

dolgozását, és ezt többen nagyon eredményesnek ítélték. Külön kiemelték a notschool.net, a Re-Entry és a Skill Force kezdeményezéseket, amelyek révén sikeresen csökkentették a permanens hiányzásokat, és a tanulók figyelmét újra a tanulásra irányították.

Viszonylag kevés forrást fordítottak *közvetlenül az iskolalátogatás javítására* (pl. az iskolalátogatást vonzóvá tevő anyagok kifejlesztése, IKT-kezdeményezések a jelenlét ellenőrzésére és a hiányzások nyomon követésére, a családok és az iskola közötti közvetítő tisztviselők kinevezése, a tanulók jutalmazása az iskolalátogatásért), abból kiindulva, hogy a csupán erre irányuló kezdeményezések nem mindig orvosolják a hiányzások valódi okát, így hatásuk időben korlátozott lehet. Viszont a helyi oktatási hatóságok több mint fele valósított meg olyan stratégiát, amelyben – kisebb nagyobb mértékben – a *rendőrséget* is bevonták az iskolai munkába. A kezdeti idegenkedés után a kezdeményezés elsősorban eredményesnek bizonyult.

A *tanulásban segítő mentorok* rugalmas alkalmazása lehetővé tette, hogy a gyermekek lelki szükségleteire, a szülőkre és az iskolára összpontosítsanak. Főképpen az általános iskolában enyhítették a tantestületre és az osztályfőnökre nehezedő stresszt, mivel hozzájárultak a magatartás javulásához és időt szabadítottak fel a tantestület számára.

Néhány iskolában *gondozócsoportot* hoztak létre a rendkívül rászoruló, iskolai előkészítőbe járó és óvodás gyermekek számára, hogy segítsék személyes és szociális képességeik fejlődését. E csoportok egyértelműen jótékony hatásúak voltak, és kiemelték a gyöngédebb környezet kedvező és megfelelően jutalmazó hatását.

A *szülőkkel való együttműködés* jelentősen javította a gyermekek magatartását, valamint jobban megértette velük, hogyan kell kezelniük gyermekük otthoni viselkedését és ösztönözni őket az iskolalátogatásra. A helyben történő támogatás hozzáférhetősége hatékonyabbnak bizonyult a központilag biztosított segítségnél.

A tanulók magatartásának javítását célzó program hatékonyan bizonyult a hiányzások csökkentésében – és mivel kapcsolat van az iskolalátogatás és a megszerzett tudás között, úgy remélhető, hogy idővel javítani képes a vizsgaeredményeket is. Az adatok szerint a BIP általában véve hatással van a kedvező magatartás ösztönzésére is, csökkentette a kizárások számát, leghatékonyabbnak pedig ott bizonyult, ahol a változásra

az egész iskola szintjén hangsúlyt helyeztek, ahol vezető viselkedés-szakértőket és tanulásban segítő mentorokat alkalmaztak, és ahol többféle alternatív megoldás és tanterv segítette a kizárással fenyegetett tanulókat.

A fent bemutatott kísérlet egyértelműen kedvező eredményeit érdemes lenne hazai körökben is széles körben megismerni, megszívlelni, és hasonló jellegű kezdeményezések révén – amelyek akár önkéntes alapon vagy kis költségvetéssel is tudnak működni – akár iskoláinkban is javítani lehetne a magatartási problémákon.

(Hallam, Susan et al.: *Research and Evaluation of the Behaviour Improvement Programme. Institute of Education. University of London, 2005. 158 p. /Research Report No 702/*)

Csordás Annamária



#### DURKHEIM ÉS DEWEY ÖRÖKSÉGE

Franciaország és az Amerikai Egyesült Államok. Miben különbözik a két ország közoktatási rendszere? Az amerikai közoktatásról, annak színvonaláról az európai gondolkodkozásban a mai napig leginkább negatív előítéletek éltek/élnek. Ezt, ha úgy tetszik, megerősítheti a PISA-vizsgálatok keresztmetszeti képe is: például a 2003-as felmérésben az olvasás-szövegértési feladatoknál az Amerikai Egyesült Államok és Franciaország hasonlóképp teljesített az összehasonlított országok középmezonyében (pontszámuk 495 és 496, míg Magyarország mindössze 482 pontot szerzett), ezzel szemben a természettudományos és matematikai mérések eredményei Franciaország jobb teljesítményét mutatták (Magyarország eredményei a két ország között találhatók). Mindemellert fontos azt is megjegyezni, hogy a 2001-es PIRLS vizsgálatban az általános iskola negyedik osztályában a tanulók olvasási készsége az USA-ban lényegesen jobb volt, mint Franciaországban. Az is tény, hogy Amerikában az adatokból úgy tűnik, nagyobb arányban folytatnak felsőfokú tanulmányokat a fiatalok, mint Franciaországban, sőt a gazdaságilag aktív (leg)idősebb korosztályban is magasabb a diplomások aránya. Ezt tetézi tovább az a tény is, hogy a mai amerikai középiskolások lényegesen kedvezőbben ítélik meg tanáraikat, iskolájukat vagy akár az oktatási rend-



szert, mint francia diáktársaik. Például arra a kérdésre, mely az iránt érdeklődött, hogy a tanárraik többsége igazságosan bánik-e a diákokkal, az amerikai tanulók 86 százaléka igennel válaszolt, míg a franciáknak csak 63 százaléka gondolta ugyanezt. Az amerikai diákok 70 százaléka szerint iskolájukban a diákok jól kijönnek a tanáraikkal (Franciaországban 61 százalék), és a tanárok érdeklődnek a tanulók jóléte iránt a diákok 74 százaléka szerint (Franciaországban 65 százalék). A francia diákok 59 százaléka gondolta úgy, hogy ha valamit nem ért, ismeretek pótlására van szüksége, segítségért fordulhat tanárához, míg Amerikában 87 százalékuk vélekedett így. Az oktatás-nevelés szerepéről is némileg másképp gondolkodtak a fiatalok, bár abban egyetértettek, hogy az iskola olyan dolgokat tanít meg túlnyomó többségben, amire szükségük lesz, hasznosítani tudnak a jövőben. Az iskola jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy legyen elég önbizalmunk az önálló döntéshozatalra az amerikai tanulók negyötöde szerint (a franciáknál ez tíz százalékkal kevesebb, mindössze 68 százalék).

Úgy tűnik tehát, hogy bár az amerikaiak a rossz teljesítmények következményeként, vagy éppen azoknak köszönhetően, a kudarcokból tanulva mégis képesek voltak arra, hogy egyre jobb eredményeket produkáljanak, és ehhez szorosban kapcsolódik az is, hogy a tanulók jobban érzik magukat az iskolában, mint francia társaik.

Mi lehet a különbségek oka? Denis Meuret a két országot összehasonlító kötetének első felében bemutatja azt a két eltérő filozófiai rendszert, amely az iskola helyét, szerepét kijelöli, és a hozzá való viszonyunkat is meghatározza. Az időszak a 19–20. század fordulóján, a két kulcsfigura a francia szociológus, Émile Durkheim (1858–1917) és az amerikai reformpedagógus, John Dewey (1859–1952).

A francia nevelésfilozófiai gyökerek Rousseauig nyúlnak vissza, aki úgy vélekedett, hogy a szabadság csak akkor valósulhat meg, ha az a polgárok önként vállalt szerződésén alapul. A nevelés tesz szabaddá, hiszen megszabadítja az embereket a babonáiktól, józan gondolkodásra tanítja őket, nemesíti az értelmüket és felnyitja a szemüket. A francia oktatási modellt e gondolat szellemében, az egyházi, pontosabban a katolikus oktatási modellel szemben dolgozták ki. Durkheim ebben jelentős szerepet játszott. Központi gondolata, hogy a társadalom nem csupán az egyes emberek egyszerű összege, hanem az általuk alkotott rendszer sajátos, önálló törvényekkel rendelkezik. Az

oktatás feladata a tanulót képessé tenni arra, hogy társadalmi lényként legyen képes élni. A francia modell emelkedetten dicséri a Szabadságot és az Értelmet. A nevelés feladata az egyén mint individuum szocializálása. Az egyén az oktatás révén tudja majd betölteni helyét a társadalomban. Az oktatási rendszer alapszinten mindenki számára nyitott, de csak a kiválasztottak juthatnak el a magasabb szintű iskolákba. E modell kettős eredményt is hordoz magában: egyfelől a nevelés feladata megtanítani a törvények, a társadalmi rend és társadalmi törvények tiszteletét és szükségességének belátását (nem pedig azok felfedezését és átalakítását célozza meg), másfelől az egyénnek a társadalom normáinak megismerése során el kell sajátítania a tiltást, ebből adódóan a lemondás és áldozathozatal normáit is, az egyénnek rendelkeznie kell önuralommal.

Az amerikai oktatási rendszer alapfilozófiáját (John Locke és Adam Smith gondolataiból kiindulva) John Dewey adta meg. Szakít a hagyományos tankönyviskola-elképzeléssel. Úgy vélekedik, hogy nem a sok, egymástól elhatárolt ismeretanyag átadására van szükség, hanem a tanulók megfelelő szintű problémamegoldó képességének kialakítása. Meglátása szerint a nevelés célja az, hogy segítséget nyújtson az egyénnek önmagá javításához-nemesítéséhez, elsősorban kísérletezés, széles körű kreativitás, felfedezési útján. Az oktatás célja annak elősegítése, hogy a társadalom javuljon, egyre nemesebbé váljon, ezért fő feladata megerősíteni a cselekvési, felfedezési vágyat az emberben, hogy az egyént szabaddá és kreatívá tegye. Ehhez az iskola, a pedagógus pozitív morált használ: bátorít, bizalmat és ezzel együtt önbizalmat is ad. A tudást mint mérhető eredményt csupán a tájékozottság ideiglenes eredményének tekinti. E felfogás szerint mindenki képes a tanulásra, a tudás megszerzése nem csak a kiválasztottak kiváltsága. A nevelés célja, hogy a tanulót képessé tegye kapacitásai kiaknázására (*empowerment*), a pedagógiai munka a gyermek szükségleteihez alkalmazkodjék.

Ez a két modell, jóllehet, már több mint száz éves, mégis a mai napig alapvetően meghatározza az oktatási rendszerek működését és a róla való gondolkodást, bár a gyakorló pedagógiai eszköztárban mindkét ország mindkét hagyományából származó módszerek keverednek.

A könyv második részében a szerző az oktatás szabályozásával foglalkozik. Meglátása szerint ahhoz, hogy az oktatási rendszerek megfelelően tudjanak alkalmazkodni napjaink kihívá-

saihoz (tömegoktatás, globalizáció, tudásalapú társadalom stb.), szükséges, hogy újragondolják és felülírják az oktatás irányításának tradicionális modelljét. A problémák egyik országban sem újkéletűek: az 1980-as évek folyamán mindkét állam törvényhozásában is megjelentek a magasabb iskolai eredmények elérését sürgető célkitűzések. Az USA-ban 1983-ban látott napvilágot egy mérőföldkönek számító jelentés (Nation at Risk), amely felhívta a figyelmet az oktatás nem megfelelő színvonalára, a növelés fontosságára, és legalább az alapvető tantárgyak esetében a tanulók kompetenciáinak növelésére. Az elemzők fontosnak tartották egy olyan minimális tudásszint meghatározását (tagállamonként), melyet a középfokú oktatás végére minden diáknak el kell sajátítania, ehhez pedig elengedhetetlen bürokrácia (lokális szabályozás) létrehozását.

Franciaországban az új kihívásokra adott válaszként először az 1989-es orientációs törvény rögzítette azt a célkitűzést, amelynek értelmében a fiatalok közül mindenkit el kell juttatni legalább valamelyik szakmunkás-vizsga (CAP, BEP) megszerzéséhez, 80 százalékuakat pedig érettségi bizonyítványhoz kell juttatni. A törvény hatályba lépése után néhány évig csökkent az iskolarendszertől végbizonyítvány nélkül kilépők, és emelkedett a sikeres szakmunkás- vagy érettségi vizsgát tevők aránya, de ez a növekedés 1995 után megállt, és napjainkig stagnálást mutat.

Az USA-ban 1994-ben születettek meg az oktatás színvonalának emelkedésével kapcsolatos célkitűzések (*Goals 2000, Clinton*), melyek többek közt azt célozták meg, hogy minden tanuló, aki a közoktatási rendszerben a 4., 8. és 12. osztályból kilép, bizonyos tantárgyi kompetenciákkal rendelkezzen, az amerikai tanulók világelsőik legyenek matematikából és természettudományból, a drog és az erőszak tűnjön el az iskolákból, az oktatási rendszerből kilépő tanulók legalább 90 százaléka végezze el a középiskolát. Ezek a nagyra törő álmok persze nem valósultak meg, nagy részükön csak mosolygunk, mégis egy folyamat elindulását jelzik: az amerikai gyerekek olvasási készségei egyre jobbak.

A 2002-es közoktatási törvény (*No Child Left Behind*) fontos eleme, hogy az iskolák elszámoltathatóak az elért eredményeikről (*accountability*), azaz a tanulók gyenge iskolai teljesítményéért elsősorban nem a tanulót terheli a felelősség, hanem az iskolát, hiszen az iskolának kell biztosítania a tanulói teljesítmények növekedését. Az iskolai eredményesség méréséhez tesztek

és standardokat használnak, építve arra a gyakorlatban már meglévő tudásra és tapasztalatra, amivel néhány tagállam vagy kerület már rendelkezett (Kalifornia, New York stb.), és az éves felmérések eredményei lehetővé teszik a pedagógusok, tantestületek számára a gyors korrekciót. Ha az iskola meghatározott idő alatt nem tud megfelelő előrehaladást elérni a teljesítmények növelésében, akkor megvizsgálják a lemaradás okait, megkísérik az iskola fejlesztését különböző módokon, de folyamatosan a tanulók érdekeit tartják szem előtt: részükre felzárkóztató foglalkozásokat, magánkorrepetálást kell biztosítani. Folyamatos sikertelenség esetén az iskolát át kell szervezni. A szerző meglátása szerint az Amerikai Egyesült Államokban a helyi ellenőrzés bevezetése eredményeket hozott: bár az oktatási beruházások megnöttek, a tanulási teljesítmény jobb lett.

A francia oktatákszabályozás hagyományosan két pilléren nyugszik. Egyfelől az oktatási programból áll, amely pontosan meghatározott tananyagot jelent, másfelől a tanári munka időnkénti, szűrópróbaszerű ellenőrzését és felügyeletét (azt és úgy teszi-e a pedagógus, ahogy azt számára előírták). Ezek ellehetetlenítik az intézmények autonómiájának kibontakoztatását. Az eredményorientált szabályozás Franciaországban „üvegplafonba” ütközik: annak ellenére, hogy a centralizálásban nagy tapasztalattal bír, és ez előnyt jelenthet a nemzeti értékelésnél és ösztönzésnél, a visszajelzéseket, visszacsatolásokat kevésbé használják ki: bár megvannak a személyi és intézményi szintű értékelések, azok nem jutnak vissza az oktatókhoz. Ebben a rendszerben a vizsgaeredmények elsősorban a gyermek tudásának megítélésére, elbírálására hivatottak, nem az iskola munkájának megítélésére. Nehézséget jelent az iskolaszervezet oldaláról, hogy az iskolarendszeren belül rendkívül nagy szakadék tántog az alapfok és a középfok között. A francia modell, bár lehetővé teszi a rendszer folyamatos átalakítását, nem nyújt segítséget annak jobbá tételéhez, gyarapodásához.

A szerző meglátása szerint a francia oktatási rendszer elsősorban adminisztratív, nem tud benne megjelenni a társadalmi kontroll, a társadalom által támasztott igények, követelmények befolyásoló hatása (a tanulók érdekei, szülők igényei, a környezet elvárásai stb.), s ez az, ami – többek közt – a modell válságát okozza.

A mű végén a szerző nem akarja egyértelműen eldönteni, hogy a francia rendszer hanyatlása



ról vagy megmerevedéséről van-e szó, meglátása szerint bizonyos tekintetben tapasztalható előrehaladás, a tanárok azt teszik, amit tehetnek/tudnak, hogy az oktatást még jobbra tegyék, gazdagítsák. De a létező politikai modell megakadályozza, hogy túlságosan messzire jussanak, hogy felvegyék a küzdelmet a modern bajokkal szemben (mint a kockázatok nélküli biztonság keresése, saját magunk keresése, a jogaink hangsúlyozása a köteleességek helyett). Ha a francia rendszer nem ad megfelelő választ a meglévő bajokra (bináris osztályozás, osztályismétlések, kimaradók, lemorzsolódók magas aránya stb.), a rendszer nem lesz képes szembenézni azokkal a komoly kihívásokkal, amelyeket negyven évvel ezelőtt többek közt Bourdieu is jelzett.

(*Meuret, Denis: Gouverner l'école – Une comparaison France/États-Unis. Presses Universitaires de France, 2007, Paris. 217 p.*)

Kállai Gabriella



#### A GYÖTRÖDŐ AKADÉMIA: MINŐSÉG ÉS REGULARIZÁCIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN

Louise Morley 2003-as könyve (*Quality and Power in Higher Education*) a mai egyetemi élet minden szereplőjéről szól, és naponta átélt dilemmák és kérdések széles tárházát vizsgálja a „minőség” és a minőség felett örökődő szervezetek által képviselt „hatalom” szemszögéből. Morley kutatásában angol felsőoktatási intézményeket vizsgál a *tanuló társadalom* és az *egész életen át tartó tanulás* fogalmakkal jellemezhető oktatáspolitikai kezdeti időszakában, kitérve arra, hogyan alakult ki történetileg a felsőoktatás minőségbiztosítása Nagy-Britanniában, s az angol akadémiai élet szereplői hogyan reagálnak a „minőségpolitikai diskurzusra” (quality discourse).

A minőségbiztosítás mára a világon mindenütt hangsúlyossá vált, és közhely, hogy a felsőoktatás az elit korszakból átlépett a tömegoktatás időszakába. Magától értetődő előírás minden európai felsőoktatási intézmény számára, hogy alapvető minőségbiztosítási és akkreditációs kritériumoknak feleljen meg. Az Európai Bizottság Kulturális és Oktatási Igazgatóságának *Focus on the Structure in Higher Education in Europe 2006/2007, National Trends in the Bologna Process*

c. kiadványában részletesen be is mutatja azokat a szervezeteket, amelyek az egyes tagországok szintjén felelősek az egyetemek oktatási tevékenységének ellenőrzéséért, illetve minőségbiztosításukért. Európai szinten ezek az intézmények egy jelenlegi formájában 2004-ben létrehozott egyesület tagjai (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*).

Az angol felsőoktatási intézmények vizsgálatából fontos következtetéseket lehet levonni a világszerte elterjedt akkreditációról és a minőségbiztosítási ellenőrzésről, illetve a velük kapcsolatos különböző véleményekről, hiszen az angol egyetemeket auditálják a leggyakrabban és a legrégebben a világon. (Nagy-Britannián kívül 1990-ben még csak Franciaországban és Hollandiában működtek Európán belül minőségbiztosítási testületek.) Ráadásul különösen nagy hatalommal bírnak az akkreditátorok Nagy-Britanniában, ahol a felsőoktatási kutatások értékelését (*Research assessment exercise*) 1986 óta négyévente végzi a felsőoktatást finanszírozó tanács (*University Grant Committee*). Ez a vizsgálat, ami meghatározza az intézményeknek utalt kutatási támogatásokat, legalább olyan fontos szereppel bír a brit intézmények gazdasági egyensúlya szempontjából, mint a hallgatók után beszedett tandíjak és egyéb normatívák bevételei. Ráadásul a több mint 20 év alatt kialakult rangsorban nehéz előrelépni. Így a tradicionális nagy múltú egyetemek mellett az új alapítású intézmények ebből a támogatásból jóformán nem is, vagy nagyon kis mértékben részesülnek. A brit intézmények oktatási programjait 1995 óta a Minőségbiztosítási Ügynökség (*Quality Assurance Agency*) vizsgálja.

A minőségügy kapcsán örök dilemmák kerülnek előtérbe, úgymint a következők pertinens kérdések: Mi az értékesebb egy egyetem megítélése szempontjából az oktatás vagy a kutatás? A nem kutató oktató egyetemi tanárokat *páriáknak* kellene tekintenünk, mivel nem hoznak kutatási támogatást az egyetem számára, s az akkreditációnál is kevesebbet nyomnak a latban? Az egyéni kutatási teljesítmények megbecsülése és a tanárok kényszerű versenyztetése inkább önzést és belső feszültségeket szít, ahelyett hogy a közös kutatási projekteken keresztül erősödne az együttműködés? Az egyetemi tanárnak szükséges-e pedagógiai, netán andragógia továbbképzés? Miért érzi úgy a brit egyetemi tanárok egy része, hogy egy pedagógiai-módszertani továbbképzésen való részvétel tanárként a hitelességét kérdőjelezi meg, „felesleges idővesztés”, ráadásul nem jár