is. Magyarország a 2002 második felében lezárult közösségi támogatási keretről szóló tárgyalások során élt ezzel a lehetőséggel, és jelentős támogatást ért el a lisszaboni célokkal szoros rokonságot mutató hazai oktatáspolitikai célok eléréséhez.

Az EU-n belüli oktatáspolitikai koordináció megjelenése új gyakorlati feladatok elé állította a hazai oktatásirányítást. Az európai uniós csatlakozásra való felkészülés feladatai kiegészültek a koordinációs folyamatban való aktív részvétellel. Ez konkrét kompetencia- és intézményfejlesztési feladatokkal járt, amelyek olyan tanulási folyamatot generáltak, amelyeknek az előrejelzéseknek megfelelően<sup>4</sup> rövid időn belül megjelent a hazai irányítási eszközökre kifejtett pozitív hatása. Nem tapasztalni azonban jelentős áttörést olyan fontos területeken, mint a statisztikai adatgyűjtés és szolgáltatás, különösen a fejlesztéspolitikához kapcsolódó mutatók képzését és felhasználását illetően. Hiányzik a nemzetközi szakirodalomra figyelő, egyeztetésekre képes, sokoldalúan felkészült szakértő-elemző háttér. A közoktatás területén a stratégiaalkotás érdemben épített a közös európai munka eredményeire, ugyanakkor kisebb mértékben mozgósította a szakértőket a Nemzeti Fejlesztési Terv intézkedéseinek kidolgozásakor. A lisszaboni döntés óta eltelt esztendőkből olyan jelentős előrelépések történtek, amelyek alapvetően átalakították az oktatás területén zajló nemzetközi együttműködés tartalmát és perspektíváit.

Az oktatáspolitikai szereplői közül egyre többen ismerik fel a tudás alapú társadalom kihívásai alapján a tanuláshoz/tanításhoz való viszony paradigmaticus megváltoztatásának igényét, annak a választásnak a jelentőségét, hogy a hagyományos iskolarendszer ésszerű változások árán élére tud-e állni a tudás fel- és átértékelődésével összefüggő offenzívának, vagy örökös lépéshátrányban lévő költséges és lomha nagyszisztemként tekintenek majd rá. Mindez nem csupán az ágazat számára tét, hanem közvetlenül érinti az EU és tagországi versenyképességét, a társadalmi igazságosság és kohézió javításának ügyét, az egyének életminőségét meghatározó összetett feltételrendszer kialakíthatóságát.

---

<sup>4</sup> HALÁSZ Gábor: *Nemzetközi hatások a közoktatásban*. In: Monostori Anikó (szerk.): *Szakmai napok 2002*. OKI, Budapest, 2003.

Az oktatás, a tanulás ügye tulajdonképpen csak a legutóbbi másfél évtizedben nyerte el méltó helyét az Európai Unió politikai arzenáljában, de akkor szinte egy csapásra a politikai döntéshozók érdeklődésének a homlokterébe került. A rövidesen fennállásának félévszázados évfordulójához érkező Unió 1957-ben történt megalakulásától napjainkig ezen a téren is hosszú és tekervényes utat tett meg. Nem árt emlékeznünk arra, hogy az Európai Gazdasági Közösség, közkeletű nevén a Közös Piac megalapításáról szóló Római Szerződés még egy szót sem ejtett az oktatásról, amelyet kizárólagosan nemzeti hatáskörbe tartozó ágazatnak tekintett. Annakidején egyszerű evidenciának tűnt, hogy az elsődlegesen gazdasági-kereskedelmi célok közös megvalósítására alakult szervezet nem rendelkezhet kompetenciákkal a tartalmában és szervezeti felépítésében mélyen a nemzeti hagyományokban, a nyelvben és kultúrában gyökerező oktatási rendszerekkel kapcsolatos kérdésekben. Kétségtelen ugyanakkor, hogy a Közös Piac létrehozásában úttörő szerepet vállalt ún. alapító atyák némelyike már akkor felismerte az oktatásnak és képzésnek a Közösség belső egységének és identitásának a kialakításában és megszilárdításában betöltött kimagasló szerepét.

Az oktatás területén figyelemre méltó hagyományokkal rendelkező Magyarország a 90-es évek közepe óta vesz részt az Európai Unió által finanszírozott és koordinált Socrates és Leonardo da Vinci oktatási és szakképzési közösségi programokban, illetve ezek folytatásaként a 2007-től életbe lépett Egész életen át tartó tanulás közösségi akcióprogramban. Ezen programokban való magyar részvétellel kapcsolatos feladatokat az Oktatási és Kulturális Minisztérium szakmai felügyelete mellett működő TEMPUS Közalapítvány látja el. Az Európai Unióhoz történt teljes körű csatlakozás nagy lendületet adott az Unió égisze alatt folyó széleskörű nemzetközi oktatáspolitikai együttműködésekbe történő bekapcsolódásnak. Magyarország aktívan részt vesz az Oktatási Tanács munkájában, az Oktatás Képzés 2010 Munkaprogram konkrét célkitűzéseinek a megvalósítására létrehívott munkacsoportok tevékenységében.

A nemzeti oktatáspolitikák harmonizációját elsősorban olyan okok tették szükségessé, amelyek a szektoron kívül helyezkednek el. A rendszeren belüli kényszerítő erők kevesebb számban vannak, és úgy tűnik, erejük sem akkora, mint a rendszeren kívül elhelyezkedőké. A Lisszaboni döntést tekinthetjük a neofunkcionalista elmélet szép példájának: egy adott politikaterületen elindult integrációs folyamat automatikusan eredményezi a másik politikaterület integrációs folyamatainak erősödését. Például a gazdasági integráció szükségképpen megerősíti a társadalmi integráció igényét, és – hasonlóképpen – az egyre erősödő integráció egy adott társadalmpolitikai területen szükségessé teszi a folyamat megindulását egy másik hasonló szektorban. Ha például közös megegyezés van a közösségen belül az alapvető emberi jogok vonatkozásában, akkor ezt tiszteletben kell tartani minden egyes szektorban beleértve az oktatást is, tehát ha a nemzeti oktatási tradíciók nem teljesen összeegyeztethetőek a közösen elfogadott emberi jogokkal, akkor ez utóbbiaknak érvényt kell szerezni. Ha a munkavállalók hasonló jogokkal rendelkeznek a közösségen belül, akkor ezt ki kell terjeszteni arra az esetre is, ha a munkavállaló tanár. Ha a szabad mozgást alapvető közösségi jogként fogadták el, akkor a nemzeti oktatási tradíciók nem akadályozhatják meg ennek érvényesülését a diplomák és végzettségek elfogadásának az elutasításával.

Az oktatási ágazaton belüli harmonizációt többek között az kényszerítette ki, hogy nem lehet éles határokat húzni a különböző szektorok között, még akkor sem, ha éppen az oktatás az a terület, amely ennek a leginkább próbál ellenállni. Ha a regionális fejlesztés-politikán belül az emberi erőforrás fejlesztése válik céllá, akkor – még ha nem is beszélünk oktatáspo-

litikáról – olyan új képzési programok jöhetnek létre, amelyek tartalmazhatnak általános oktatási komponenseket, az esetlegesen létrejövő új intézmények oktatási és képzési feladatokat is elláthatnak, és sor kerülhet új általános, a tanulásra is vonatkozó szabályok lefektetésére. Ha a munkaerő-politikában „aktív intézkedéseket” tesznek annak érdekében, hogy az inaktív munkaerőt vissza tudják vezetni a munkaerőpiacra általános kompetencia-fejlesztéssel és a szociális készségek fejlesztésével, vagy ha az iskolák munkaerő-képzéssel foglalkozó szervezetekkel kötnek szerződéseket új képzési modulok kifejlesztésére, akkor ezekben az esetekben oktatáspolitikáról is szó van, még akkor is, ha az oktatási minisztérium ki is marad ezekből a folyamatokból. Ha a szociálpolitika belül a szegénység elleni küzdelem során az iskolákban olcsó étkezést és tankönyveket biztosítanak a rászoruló családok gyermekeinek vagy az otthon és az iskola közti kapcsolatokat próbálják erősíteni, esetleg szociális kritériumok alapján kiemelt oktatási körzeteket jelölnek ki, akkor ezekben az esetekben is nehéz meghúzni a határt a szociálpolitika és az oktatáspolitikák között.

Azok, akik nem követik figyelemmel, hogy mi történik az Európai Unióban, hanem csak a szűkebb ágazati folyamatokat követik, nem figyelhetek föl arra a tényre, hogy az oktatáspolitikák közösségi szintű harmonizációja már a lisszaboni döntést megelőzően elkezdődött anélkül, hogy a tagállamok oktatási minisztereit ebbe bevonták volna. Elég, ha közelebbről szemügyre vesszük az uniós strukturális politikákat és elemezzük az ezek által eredményezett reformokat az olyan országokban, mint Írország vagy Portugália, és láthatjuk: az oktatáspolitikák fontos elemei kerültek közösségi ellenőrzés alá az Unió Szerződés meglévő keretein belül is. Ez egyáltalán nem meglepő, ha tekintetbe vesszük, hogy ezekben az országokban az oktatási és képzési reform az Európai Unió fejlesztési (strukturális) politikáján belül valósult meg olyan pénzekből, amelyeket más országok adófizetői fizettek be a közösség kasszájába, így érthető, ha a közösség felelősséget érez az iránt, hogy ezeket a pénzforrásokat a megfelelő módon használják fel.

A Nyitott Koordináció Módszere ugyanakkor – ahogyan azt már korábban hangsúlyoztuk – a kölcsönös politika-tanulás egyik formája, így a feladata nem csak abban áll, hogy a nemzeti kormányok részére visszajelzésekkel szolgáljon arról, hogy vajon jól végzik a dolgukat vagy sem. Célja a politika-alakítás és a kormányok problémamegoldó képességének fejlesztése is azáltal, hogy ez utóbbiak folyamatos összehasonlító és önértékelési folyamatban vesznek részt. Az indikátorok kiválasztását és meghatározását stabil tudományos alapokra kell helyezni, de ez önmagában nem elég. Előfordulhat, hogy egy tudományosan jól megalapozott indikátor megakasztja a politikai kommunikációt, míg egy másik, amely tudományos ellenvetések tárgya, előmozdítja a kommunikációt. Ezért van az, hogy az indikátor-fejlesztési munkálatokban részt vevő tudósok (akik természetesen nem akarják feladni a tudományos alapokat) és a Bizottság (amelynek politikai, és nem tudományos célokat követ) között komoly nézeteltérések alakulnak ki, és hogy az előbbieket néha frusztráltan távoznak az indikátorfejlesztő munkából. Fontos megjegyezni, hogy a Nyitott Koordinációs Módszer oktatási indikátorainak fejlesztésében nem csak az oktatási ágazat szereplői vesznek részt. Amíg a tagállamok oktatási minisztériumainak képviselői az Európai Bizottság Oktatási Főigazgatóságának a koordinálása mellett az élethosszig tartó tanulás indikátorainak kidolgozásán munkálkodtak, és elkészítették azt a jelentést, amely 2002 nyarán Pozsonyban került a miniszterek elé<sup>5</sup>, addig egy másik, szintén magas szintű munkacsoport is dolgozott ezen a témán.

---

<sup>5</sup> European Commission: *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning – Fifteen Quality Indicators (Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators)*. Directorate-General for Education and Culture. Brussels, 2002.

A Lisszaboni Csúccsal párhuzamosan a EUROSTAT, az Európai Unió Statisztikai Hivatala, felállított egy interdiszciplináris munkabizottságot azzal a céllal, hogy meghatározza és kiválassza azokat az indikátorokat, amelyekkel elvégezhető az élethosszig tartó tanulás politikájának értékelése a foglalkoztatáspolitikai koordináció keretein belül<sup>6</sup>. A EUROSTAT végső célja az volt, hogy létrehozza az oktatás és a tanulás átfogó európai statisztikai információs rendszerét, amely lehetővé teszi az élethosszig tartó tanulás különböző aspektusainak nyomon követését.

#### Hátrányos helyzet<sup>7</sup> és iskola

A történelem szemszögéből vizsgálva a mobilitás, a társadalomban elfoglalt pozíciók továbbörökítésének fő csatornája a XIX. században a rang, majd a 20. század közepéig a vagyoni helyzet volt, addig a múlt század hatvanas-hetvenes éveitől kezdve már a család kulturális és kapcsolati tőkével való ellátottsága veszi át ezt a szerepet. A tankötelezettség bevezetése óta a közoktatásnak kiemelkedően fontos szerepe van a társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölésében. A PISA-felmérés és egyéb OECD és hazai vizsgálatok szerint hazánk esetében erős az összefüggés a tanulók tanulási lehetőségei, iskolai teljesítménye, későbbi pályaválasztása, munkaerő-piaci sikeressége és egyéni-családi szociokulturális háttérjellemezői között. Ezért is tartom kiemelten fontos feladatnak azt, hogy azonosítsuk azokat a kulcsfontosságú kihívásokat, amelyekkel az elkövetkező két évtizedben szembesülni fogunk, és e kihívások kezelésére előremutató elképzeléseket dolgozzunk ki időben. Korunk gyorsan változó világban ezért minden korábbinál erősebb és állandó (gazdasági, intézményi, értékrendbeli, kohéziós stb.) talapzatok bírják csupán majd a helytállást a versenyben, vagy az aktív alkalmazkodást. A korábbi folyamatokat, struktúrákat, a világ még alig megszokott mai képét átalakító folyamatos változások mögött azonban éppen évszázadok, történelmi hosszúságú időszakok alatt kialakult és megerősödött stabil, állandó, maradandó erőterek, gazdasági, intézményi szerkezetek, kultúrák állnak.

Az elmúlt években a hátrányos helyzetnek a definitív értelme megváltozott. A hátrányos helyzet természetének feltárása, a probléma beható megismerése nem nélkülözheti annak fogalmi tisztázását. Maga a hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára, majd megjelent számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is, de napjainkban talán a pedagógia használja a leggyakrabban. A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek. E körülmények a szülők alacsony iskolázottsága, alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család nagysága, a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya, kisebbségi, etnikai helyzet. Az 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikon szócikke szerint a hátrányos helyzetben olyan anyagi és kulturális életkörülményeket értünk, „amelyek a tanulók egy részénél az átlagnál gyengébb iskolai teljesítményt vagy a tanúlással kapcsolatos motiváció hiányát eredményezhetik. Többnyire a családoknak a társadalom többségéhez képest szűkösebb anyagi életkörülményeit, gyengébb kulturális ellátottságát, a szülőknek az átlagnál alacsonyabb szintű iskolázottságát jelöli. A társadalmi

<sup>6</sup> Statistical Office of the European Communities: *Report of the European Task Force on Measuring Lifelong Learning*. Directorate E: Social and Regional Statistics and Geographical Information System. Brussels, 2001.

<sup>7</sup> LISKÓ Iлона: Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio* 1 (1997) 8-23.

szerkezet újratermelődésének folyamatában az ilyen típusú szociális hátrányokkal induló gyerekeknek az átlagnál kisebb esélyük van arra, hogy a szüleiknél magasabb társadalmi pozícióba kerüljenek.

A hátrányos helyzet a tudományos diskurzus, a szakpolitikai intézkedések és a napi pedagógiai munkafolyamatosan fókuszban lévő területe. A fogalom értelmezése korszakonként, megközelítésként eltérő lehet, azonban abban egyetértés van, hogy szükséges a hátrányok okainak feltárása, a társadalompolitikai intézkedések jogi és pénzügyi kereteinek megeremlése és a beavatkozások sikeres megvalósítása. A hátrányos helyzet a család és az iskola szocializáló hatásai közötti eltérést, a gyermek nevelhetősége és az iskola ehhez való alkalmazkodó képessége közötti eltérést, valamint a közoktatás célkitűzései, és az iskolai felkészítés eredményessége eltérését fejezi ki. A család akkor hátrányos helyzetű, ha a gyermek szocializációs feltételei kedvezőtlenek. A gyermek maga akkor hátrányos helyzetű, ha társainál gyengébben van felkészülve arra, hogy meg tudjon felelni az iskolában a korcsoportjával szemben támasztott követelményeknek, mivel a gyermek adottságai, személyisége, nevelhetősége negatív irányban jelentős eltérést mutat a vele egy korcsoportban lévő többi gyermek adottságaitól, személyiségétől, nevelhetőségétől. Ugyanakkor nemcsak a gyermek családja, nem csupán a gyermek, hanem maga a közoktatási intézmény is lehet hátrányos helyzetű. Az a közoktatási intézmény van hátrányos helyzetben, amelynek emberformáló ereje gyengébb, mint más intézményeké. Makroszociológiai szempontból az az intézmény hátrányos helyzetű, amely gazdaságilag hátrányos településen működik, és az ott élő családok többsége is hátrányos helyzetű, és amelybe nagyobb arányban hátrányos helyzetű családok gyermekei járnak.

Az iskola diszfunkciója így korlátozott igazodási képessége a gyermek egyedi sajátosságaihoz. Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121.§ (1) 14. pontja szerint hátrányos helyzetűgyermek, tanuló az, „*akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembé vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát megállapította, ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek*”.

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet megállapítása a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról szóló 2013. évi XXVII. törvényben szabályozott, amelyek itt csak a leglényegesebb elemeit idézem:<sup>8</sup>

„67/A. §

(1) *Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:*

- a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége,*
- b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága,*
- c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei*

(2) *Halmozottan hátrányos helyzetű*

- a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)-c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,*
- b) a nevelésbe vett gyermek,*

---

<sup>8</sup> Bővebben: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. és 2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról.

c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

(5) A gyámhatóság a tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt utógondozói ellátásának igénybevételét elrendelő határozatában megállapítja a balmozottan hátrányos helyzet fennállását.”

A hátrányos helyzet megállapítása nem elégséges feltétele a hátrányok kompenzálásának. Ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű családokban született gyermekek is ki tudják képességeiket bontakoztatni, és a szociokulturális hátrány ne termelődjön újra, az egész társadalom erőfeszítéseire szükség van. Kétségtelen tény, hogy a családi helyzet befolyásolja az iskolai teljesítményt. Azonban a sikertelenség okát nem csupán a gyengébb képességekben kell keresnünk.

A szociokulturális különbségek hátrány-meghatározásának főbb kritériumrendszerei

Az iskolai szegregáció jelensége részben a térben ható társadalmi folyamatokra, részben az iskolák gyenge hátránykompenzáló képességére és ezáltal az egyes hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti különbségek nem megfelelő tompítására vezethető vissza. A hátrányok csökkentéséhez szükséges feltárni a hátrányokat okozó összetevőket. A szelekciós hatás több, egymástól nem független tényezőre vezethető vissza, ezek közül az alábbi meghatározó elemeket emeljük ki: (1) a családi életciklus, (2) munkaerő-piaci, (3) a regionális egyenlőtlenségek, (4) a képzettségbeli és az (4) etnikai hátrányok, az (5) egészségi állapot, a (6) nem, (7) szabad iskolaválasztás, (8) iskolán belüli szegregáció, (9) a tanulók szociokulturális összetétele, (10) az oktatás minősége, (11) területi egyenlőtlenségek, (12) a tanulásra motiváló környezet hiánya, (13) nyelvi hátrány, (14) az iskolához való hozzáállás és a tanulás eltérő motivációja, az iskola oldaláról a (15) felülről építkező tanterv, (16) az eltérő tárgyi, személyi és oktatás-módszertani feltételek, (17) a jövőperspektíva hiánya, (18) az eltérő személyiségtényezők járulnak hozzá a tanulók közti esélyegyenlőtlenségekhez.

Gyarmathy Éva szerint<sup>9</sup> a szociokulturális hátrány főbb elemei az anyagi javak, az inergazdag környezet, a tudás és képességek (főként a verbális, elemző, gondolkodás) hiánya. Az ezek következtében kialakuló iskolai sikertelenség a tudás értékének elvesztése, és a megküzdési stratégiák hiánya. A hátrányok halmozott jelenléte gátolja az egyéni felemelkedési lehetőségeket, kedvezőtlen életkilátásokat von maga után. A halmozottan hátrányos környezetbe, rossz szociális rendszerbe született gyerekek, a szüleikhez hasonló hátrányokkal kezdik az életüket. A hátrányok nemzedékeken át érzetik hatásukat. A helyzet romlásának és krónikussá válásának legfontosabb okai az alacsony iskolázottság, a szakképzettség hiánya, a munkanélküliség, a szegénység, a területi egyenlőtlenségek erősödése és a lakhatási körülmények megoldatlansága. Összességében – bár nem mindegy, hogy az oktatás lefelé vagy felfelé nivellál – elfogadott az a tétel is, hogy minél kisebbek a különbségek az oktatási teljesítményben a társadalmi rétegek között, annál nagyobb az ország teljesítőképessége, illetve, hogy a magasabb iskolázottság jobb életminőséget von maga után. Ezt a szakmai megállapítást figyelembe véve elmondható, hogy össztársadalmi érdek a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása, képességeik kibontakoztatásának elősegítése, szakmai képzésük megoldása.

*A nyelvi készségek és nyelvi hátrány:* Az iskolába lépő gyerekek hazai vizsgálatában azt tapasztalták, hogy az iskolaéretlenség egyik oka a nyelvi deficit. A gyerekek teljesítményének minősítése nagymértékben ettől a nyelvi készségtől függ, így a gyerekek kezdettől azt tapasztalják, hogy az iskola elégedetlen a teljesítményükkel. A nyelvi hátrány azt jelenti, hogy a tanulók egy

<sup>9</sup> GYARMATHY Éva: *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010.

része, az iskolázatlanabb szülők gyermekei az iskolába lépéskor nem rendelkeznek azokkal a nyelvi készségekkel, melyeket az iskola közvetlenül minősít. A nyelvi fejlesztéshez olyan természetes kommunikációs helyzetek szükségesek, amelyekben a gyermekek igazi információkat adnak át egymásnak és a tanárnak. Például saját élményeiket mesélik el, önálló véleményt mondanak.

*A szülők iskolához való viszonyrendszere:* az alacsony iskolai végzettségű réteg tagjai közt sokkal gyakoribb az iskolában kudarcokat vallottak aránya. A rossz emlékekkel rendelkező szülők gyakran tudattalanul azt közvetítik a gyerekeknek, hogy az iskola félelmetes, az akadályok, amelyeket állít, sok esetben leküzdhetetlenek. A tanár-szülő viszony az ő esetükben ezektől a múltbeli tapasztalatoktól terhes alá- és fölérendeltségi viszony. Ezért vagy kerülnek a tanárokkal való kapcsolatot, vagy beszélnek ugyan a pedagógusokkal, de idegen, sokszor érthetetlen számukra a tanár más kultúrkör értékeit, szokásait tükröző hozzáállása. Arról van szó, hogy a kudarcok, tanulási nehézségek esetén nem tudják, hogyan lehetne a gyermeknek segíteni. Maguk nem értik a tananyagot, nincsenek hatékony tanulási módszereik, amelyeket át tudnának adni. Sokszor a gyermek iránti neheztelés és a gyerek büntetése a válaszuk a rossz jegyekre. A szigorúság alkalmazásában az a szándék vezeti őket, hogy a gyermek jusson többre, mint ők, csak ennek a hatékony módszerei nem állnak rendelkezésükre. Az értelmi-ségi családok által igénybe vett magántanári korrepetálások sokszor anyagilag sem megfizethetőek ennek a rétegnek, de lényegesen kevesebb tapasztalatuk is van arról, hogy mikor, milyen formában vegyék ezt igénybe, és hogyan válasszák ki a megfelelő korrepetítort. Ezekben a kérdésekben hatékony lehetne a pedagógusokkal való konzultáció, de ebben gátolja őket a félelmeiken kívül az is, hogy a tanárok által közölt információk, főként a tananyaggal kapcsolatos konkrét nehézségek ismertetése, éppen a hiányos képzettségük miatt, nehezen követhető számukra.

*A hátrányos helyzetű diákok „jövőperspektíva-hiánya”:* az alacsonyabb iskolázottsági szintű családok gyerekeinek jövőperspektívája rövidebb távú, és a saját jövőelképzelésük kidolgozatlanabb. A továbbtanulás és általában az iskolai siker szempontjából a késleltetés képessége az egyik fontos személyiségtényező. A tanulásban a jutalmak sokszor távoliak, az erőfeszítések csak lassan térülnek meg. Ebből a szempontból is különbség van a gyermekek közt, az iskolázatlanabb szülők gyermekei gyakrabban választják az azonnali kis jutalmakat. Ezek az eredmények a szülők társadalmi tapasztalataival magyarázhatók: minél iskolázottabb valaki, annál nagyobb mozgástere van a munkahely megválasztásában és a munkakörváltásban. Így több lehetősége van arra, hogy a lehetőségeket számba vegye, és a hosszabb távú lehetőségeket mérlegelje. Így a jövőképe differenciáltabbá válik.

*A továbbtanulás motivációja<sup>10</sup>, és annak alulmotiváltsága a hátrányos helyzetű tanulók körében:* a szülő végzettségéhez igazodó vagy azt egy lépéssel meghaladó motiváció jellemző a diákokra. Ezzel összefügg az a jellemző tendencia, hogy a hátrányos helyzetű tanulók azonos iskolai teljesítmény esetén is kisebb arányban szándékoznak tovább tanulni.

*Személyiségtényezők jelenléte:* a hátrányos helyzetű tehetséges fiatalok továbbtanulási motivációjának megőrzésében és a sikeres továbbtanulás<sup>11</sup> megvalósításában a vizsgálat eredményei szerint kognitív és személyiségtényezők együttesen játszanak szerepet. A kognitív képességek közül az elméleti intelligencia, elméleti érdeklődés és absztrakciós készség fontos tényező. A

<sup>10</sup> JÓZSA Krisztián: *Tanulási motiváció és humán műveltség*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 239-268.

<sup>11</sup> PÁSKUNÉ Kiss Judit: *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen, 2010.

személyiségtényezők közül az alkotásvágy, teljesítményorientált életvezetés, önirányítási igény, vezetői érdeklődés és a szociabilitás segíti elő a mobilitást. A támogató családi légkör szintén fontos a mobilitás megvalósításában, elsősorban az anya szerepe kiemelkedő jelentőségű. A továbbtanulás megvalósításához további tényezők is lényegesnek bizonyultak, ezek azonban olyan általános feltételei a sikeres felsőfokú tanulmányoknak, amelyek bármilyen társadalmi helyzet esetén elengedhetetlenek. Ezek a tulajdonságok: a sokszínű, jól strukturált érdeklődés, kezdeményezőkézség, elmélyülés igénye, figyelemkoncentráció és belső kontroll.

*A felülről építkező tanterv tortózó hatásmechanizmusa:* a továbbtanuláshoz szükséges tudást helyezi a középpontba, a gyakorlati, praktikus hétköznapi tudással szemben. Ez jellemző ma általában a magyar oktatásra. Az iskola céljai és a családok saját, a társadalmi helyzetükből fakadó céljai sok esetben eltérnek egymástól. Míg az iskola a minél magasabb iskolai végzettséget tartja sikernek, addig azok számára, akik elsődleges célként nyolc osztályt szeretnének elvégezni, vagy szakmát szeretnének szerezni, a sok számonkért elméleti tananyag feleslegesnek tűnik.

*Az eltérő tárgyi, személyi feltételekhez való hozzájutás készsége:* az iskolák közt különbség van a szülők társadalmi helyzete szerint. Az alacsonyabb társadalmi rétegek gyermekeinek iskolái rosszabbul felszereltek, a tanárok képzettsége alacsonyabb, a speciális többlet-oktatás (tagozat, szakkör) kevesebb, a szülők érdekvédelemmel szembeni képessége kisebb (pl. az iskola számára elérhető anyagi források, külső támogatók megszerzésében), és a gyerekek továbbtanulási esélyei rosszabbak. Az iskola fizikai adottságai, felszereltsége, anyagi helyzete annál rosszabb, minél szegényebb régióban és minél kisebb településen helyezkedik el. A továbbtanulási esélyek különbségeiért azonban nem maga a rosszabb fizikai környezet tehető elsősorban felelőssé, hanem az oktatás színvonala. Ebben a tanárok szakképzettsége, a speciális szükségletű tanulók számára nyújtott segítség eltérő mértéke, a tanulók egymásra gyakorolt hatása és az oktatás maga a meghatározó.

A szelektív iskolarendszer létrejöttében ugyanakkor a területi egyenlőtlenségek is közrejátszanak, a kisebb településeken a szociokulturális jellemzőket tekintve a tanulói összetétel eleve kedvezőtlenebb, a szegény családok iskolaválasztási lehetőségeit tovább szűkítik az ingázási költségek, miközben az előnyösebb helyzetű családok gyermekeiket távolabbi iskolákba íratják. Az iskolai szelekció mérséklésében különösen nagy jelentőségű a közoktatási törvény módosítása. Ennek értelmében 2007-től az általános iskolák nem válogathatják ki tanulóikat. Az új szabályok szerint az iskoláknak először a körzetükben lakó gyerekeket kell felvenniük, majd a körzeten kívülről jelentkezők közül elsőként az adott településen élő, szociálisan halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket kell beiskolázniauk. Az iskolai sikertelenségek leginkább a rosszabb szocioökonómiai háttérű családok, és alacsony iskolai végzettségű felmenők befolyásolják. A módosítás negatív hatása, hogy a bevonhatóak körét nagymértékben lecsökkentették. Míg a korábbiakban az alacsony jövedelem volt a legfőbb kritérium a hátrányos helyzetnek, (hiszen ez alapján állapították meg a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményt) most a szegénység mellett, újabb feltételeknek kell megfelelni: (komfort nélküli lakáskörülmények, alacsony iskolai végzettség, tartós munkanélküliség).

A tanulók közötti különbségek létezése természetes, szükségszerű jelenség mely részben a társadalmi pozícióból, részben a tanulók eltérő személyiségéből következik, illetve kifejeződnek a nemek, a nyelvi, a kulturális, valamint a településtípus mentén. Napjaink egyik dilemmája, hogy a tudás alapú társadalomteljesítményelvárásait a kooperációra, vagy a verseny stratégiájára építve érje el az iskola. A hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatban

széleskörűen elterjedt az a nézet, mely szerint a legjobb megoldás, ha a lassabban haladókkal speciális csoportokban foglalkoznak. E vélekedésnek a tapasztalatok és a statisztikák egyaránt ellentmondanak, iskolarendszerünk viszont hűen követi ezt az elvet. Többféle, egymástól eltérő felfogást valló pedagógiai törekvés létezik a különböző hátrányok enyhítésére, ellensúlyozására. E törekvések között alapvető különbséget jelent, hogy a hátrányok ledolgozására a többségtől való elkülönítést, a hátrányokkal küzdők számára szervezett speciális képzést, vagy a „normális” többséggel közös – de egyénre szabott – pedagógiai támogatás mellett történő képzést tartja hatékonyabbnak.

#### Esélyegyenlőség<sup>12</sup> és társadalmi kohézió<sup>13</sup>

A magyar társadalom erősen tagolt, a családok társadalmi státusa jelentős hatást gyakorol a gyerekek iskolai pályafutására, mely erősen hat a társadalomban később elfoglalt pozícióikra. A felvilágosodástól kezdődően a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében az iskolának kiemelkedő szerepet tulajdonítanak. A jogi egyenlőtlenségek felszámolása az oktatás demokratizálódását és általános elterjedését eredményezte. A liberális iskoláztatás elgondolása, amely azt vallja, hogy ha minden gyerek számára megteremtjük az iskolázás feltételeit, ha tehát mindenkinek egyenlő esélyt biztosítunk a tanulásra, akkor mindenki adottságainak megfelelő sikereket érhet el. Ez az elképzelés illúzióknak bizonyult, hisz kiderült, hogy az iskola, illetve az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenségek, különbségek újratermelésének eszköze. A 20. század közepére megszületett a kompenzálás eszméje, amelynek az a lényege, hogy nem elég a rászorulókat „helyzetbe hozni”, külön gondoskodásban kell részesíteni őket. Megszülettek a kompenzáló, az ún. „felzárkóztató” programok. A 20. század utolsó harmadában aztán megszületik a kompenzatorikus filozófia és gyakorlat tagadásaként az ún. emancipatorikus látásmód és gyakorlat, vagy más megközelítésben az interkulturális nevelés szemléletmódja, mely az egyenlőtlenségeket nem deficiteként, hanem a kultúrák különbségeként jellemzi.

A tanárok, a tanítás, az iskola, az oktatás-irányítás nem veszi figyelembe, hogy a diákok 20%-a többségtől eltérően tudnak hatékonyan tanulni. A korlátozott kódot használó nyelvi környezetben a verbális-elemző szekvenciális gondolkodásmód kevésbé fejlődik, ezért a szociokulturálisan hátrányos gyerekek gondolkodásában szűkebb információfeldolgozási keretek alakulnak ki, és az iskolai tanítás is kevésbé elérhető. Emiatt nemcsak a verbális-elemző-szekvenciális gondolkodásmódjuk nem fejlődik megfelelően, de lemaradnak az iskolai tanulásban is. Ha szenzibilis időszakban nem tudnak kifejlődni egyes képességek, később ezek szinte behozhatatlanok lesznek, tovább növelik a lemaradást. Az iskola feladata is lenne, hogy ezeket a hiányokat pótolja, de ezeket leginkább csak erősíti. Ennek oka, hogy a közoktatás tevékenységrepertoárja igen szűk keretek között zajlik, tulajdonképpen a tanulmányi tevékenységre redukálódik. A nevelési folyamat ezáltal torzul, a személyiségfejlődés nem tud hatékonyan megvalósulni. A létrejövő alternatív iskolák felismerték a problémát, így intézményeikben a tevékenységek sokszínűségére törekednek és az értelemorientált tanítást helyezik előtérbe. Ehhez az alternatív oktatási stratégiák hangsúlyozzák a beszélgetést és annak fontosságát, hogy a gyermekek mind több olyan tevékenységben vehessenek részt, amely a kü-

<sup>12</sup> LISKÓ Ilona: Társadalmi esélyek és iskola. *Új Pedagógiai Szemle* 1 (2000) 59-63.

<sup>13</sup> TRASER Julianna Sára: Oktatási, ifjúsáspolitikai és felzárkóztatási témájú elnökségi prioritásaink az Európa 2020 stratégia összefüggésében. *Európai Tükör* 11-12 (2010) 45-58.

lönböző készségekhez (írás, olvasás, matematikai feladatok megoldása) kapcsolódik. Általánosságban azonban kijelenthető, hogy igen kevés gyermek részesül ilyen-fajta oktatásban, s hátrányos helyzetű gyermekek számára nem érhető el ez a szolgáltatás, hiszen ezek a magániskolák költségtérítések. Bár a szerényebb szocioökonómiai háttérű diákok szorulódnának rá ezekre a tanulási, tanítási módszerekre leginkább.

Az inkluzív környezet kialakítása azonban megteremtheti a közoktatásban a megfelelő miliót a hátrányos helyzetű tanulók számára is. Ez azonban a kooperatív tanítási módszer nélkül nem működik. A kooperatív tanulás szervezése pedig hasonlóan, mint az inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvén nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a kirekesztés elleni küzdelem, nyitott, befogadó légkör, az együttműködés valamennyi formája (tanár-tanár, diák-diák, diák-tanár, tanár-szülő viszonylatokban), a tevékenységorientált oktatási formák (illeszkedve a gyermekközpontú és alternatív pedagógiai gyakorlatokhoz), az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása és a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár, diák, szülőszerep).

Az intézményrendszerek megfelelő feltételrendszerrel rendelkeznek, ha megfelelő létszámú osztályokat alakítanak ki, ha a hátrányosabb helyzetű tanulók létszáma nem éri el a 30%-ot.

Fontos kritérium, hogy az iskola tárgyi felszereltsége megfelelő minőségű és mennyiségű legyen, és a pedagógusok megfelelő kompetenciákkal legyenek felvértezve a rosszabb szociális helyzetű diákok támogatása érdekében. Valamint fejlesztőpedagógusok, és pszichológus szakemberek segítsék a munkájukat.

A Lifelong Learning, mint „sikeres hátránykezelési stratégia”

Elfogadottá vált az a nézet, mely szerint az egyén boldogulásának, a társadalmi-gazdasági fejlődésnek legfőbb feltétele a tudás. Az egyéneknek lépest kell tartaniuk a fejlődéssel, fejleszteni kell tudásukat, képességeiket, hogy megtarthassák munkahelyüket, hogy biztosíthassák helyüket a társadalomban, illetve elkerülhessék a kirekesztődést. Ebben a folyamatban az oktatásnak kulcsszerepe van. Az Európai Unióban döntés született, hogy 2010-re felére (19%-ról 9%-ra) csökkentik azok arányát, akik idejekorán megszakítják iskolai tanulmányukat. A feladat végrehajtása óriási kihívás valamennyi tagállam számára, hisz az Európai Unióban 5-45% közöttire tehető azon fiatalok aránya, akik az oktatási rendszerből szakképzettség nélkül kerülnek ki, és a 15-24 éves korosztály 45,5%-ának is csak alacsony szintű végzettséget sikerült szereznie. A lemorzsolódásban tapasztalható jelentős szórás háttérében bizonyára meghúzódik a lemorzsolódás értelmezésének nagyfokú különbözősége, továbbá az, hogy az oktatási rendszerek többsége nem képes valódi esélyegyenlőséget<sup>14</sup> biztosítani minden erőfeszítés ellenére. A lemorzsolódás eltérő értelmezésén túl a statisztikák különbözősége azzal is magyarázható, hogy a tankötelezettség felső határa országonként, olykor egy országon belül is más és más. A fentiekből is látható, hogy a lemorzsolódás komplex probléma, számos megközelítési módja létezik, és a hatvanas évektől már az Egyesült Államokban kiterjedt kutatások folytak a lemorzsolódás okainak feltárására. A legtöbb kutatás e lemorzsolódás okait a probléma gyökerét szociokulturális okokra vezetik vissza, a lemorzsolódás

<sup>14</sup> GYÖRGYI Zoltán – KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária: *Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények*. 2010. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/1a-egyenlotlenseg> (2021.05.12.)

megelőzése, a lemorzsolódott tanulók oktatásba történő visszavezetése lehetséges eljárásainak kimunkálása áll a középpontban.

Hátránykezelési stratégia: a hátránykezelés jól kidolgozott stratégiák mentén lehet eredményes: (1) a korai beavatkozás, ami az iskola előtti nevelés fontosságát hangsúlyozza, (2) a hátrányos helyzetű csoportok (oktatási) részvételi aktivitásának növelése (pl. ingyenes étkeztetés, pénzügyi korlátok megszüntetése, fogyatékosok integrálása), (3) az iskolából való korai lemorzsolódás elleni integrált válaszok kidolgozása, pl. minden érdekelt bevonása az iskolai döntéshozatalba, (4) az egész életen át tartó tanulás előmozdítása, vagy a (5) méltányos oktatási környezet megteremtése. Ilyen legátfogóbb stratégia az egész életen át tartó tanulás stratégiája, vagy az integrációs stratégia. A tanulásnak ez az értelmezése magába foglalja az egyéni és szociális fejlődés minden formáját és színvonalát – formálisan az iskolákban, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési intézményekben, illetve informálisan otthon, a munkahelyen és a közösségben. Az egész életen át tartó tanulás szemléletváltást jelent. Szükséges a tanulásszervezési eljárások rugalmasabbá, sokkal inkább az egyéni szükségletekhez alkalmazkodóvá tétele. Ugyancsak hangsúlyos és változásokat megélő elem a diákok teljesítményének értékelése. Az életben való helytálláshoz, a folyamatos továbbfejlődéshez legalább annyira hozzájárul a nem formális és az informális úton megszerzett tudás. A tanulási infrastruktúra fejlesztése szintén nem elhanyagolható eleme az eredményre vezető nemzeti stratégiáknak.

A 2000 novemberében az Európai Bizottság által készített vitaanyagot<sup>15</sup>, majd a tagállami konzultációkat követően az Európai Parlament és az Európa Tanács elé tárt azonos tárgyú kommuniké<sup>16</sup> az élethosszig tartó tanulást az oktatás- és képzéspolitikák közös logikai keretébe emelte. Nem tisztázott azonban, hogy e logikai keret milyen kapcsolatban áll a munkaprogramban szerepeltetett 3 stratégiai céllal, azokon belül a 13 célkitűzéssel. Ha feltesszük, hogy az élethosszig tartó tanulás megközelítése a célok közötti belső koherencia megteremtésének egyik fontos eszköze, akkor már csak annak a kidolgozásával maradt adós az Európai Bizottság, hogy a közös célok és a közös logika együttes érvényesítésére milyen módszerek ajánlhatók, illetve a tagországi politikákon miként kérhető számon a két, számos ponton egymásba metsző szempontrendszer. Így a logikai koherencia igényével fellépő átfogó stratégiák éppúgy elmaradtak a tagországok jelentős részében, mint a célokhoz legalább izoláltan cselekvési terveket rendelő nemzeti szintű munkaprogramok. Ezért nem érvényesül kellő mértékben az a korábban megfogalmazott szempont, miszerint „az oktatási/képzési események és kezdeményezések magas száma jelzi a terület növekvő fontosságát, de ezek mennyisége, sokfélesége és más szakpolitikákkal való kapcsolata miatt nőtt a koherensebb stratégia iránti igény.” Különösen a foglalkoztatási stratégiával és a társadalmi kirekesztés elleni harc stratégiájával összefüggésben.

A 2004-es időközi jelentés megállapítja, hogy számos tagországban hiányoznak az élethosszig tartó tanulás politikájának fontos elemei – az érintettek közötti együttműködés, az egyes tanulási formák és intézmények közötti rugalmas átjárhatóság, a folyamatos tanulás kultúrájának kialakulása a lehető legkisebb kortól, a munkahelyi tanulás lehetőségeinek a kiaknázása. Az Oktatási Tanács 2004-es időközi jelentése szigorú didaktikával feladatot ad a tagországoknak, az Európa Tanácson keresztül megfegyelve saját magát. Előírja, hogy

<sup>15</sup> *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról*, Európai Közösségek Bizottsága (a Bizottság munkatársai által készített munkaanyag), Brüsszel, 2000.

<sup>16</sup> *Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning*, European Commission, 2001.

2006-ra minden tagországnak átfogó és koherens stratégiával kell rendelkeznie az élethosszig tartó tanulás politikájában, így biztosíthatja az oktatásra vonatkozó elsődleges (szektorközi és a társadalmi partnerekkel megvitatott) koncepcionális keretet. A jelentésben megfogalmazott második kulcsüzenet: váljon az élethosszig tartó tanulás konkrét realitássá. A magyar hozzászólások az Oktatási Bizottságban folyó viták során e szempont szigorú érvényesítése mellett álltak ki, szembesítve azzal a késlekedéssel, amelynek következtében a 10 éves nemzeti szintű munkát rendszerbe foglaló dokumentumok csak a rendelkezésre álló idő felének elmúltával fognak rendelkezésre állni.

Sajátos ellentmondása az élethosszig tartó tanulást középpontba állító nemzeti stratégiák készítését megelőző toporgásnak, hogy az éves nemzeti foglalkoztatási akcióterveknek már évek óta elvárt része az e területen megvalósítandó feladatok megfogalmazása. Így egyes tagországok oktatásirányítói elmulasztják annak a lehetőségét, hogy visszavegyék ezen a területen koordinátori szerepüket, nem véve tudomást arról, hogy „azzal, hogy az élethosszig tartó tanulás a közös foglalkoztatáspolitikai kiemelt területévé vált, túlzás nélkül mondhatjuk azt is, hogy a nemzeti oktatáspolitikák közösségi koordinációja a közös foglalkoztatási politika keretei között a kilencvenes évek végén lényegében elkezdődött”<sup>17</sup> Az élethosszig tartó tanulás *konceptiójának realitássá* kell válnia. Ehhez koherens és átfogó nemzeti stratégiák kidolgozására van szükség, kívánatos, hogy 2006-ra minden tagállam dolgozza ki és léptesse életbe (put in place) saját élethosszig tartó stratégiáját. Az oktatás és képzés Európájának megteremtése. A diplomák és végzettségek elismerésének fejlesztése, a mobilitás akadályainak elhárítása és finanszírozásának biztosítása. A kompromisszumos döntés értelmében a tagállamoknak két-évente be kell majd számolniuk az elért eredményekről, és a beszámolóknak az EUMunkaprogram állásáról, a mobilitás akciótervről, az élethosszig tartó tanulásról, a koppenhágai és a bolognai folyamat megvalósításáról szóló jelentéseket is tartalmazniuk kell.

Az Európai Unió célkitűzésének, miszerint 2010-re az európai lesz a legversenyképesebb tudásalapú gazdaság egyik módja a leszakadó rétegeknek a társadalomba való reintegrálása. Ez pedig az adott iskolarendszer szelektivitásának csökkentésével érhető el, ha a hátrányos helyzetűrétegek gyermekei is jó minőségű oktatási szolgáltatásokhoz jutnak hozzá már a korai szakaszban.

Integrációs stratégia (*kitekintés*): a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrációja E stratégia célja, hogy az integráció során emelkedjen azoknak a fogyatékkal élőtanulóknak az aránya, akik a közoktatási intézmények többségi óvodáiban, általános iskoláiban és középiskoláiban tanulnak. Lakóhelyükön, vagy lakóhelyük közelében, családjukban élve részesüljenek képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelő nevelésben, fejlesztésben, oktatásban, illetve képzésben. Ezzel a közoktatásban megalapozható a befogadó iskolahálózat. A sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésében, segítségében éppen azok az iskolák legszembetűnőbb gyengeségei, amelyekre leginkább szükségük lenne, vagyis speciális szakemberekre és fejlesztőeszközökre. Vannak olyan iskolák, ahol a hátrányos helyzetű és roma gyerekek oktatását erre felkészült, illetve „szakosodott” tanárok vállalják, akik hivatástudatból, professzionálisan végzik ezt az átlagosnál nehezebb munkát. Az iskolák tárgyi és személyi feltételeire vonatkozó adatok azt bizonyították, hogy amelyik általános iskolába a legtöbb hátrányos helyzetű és roma tanuló jár, ott mind a tárgyi, mind a személyi feltételek minősége elmarad az átlagostól, tehát a hátrányos helyzetűtanulók oktatása az átlagosnál rosszabb tárgyi és személyi feltételek mellett történik, ami nyilvánvalóan nem kedvez az oktatás minőségének.

---

<sup>17</sup> HALÁSZ, 2003.

A tanár motiváló tevékenysége: jelentős szerepet játszik a tanórák hatékonyságának és a tanulók aktivitásának a növelésében. A különböző motivációs eljárások alkalmazásával ezeknek a tanulóknak is fel lehet kelteni az érdeklődését, aktivitásra bírhatók, elősegítve számukra a tananyag megértését, könnyebb elsajátítását. A tapasztalatok szerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében sokkal gyakrabban kell motiválni, és változatosabb motiválási eljárásokat kell alkalmazni, mert ők azok, akik eleve hamarabb ráunnak dolgokra, kevesebb témakör érdekli őket, illetve sokszor nem tudják követni az óra menetét, lemaradnak. A megfelelő és változatos motivációs eljárásokkal - egyben érzékelve, hogy az óra mely szakaszaiban és milyen intenzitással kell alkalmazni azokat - jelentős mértékben növelhető az óra hatékonysága. A motiválás differenciálásával fokozható az érdeklődő és aktív tanulók figyelve, munkájuk nem szakad félbe. A tanulási tevékenységből kimaradókat egyénre szabottan vagy csoportos formában motiváljuk. A hátrányos helyzetű tanulók különleges figyelmet igényelnek ebből a szempontból, odafigyeléssel, türelemmel jelentős javulás érhető el teljesítményükben.

A Digitális Oktatási Stratégia újraértelmezési láncolata 2021 Magyarországon: avagy a „szemantikus web” problematikája

(1) A COVID-19 világjárvány oktatást érintő hatásai a legsérülékenyebb társadalmi csoportokat sújtják a legjobban, ugyanis a hátrányos helyzetű tanulók oktatási rendszerben való megmaradása nagyban függ attól, mennyire tudnak kapcsolatban maradni a tanáraikkal.

(2) A hátrányos helyzetűek előtt bezárul az iskolakapu és a kitörés lehetősége még távolabb kerül tőlük,

(3) Újra kell gondolni a Digitális Oktatási Stratégiát a COVID-19 járvány után,

(4) A társadalom közel 1/5-e digitális szakadékba esett,

(5) Végső cél: a digitális szakadék enyhítése, célzott feloldása amelyhez

(6) Az ésszt modell alapján biztosítani kell az ország egész területén a WI-FI elérést megfelelő sávszélességgel,

(7) Ehhez kapcsolódik a digitális tananyag fejlesztése, akként, hogy például okostelefonokra implementálhatóak legyenek,

(8) Következő lépés a tanodai rendszer megerősítése a leghátrányosabb járásokban úgy, hogy ennek szerves része legyen a szülők „digitális analfabetizmusának” csökkentése.

A hagyományos keresés legnagyobb problémája az, hogy a keresők nem a fellelhető dokumentumok és a keresőkérdés *jelentésével* foglalkoznak, hanem kizárólag annak szöveges alakjával. A szemantika hiányából pedig több probléma is fakad. Az információ-visszakeresés túlzottan a nyelvi információkra hagyatkozik, így például egy bizonyos nyelvű keresésre csak az adott nyelven ad, többnyire szöveges találatokat, miközben bizonyos esetekben egy-egy képi találat hasznosabb lehet, mint a szöveges. Emellett a képek által tárolt információkat sem képesek a keresők automatikusan kinyerni. A szemantikus web első számú szereplője az intelligens böngésző, amely képes a tartalomorientált keresésre. Megvalósítja – legalább részben – a tökéletes keresést, nem ad irreleváns, hamis vagy időben rosszul illeszkedő találatokat.

A „tökéletes keresés” és a tökéletes kereső a szemantikus web elképzelés központi kérdése. John Battele: *The Search (Keresés!)* című könyvében a következőképpen ír a tökéletes keresésről: „Milyen lehet az? Képzelnünk el, hogy bármit kérdezhetünk, és nem csak hogy a pontos, hanem a számunkra legtökéletesebb választ kapjuk, olyan választ, ami beleillik a kérdés kontextusába és szándékába, olyan választ, aminek adója mintha titokzatos, sőt háttör-

zongató módon pontosan tudná, kik vagyunk és miért kérdezzük azt, amit” A tökéletes kereső virtuálisan tartalmazza a világ összes, rendelkezésre álló és kereshető tudását, legyen az kép, szöveg, hang, videó stb. Különbséget tud tenni az egyszerűen megválaszolható adatkérdések és a kifinomultabb keresőkérdések között. A keresést a számítástechnika legnagyobb kihívást jelentő és legérdekesebb problémái között szokták számon tartani. Sok szakértő véli úgy, hogy a „keresés misztériumának folyamatos kutatása” a folyamatos fejlesztések eredményeképpen egyszer megtalálják azt a „kereskedelmi és tudományos varázsigét”, amely lehetővé teszi, hogy olyan számítógépeket, keresőmotorokat hozzunk létre, amelyek képesek úgy viselkedni és gondolkodni, mint az emberek

A szemantikus világháló elgondolás két alapötleten nyugszik: egyrészt a metaadatok erőforrásokhoz való kapcsolásán, másrészt azon az elgondoláson, hogy ezen metaadatok segítségével következtetni is kell tudni az adott dokumentum tartalmára. Amióta dokumentumokat hozunk létre, természetes igény azok tárolása, valamint az az igény is, hogy az archívumunkban tárolt dokumentumok között keresni tudjunk és a szükséges dokumentumot meg is tudjuk találni. Ennek érdekében a dokumentumokhoz kiegészítő információkat, metaadatokat kell rendelnünk. Ennél fogva a dokumentum, a metaadat és a keresés fogalmi elválaszthatatlanok egymástól. A weben megtalálható információk jelentéssel való felruházásának egyik lehetséges módja a metainformációk társítása. A webnek eddig is részei voltak a metainformációk: a META nevű HTML-clem kifejezetten a metainformációk megadására szolgál. A metaadatok használata általános eszköz arra, hogy a különböző erőforrásokhoz jelentést társítsunk. Ha egy-egy erőforrás jellemzőit meg tudnánk adni úgy, hogy az a gépek (keresők) számára feltérképezhető legyen, óriási lépést tehetnénk az intelligensebb kereshetőség felé. Ehhez arra lenne szükség, hogy ezeket a metaadatokat egységesen szolgáltatassák magukról a dokumentumok, adatbázisok.

A Tim Berners-Lee által megálmodott szemantikus web elképzelés sokak szerint megvalósíthatatlan és mindig is álom marad, hiszen felbecsülhetetlen mindaz a fejlesztés, amit annak érdekében kellene tenni, hogy a keresők képesek legyenek „megérteni” a begépelte kérdés vagy keresőszót. Azonban – visszatérve az írás elején szereplő idézetre – éppen az ilyen, megvalósíthatatlannak tűnő álmok és elképzelések változtathatják meg a világot, és ahogy láthattuk: a szemantikus web elképzelés már most is sokakra hat ösztönzőleg. Számos fejlesztés, program, mikroalkalmazás és komoly, nagy ívű fejlesztés köszönhető Berners-Lee elképzelésének, és az ilyen fejlesztők és fejlesztéseik vihetnek bennünket közelebb a tökéletes keresés ideájának valóságá válásához.

### Összegzés

A szabad iskolaválasztáshoz és az iskolaszervezethez az oktatáspolitikát nem mert hozzányúlni, ennél fogva maradt a „puha” ösztönző politika. Jelenleg azok az iskolák, amelyek vállalják az integrált oktatást, pluszpénzhez (korábban integrációs normatíva, 2007-től integrációs támogatás) juthatnak. Ehhez nemcsak a megfelelő arányokat kell – településen, kerületen belül az iskolák között, illetve az iskolán belül – betartani, hanem egy-két éven belül a hagyományos pedagógiai módszereiket is modernebb, innovatív pedagógiai módszerekre kell cserélniük, amelyek sokkal inkább a gyereket, mint a tudás számonkérését állítják a pedagógiai munka központi elemévé. Hosszú távú stratégiai tervezésre, átgondolt, következetes oktatásirányításra, szabályozásra és természetesen meg-felelő (biztos) anyagi forrásra lenne szükség ahhoz, hogy a jelenleg, jobbra szigetesen működő, hátránykompenzációra és integrációra

törekvő iskolák száma markáns növekedési pályát prognosztizáljon. A fentiek alapján felvetődik a kérdés az olvasóban, hogy más országokban mitől működnek jól a különböző oktatási rendszerek a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkoztatva?

Egyrészt megfelelően válogatják ki a pedagógusokat, illetve a pályára jelentkezőket (hogy ez szelekció és ne kontraszelekció legyen, a pedagógusszakmának perspektivikussá kell válnia), másrészt megfelelő módszereket sajátítanak el velük (megfelelő gyakorlati képzéssel ösztökélve), hogy azt követően harmadrészt az iskolában a tanórákon érdemi differenciálással oktathassák a gyermekeket. Amennyiben ebből bármelyik elem hiányzik, igazán nem lehet áttörő változásokat előidézni az oktatási rendszerben, ahogy az integrációs politika sem tudja beváltani a hozzá fűzött reményeket. Azok az iskolák, ahová a hátrányos helyzetű gyerekek járnak, különösen rossz helyzetben vannak mind a pedagógusok minősége, mind az infrastruktúra fejlettsége szempontjából. Pedig az iskolai siker egyik legmeghatározóbb kritériuma a pedagógusok munkájának a minősége. A szülők, s ezzel a gyerekek el nem ismerése az oka leginkább annak, hogy a legtöbb hátrányos helyzetű gyerek nem érezheti magát biztonságban és otthonosan az iskolában, és állandóan azt kell megélnie, hogy a pedagógus lenézi, vagy legalábbis nem ismeri, nem érti azt a világot, amelyből ő jön. A tanárok nehezen teszik magukévá az integrált pedagógiai rendszer (IPR) módszertanát – amelynek elsajátítása nélkül ma már nem lehet integrációs programban részt venni –, és kevésbé nyitottak a modern pedagógia eszköztárának befogadására, elsősorban az ITK megoldások pedagógiai alkalmazására, nevezetesen a frontális oktatásról való áttérés az online oktatásra – és ennek torzító hatásmechanizmusaira Magyarország viszonylatában.

A gyakorlati tapasztalatok is azt támasztják alá, hogy a megértéssel és elfogadással párosuló figyelem nagyon sokat segíthetne a hátrányos helyzetű gyerekeknek, hogy felfedezzék saját értékeiket, sikerélményt és önbizalmat szerezzenek, hogy példát lássanak, és motivációt nyerjenek céljaik megvalósításához, hogy megtalálják helyüket a világban. Vizsgálni kell a funkciók és diszfunkciók háttérben álló lehetséges okokat: a támogatások elterjedésének egyenletességét vagy töredezettségét, a finanszírozás körülményeit, a folyamatos minőségjavítás helyzetét, a szegregatív formák elterjedésének alakulását, a szelekció mértékét, a rendszerszintű, szektoron belüli és szektorok közötti horizontális és vertikális együttműködés összehangolásának jellemzőit, az oktatáspolitikai ellenható intézkedéseinek sorát, a különböző diszkriminációs formák érvényesülését és még más okokat is. Hasznossága viszont abban rejlik, hogy felhívja a figyelmet a hátrányos helyzetűek oktatáson belüli egyenlőtlenségére. Továbbá a tanulmányt megismerők érzékenyítése is kitűzött cél volt. A hazai hátrányos helyzetű diákok integrálásában az iskoláztatás igen releváns tényező.

Egyrészt a tanárok motiváló tevékenységkörét gazdagíthatnák (pl. tanulási célok, a tananyag, a feladatok, a társas kapcsolatok, az együttműködésre lehetőséget adó munkaformák, a teljesítmény értékelése, a tevékenység öröme). Másodsorban az iskolának jelentős szerepe van az alacsony szintű, vagy hiányzó tanulási motivációk építésében. A tanároknak éppen ezért nagyobb gyakorisággal kell motivációs hatásukat az érintett tanulókra kiterjeszteni, keresve azokat a jó gyakorlatokat, elsajátítható készségeket melyek egyénileg is hatásosak. Harmadrészt a tanároknak bátran kell vállalkoznia arra, hogy új, hatásosabban motiváló eszközöket próbáljanak ki, pl. projektek, élet közeli feladatok, csoportmunka, kooperatív módszerek, a tanulók aktivitását, mozgásképpenységét, biztonságérzetét javító tanórai légkör. Biztosítani kell, hogy a hátrányos helyzetű tanulók minél hosszabb ideig az iskolában maradjanak, iskolázottsági mutatóik növekedjenek. Negyedrészt a tanároknak memniük kell táplálkozni az ITK technológiákkal kibővített, felvértezett tudással, hogy ezáltal is képet formálhassanak a

modern kor pedagógiájáról. A frontális munka és az egyéni munka dominanciája érvényesül a magyar közoktatás terepasztalán szemlélve, azonban eme kétféle eltérő pedagógiai szemléletmód nem tudja érvényre juttatni a differenciálás elvét, mert a tanulók többnyire azonos feladatokkal dolgoznak az órákon, s a különbség főként a tanári segítség mértékében mutatkozik meg. A differenciált házi feladat alkalmazásával csak elvétve találkoznak a tanulók, ugyanakkor ez a formula is tovább erősíthetné az egyéni bánásmódot, a személyre szabott fejlesztési eljárások érvényesülését. A tanórák értékelési eseményeinek intenzívebbé tételével, a hátrányos helyzetű tanulókra gyakrabban kiterjesztve, módszertani finomításával elő kell segíteni, hogy a hátránnyal küzdő, lemorzsolódás veszélyének kitett tanulók tanuláshoz, iskolához fűződő attitűdjei megfelelően alakuljanak. A tanárok alapvető értékelési elvei helyesek (pozitívumok kiemelése, fejlesztőértékelés), ezekre, mint biztos alapokra építve érdemes gazdagítani értékelési kultúrájukat új értékelési módszerek meghonosításával. Nota bene, gyakrabban alkalmazzák a tanulói önértékelést, a csoportot is bevonva a tanuló értékelésébe. A tanárok gyakrabban alkalmazzanak kooperatív szándékú értékelést, mert a proszociális kompetenciák fejlesztése kiemelt fontosságú. Erősíteni kell az individualizált, empátikus értékelés alkalmazását. Szükséges nagyobb figyelmet fordítani a tanároknak a sematikus értékelés elkerülésére, változatos eszközökkel javítsák értékelésük informáló jellegét, figyelve arra, hogy az a tanuló számára is tájékoztató jellegű lehessen. A tanulói tevékenység komplexebb, folyamatosabb értékelését, a következő tanulási célokat, követelményszinteket jobban dokumentáló megoldásokat érdemes lenne kipróbálni (pl. tanulói dossziék/portfoliók alkalmazásával). A hátrányok eredményesebb kezelése érdekében szükséges fokozni, tudatosan erősíteni a tanórákon megvalósuló szociális kommunikációt. Az érzelmi kommunikációt gyakrabban kell a hátrányos helyzetű tanulókra fókuszálni. A tanárok érzelmi kommunikációjuk időbeli átstrukturálásával is javíthatják a tanulás hatékonyságát. A tanárnak sokkal gyakrabban kell kontaktust kezdeményeznie a hátrányos helyzetűtanulókkal. Gyakrabban kell bekapcsolni őket a tananyag feldolgozásába. A tanulást intenzívebbé kell tenni számukra biztonságérzetüket javító érzelmi kommunikációval, tanórai légkörrel, a teljesítmény pozitív értékelésével, a tevékenység örömeinek megtapasztalásával, társas kapcsolatokra, az együttműködésre lehetőséget adó tanulási környezettel. El kell érni, hogy a tanuló bátrabban kezdeményezze a kapcsolatot a tanárral, nyitottabban jelezze problémáit, tanulással kapcsolatos nehézségeit. Megfigyeléseink szerint a tanórák optimális tanulási légkörének megteremtése terén pillanatnyilag jelentős hiányok mutatkoznak. A tanulói teljesítmények növelése, a tanulási motivációk kiépítése szempontjából ezeket a lehetőségeket jobban ki kell aknáznia a gyakorlatnak, ezzel is biztosítani kell, hogy a hátránnyal küzdő tanulók a nap jelentős részét az iskolában kötött és kötetlen formában töltsék, iskolázottsági mutatóik növekedjenek.

A követelmények és a módszerek tekintetében érdemes differenciálni és a tanulók képességeihez<sup>18</sup> és motivációjához alkalmazkodni például abban, hogy olyan készségeket fejlesszünk, amikre felnőttkorban szüksége lesz. A tanári elvárások önbeteljesítő jóslatként (Pygmalion-effektus-ként) működnek, és gátolják a fejlődést. A Pygmalion-effektus (a jelenség G. B. Shaw közismert színdarabjának alapján kapta a nevét) az önmagát beteljesítő jóslat jelenségkörébe tartozik, mely az elvárások valóságalkító hatását jelöli: a másik ember sokféle tényező által torzított megismerése alapján elvárások fogalmazódnak meg, amelyek a sugallt információknak megfelelően ténylegesen bekövetkező eseményekké, cselekvésekké válnak a

<sup>18</sup> DOUGLAS, J. W. B.: *A tanulók képességei szerinti elosztása*. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és Társadalom*. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus, Budapest-Pécs, 2003.

partner viselkedésében. A Pygmalion-effektus pedagógiai folyamatban érvényesülő hatását Rosenthal és Jakobson írták le: egy isk. tanáraiban néhány gyerek isk.-i teljesítményével kapcsolatos pozitív elvárásokat alakítottak ki, ennek eredményeképpen a gyerekek tényleges osztályzatai javultak a tanév végére. Az elvárások (bejósuló erejüket a későbbi kutatások laboratóriumi kísérletekben és iskolai természetes szituációkban is érvényesnek találták) a tanulók intellektuális teljesítményére (kognitív elvárás), magatartására (normatív elvárás) és iskolai pályafutására vonatkoznak. Ezek az elvárások olyan tapasztalatokra épülnek, mint a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, a tanuló neme, korábbi iskolai eredményei, intelligenciája, tanulási motivációja. A tanári elvárások elsősorban nem a gyerek teszteredményére, tanulására hatnak, hanem az osztályzatokra, a tanulás szubjektív minősítésére. A magatartásra és az iskolai teljesítményre vonatkozó elvárások gyakran együtt járnak: jó magatartású gyerektől nagyobb valószínűséggel várnak el jó teljesítményt és fordítva, mely összefüggés inkább a lányokra nézve igaz. Az önmagát beteljesítő jóslatok többféle, általános nem tudatos módon közvetítődnek a tanulók felé: gyorsabb megerősítés, több szemkontaktus és mosoly, nagyobb fizikai közelség a tehetségesebbnek gondolt tanulók esetén. Újabb vizsgálatok kimutatták a tanulói elvárások tanárra gyakorolt hatását is. A tanulók tanárral kapcsolatos pozitív elvárásai eredményeképpen pozitívabban a tanulók nem verbális jelzései, kompetensebbnek és kiegyensúlyozottabbnak érzi magát a tanár.<sup>19</sup> Néha nem könnyű feladat megtalálni a fejlesztés optimális formáit és pedagógiai metódusait, de talán nem túlzó azt állítani, hogy nincs olyan pedagógus-e világon, aki munkája során ne találkozna (vagy ne találkozott volna) legalább egyszer ama kihívással, hogy egy hátrányos helyzetű családból érkező diákot miként tud integrálni a nevelési és oktatási folyamatok megváltozott körülményeihez. Ehhez a pedagógusnak szintet kell lépnie a 20. századból a 21. századba, hogy megértsék korunk gyermekeinek módosult kérdéfeltevéseit. Hiszen a gyermekkor paradigmaváltozások sorozatát éli át, és ehhez adaptálódnia kell a 21. századi pedagógiai módszertannak és az azt interpretáló pedagógusi karnak is egyaránt. Az adaptálódás végcélja pediglen egy korszerű, az inkluzív pedagógiai módszertanra épülő közoktatáspolitikai koncepció képében realizálódik.

## PÉTER TAKÁCS

### Transnational cooperation in the European Union: knowledge-based integration or education policy chimera?

(Summary)

At the Lisbon European Council, the Heads of State and Government considered that this soft, voluntary form of policy coordination was the most appropriate means of ensuring that the EU's objectives were achieved. Consequently, instead of creating new processes, the focus of the policy debate has shifted to extending coordination to new policy areas. At the same time, the Lisbon decisions interpreted the policy coordination procedure, known as the

---

<sup>19</sup> Ir. CSERNÉ ÁDERMANN G.: *Az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata*. In: Kósáné dr. Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus*. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény. Budapest, 1991. 162-173.; FELDMAN, R. S. – PROHASKA, T.: *A tanuló, mint Pygmalion: A tanulói elvárás hatása a tanárra*. In: Kósáné dr. Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus*. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény. Budapest, 1991. 174-187.

Open Method of Coordination (OMC), much more narrowly than in the field of employment policy, with the main emphasis on mutual policy learning. The Lisbon Strategy has integrated elements of previously separated policy areas into a coherent strategic framework. It has linked competitiveness-building market-building policies (developed so far in isolation through internal processes in policy areas such as: information society, R&D, enterprise development policy, internal market completion, macroeconomic policy) and market-adjustment policies to renew the European social model (such as employment policy), education policy, social policy (pensions) and social inclusion). The Lisbon Strategy marked a radical turning point in the implementation of traditional EU-level competitiveness strategies by incorporating the social dimension as an equal partner into the strategy. In many cases, there are content overlaps between OMCs in different policy areas. Lifelong learning is not only a key principle of the OMC in education, but also a horizontal goal and a priority for the OMCs in the fields of employment policy and social inclusion. These horizontal objectives, which are striking in the various OMCs, serve the collective reorientation of the Lisbon Strategy and, due to its complexity, the focus on cross-sectoral issues, but in many cases they can also be sources of conflict.

The aim of policy coordination within the OMC is to exchange information, knowledge and experience in order to support and encourage policy learning. In general, the coordination mechanism is based on a systematic comparison of national policies. The main tools for comparison are: identification of good practices, facilitation of benchmarking, regular monitoring and evaluation of national policies, identification of the best and worst performers against set benchmarks. The OMC used in one policy area may also differ in its assets and structure from the OMC used in another area. During the operation of each OMC, it creates the structure in which decisions are made for that OMC.

This study devotes a special role to the study of the pedagogical dysfunctions of disadvantaged people in public education policy, to the monitoring of the dysfunctions revealed below, and to the disadvantaged students in the 21st century. In the course of its “reintegration” into the pedagogical processes of the 20th century, devoting a central role to the involvement and channeling in the processes of public policy (public education policy). Central element to the 21. century pedagogy has undergone many paradigm shifts and as a result, both the student body and the educator of the present age have to adapt to the changed circumstances. What makes the pedagogical paradigm shift described above 21. century unfolding? In my study, I am looking for adequate and relevant answers to this.