

57096

4

1384/

ISKOLA-KULTÚRA

Magyar Könyvtári Társulás
1999-07-27

IX. évfolyam, 1999. április

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Benkes Réka
középiskolai tanár,
Józsefvárosi Pedagógiai
Szolgáltató Központ,
Budapest

Berta Tibor
JATE Hispanisztika
Tanszék, Szeged

Bóta Margit
KLTE Pedagógia-
Pszichológia Tanszék,
Debrecen

Dávid Imre
KLTE Pedagógia-
Pszichológia Tanszék,
Debrecen

F. Dárdai Ágnes
történelemdidaktikus,
JPTE Tanárképző
Intézet, Pécs

Füle Sándor
főiskolai tanár,
Eszterházy Károly
Tanárképző Főiskola,
Eger

Gócza Anita
riporter, újságíró,
Magyar Rádió

H. Nagy Péter
PhD-hallgató, ELTE,
szerkesztő, Iskolakultúra

Illés Jenő
író, kritikus, Budapest

Lakatos T. József
könyvtáros, HM
Hadtörténeti Intézet és
Múzeum Hadtörténeti
Könyvtár, Budapest

Molnár László
egyetemi hallgató, JATE
BTK, Szeged

Molnár Zsuzsa
fizikatanár, PhD-
hallgató, JATE
Neveléstudományi
Tanszék, Szeged

Nagy József
egyetemi tanár, JATE,
Szeged

Péczy Dóra
PhD hallgató, ELTE,
Budapest

Szivák Judit
tudományos munkatárs,
ELTE Neveléstudományi
Tanszék, Budapest

Turai Géza
tanár, Béke Utcai
Általános Iskola,
Szeged

Vass László
főiskolai docens, JGYTF
Magyar Nyelvészeti
Tanszék, Szeged

**Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem**
Főszerkesztő:
Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály
Kamarás István
Kojanitz László
H. Nagy Péter
Papp László
Sebők Zoltán
Szakály Sándor
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Tóth László olvasószerkesztő
Trencsényi László
Vágó Irén
Fogarasy Judit szerkesztőségi titkár
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**
Nyomdai előkészítés: **AduPrint Kft.**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség: 1065 Budapest,
Paulay Ede u. 55.
Telefon/fax: (36-1) 322-1679
Levelezési cím:
1396 Budapest, Pf.: 482
e-mail: geczi_janos@mail.matav.hu
Terjeszti a Hírlap-előfizetési és
Elektronikus Posta Igazgatóság
(rövidítve: HELP), valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül.
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)
Megjelenik havonta. Lapunk
példányai megvásárolhatók a Mentor
Könyvesboltban (Budapest VII.,
Rákóczi út 54. 1/2 em.), a Pedagógus
Könyvesboltban (Budapest VI.,
Múzeum krt. 3.) és az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V., Veress
Pálné u. 4-6.).
HU ISSN 1215 5233
A nyomás az **AduPrint**
Nyomdában készült.
Felelős vezető:
Tóth Béláné
Lapzárta: 1999. március 15.

Szivák Judit
A kezdő pedagógus 3

Bóta Margit–Dávid Imre
Az érem két oldala 14

Nagy József
Oktatáspolitikai viták és távlatok 24

Molnár Zsuzsa
Mít tudnak a középiskolások mechanikából? 35

F. Dárdai Ágnes
Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi
tankönyvkutatásban 44

Füle Sándor
Az iskolai napközi otthonok 20. századi fejlődése 54

Turai Géza
Diáknapi környezet- és egészségvédelem jegyében 61

Illés Jenő
A Dózsa György című dráma és a Dózsa-alak
Illyés Gyula életművében 66

H. Nagy Péter
Az Ady-líra poétikai dilemmái 70

Benkes Réka–Vass László
Kogníció és hipermediális kommunikáció 83

Molnár László
Holnap matekóra... 92

Péczy Dóra
Az újraolvasás lehetőségei
és az irodalmi kánonok 95

Berta Tibor
Az anyanyelv hatásának tükröződése a spanyol
névszórendszerben a magyar tanulóknál 98

Lakatos T. József
A hiány hiánya 104

iskolakultúra

99/4

Csász József
Iskolakultúra – olvasáskultúra **106**

Gócza Anita
Menuhin-program a toleranciáért **108**

Csekő Ernő
Az érettségiről – 1902-ben **110**

satöbbi
Satöbbi **113**

A kezdő pedagógus

„Az első és legfontosabb dolog: legyen bátorságunk elkezdeni.”

Clemenceau

Új címszó jelent meg a pedagóguskutatás nemzetközi szakirodalmában a hatvanas–hetvenes években: a kezdő pedagógus fogalma. Miközben ez az önállóvá vált tematika és metodikája új megközelítést és szemléletet jelentett a kutatásban Amerika- és Európaszerte, Magyarországon a mai napig hiányzik a szakmai köztudatból, a kutatások és publikációk témaköreiből. A kezdő pedagóguskutatás számos kapcsolódó diszciplína korszerű eredményeit ötvözve (kognitív pszichológia, kognitív pedagógia, döntés-kutatások, konstruktivizmus stb.) újszerű válaszokat fogalmaz meg a pedagógusképzés régóta megválaszolatlan kihívásaira, így a hazai elmélet és gyakorlat számára is fontos tájékozási területté kell válnon.

A pedagóguskutatás nagy állomásai: a pedagógus tulajdonságainak – személyiségének, majd a pedagógus tevékenységeinek – kutatása után, az elmúlt évtizedekben a szakma érdeklődésének középpontjába a pedagógusgondolkodás és -döntéshozatal került. Különösen a kognitív pszichológia, majd a kognitív pedagógia megjelenésével a kutatás egyik fontos iránya és egyben módszere a kezdő és a tapasztalt tanárok kognitív struktúrájának és e struktúra működésének összehasonlító elemzése lett. Ezzel párhuzamosan a szakma tanulásának, a pedagógussá válás folyamatának és a mesterség rutinjának a megválaszolatlan kérdései is a fenti irányba tereltek a kutatásokat, míg sajátosan új metodikával bíró, önálló kutatási területté nem fejlődött a kezdő, illetve a tapasztalt tanárok vizsgálata. A kutatások alapvető motívuma nem pusztán a tanárrá válás folyamatának új szempontú leírása, a „jó tanárrá” válás titkának megfejtése, hanem egyben a szakma tanulásának segítése is.

A pedagógussá válás problematikájával foglalkozó kutatások a kérdés komplexitásának megfelelően sokirányúak. Integrálják a pedagóguskutatás és a pedagógusképzés-kutatás területeit és módszertanát. Magukban foglalják az úgynevezett karrierkutatásokat, melyek elsősorban a pályaszocializáció kérdéseivel foglalkoznak. A pedagógusok pályaszocializációjával kapcsolatos vizsgálódások mind a pszichológia, mind a szociológia, mind pedig a pedagógia tudományterületein megjelennek.

A pszichológiai megközelítések elsősorban a pályaalkalmasság, a pályakép, a pályaidentifikáció és a pályafejlődés fogalmának, jelenségének tisztázása révén segítheti a pályakezdetes problematikájának kutatását.

D. Super elméletében a „pálya” képességek, személyiségjellemzők és érdeklődési körök struktúráját igényli, s a szakmai fejlődés a pályafutás során nem más, mint az egyén öndefiníciójának megvalósulása. (1) Az egyénnek annyiban lehet határozott elképzelése önmagáról (önmeghatározás), amennyiben azt bizonyos adekvát szerepekben, szituációkban, kapcsolatokban megéli, kipróbálja. Ha végiggondoljuk a pedagógusképzés jelenlegi formáját, minderre igen kevés szakszerű alkalom kínálkozik.

A pályaválasztás, pályakép kérdéseivel számos magyar szakember is foglalkozott a közelmúltban. *Rókusfalvy Pál* megkülönbözteti a pályaválasztás és a pályaeérettség fogalmát, mely elkülönítés egyrészt felhívja a figyelmet a jelöltek pályaválasztásának, a választás vizsgálatának jelentőségére, kiemeli a pályaeérettség formálásában, a képzésben eltöltött évek jelentőségét, és természetes magyarázatát adja a kezdés problematikájának (feltételezve, hogy éppen a kezdés éveire tehető a pályaeérettség kialakulásának időszaka). (2)

Egy másik vonatkozásban *Ritoókné* a pályaidentifikáció kérdését kutatva arra hívja fel a figyelmet, hogy a pályaidentitás csak olyan fejlődési folyamat eredménye lehet, mely során az egyén bejárhatja az elégedettség, az eredményesség, az önmegvalósítás útját. (3) Ezért is nagy jelentőségű tehát a pályakezdő szakasz, illetve annak segítése, hiszen a „beválás” túlzott eltolódása, a kezdeti kudarcokkal való egyedül maradás, nemcsak a pályaidentitás kialakulását gátolják, hanem korai pályaelhagyásokhoz is vezetnek.

Kapcsolódik mindehhez *Varga Magdolna* és *Ludányi Ágnes* kutatási eredménye, mely szerint a leendő tanárok előzetes pályaképe nem reális ön- és pályaismereten alapul, hanem főként konvencionális sztereotípiákat és a korábbi iskolás szereptalálkozások élményeit tartalmazza. (4)

Szilágyi Klára a jelöltek pályaképének és értékstruktúrájának összehasonlítását végezte el. (5) Megállapítja, hogy a hallgatók értékválasztásai kevésbé differenciáltak, és nincs összhang a választott értékek köre, valamint a pályakép között.

A szociológiai megközelítések más típusú problémákat említenek a pályakezdéssel kapcsolatban.

Salamon Zoltán és *Széphalmi Ágnes* empirikus vizsgálata a pedagógusok életmódjáról és tevékenységéről kimutatta a pedagógus pálya tekintélyének, a pedagógusok közérzetének, életminőségének fokozatos romlását, ezzel kapcsolatban a másodállás kényszerének problematikáját, s azt a tényt, hogy a fiatalok sokkal rosszabbnak élik meg iskolájuk légkörét és szakmai helyzetét, mint idősebb kollégáik. (6) A beilleszkedés nehézségének egyik problémaköre tehát szorosan kapcsolódik a társadalmi változásokhoz.

Egy másik problémakört jelent a pedagógus pálya szakmaisága, intézményes szakmai szocializációja. *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás* című munkájában *Ritoókné* végigtekint a pedagógus pálya intézményes szocializációs mechanizmusait, és súlyos kérdéseket fogalmaz meg annak minden fontos pontján:

- milyen típusúak, és mennyire eredményesek a szelekciós eljárások: a kiválasztás és a beléptetés követelményei;
- mennyire színvonalas, eredményes és használható a képzésben nyújtott elméleti és gyakorlati tudás, milyen a kettő viszonya;
- a szocializációs folyamatokban milyen szerepet kap a szankcionálás, milyen eredményes formális és informális szankciókkal él a képzés;
- a „jótállás”, vagyis a pálya elindítása, a beválás folyamata miként alakul? (7)

Az alapvetően hagyományos normákkal dolgozó szakmák esetében sem könnyű a szakmához fűződő társadalmi elvárások tanulása, kezelése a beillesztő társadalmi közeg segítségével nélkül.

A fent említett, jórészt a szakmán kívülről érkező új elvárások azonban még nagyon nehezen fordíthatók le a pedagógia nyelvére, s nehezen értelmezhetők a szakma egésze számára. Ilyen módon a kezdő pedagógusok egyrészt „előnyben” vannak, hiszen ezzel az alapvetően új szemlélettel találkoznak talán már a képzés során, másrésztől azonban ebben az értelemben nem számíthatnak a tapasztaltabb környezet szerephagyományainak átvételére.

Napjainkban különösen nehezen definiálhatóak a szakma új kihívásai a kezdő pedagógusok körében. Gondoljunk ezzel kapcsolatban – Nagy Mária tanulmánya nyomán (8) – a minőség (munkaerő-piaci versenyhelyzet, tantervi változások stb.), a hatékonyság (mérhetőség, összehasonlíthatóság, piaci kihívások stb.) és az elszámoltathatóság (fogyasztói választási szabadság, szülői részvétel erősödése) kihívásaira. Az alapvetően hagyományos normákkal dolgozó szakmák esetében sem könnyű a szakmához fűződő társadalmi elvárások tanulása, kezelése a beillesztő társadalmi közeg segítségével nélkül. A fent említett, jó részt a szakmán kívülről érkező új elvárások azonban még nagyon nehezen fordíthatók le a pedagógia nyelvére, s nehezen értelmezhetők a szakma egésze számára. Ilyen módon a kezdő pedagógusok egyrészt „előnyben” vannak, hiszen ezzel az alapvetően új szemlélettel találkozhatnak talán már a képzés során, másrésztől azonban ebben az értelemben nem számíthatnak a tapasztaltabb környezet szerephagyományainak átvételére.

A fentieket átgondolva, rendkívül kifejező egy német publicista megfogalmazása: „Valószínűleg kevés szakma létezik, amellyel szemben a társadalom olyan ellentmondásos követelményeket támaszt, mint a tanároké. Röviden: a tanárnak az a feladata, hogy az élsportolók és a mozgáskorlátozottak vándorcapatát ködben, úttalan utakon észak–dél irányában vezesse úgy, hogy mindenki a legjobb hangulatban, s lehetőleg egyszerre érkezzen meg három különböző célba.”

Végezetül önálló kérdéskörként kell kezelnünk a beiktatási gyakorlat, a beilleszkedés sajátosságait, hiszen több aspektusból is bizonyítottuk annak meghatározó jelentőségét. *Óvári Agnes* 1986-ban 193 általános és középiskolában vizsgálta a kezdő pedagógusok helyzetét, segítségét. (9) A kikérdezett igazgatók szerint a pályakezdők 80%-ának pedagógiai és 78%-ának pszichológiai felkészültsége kevés, hiányos, ugyanakkor a meglátogatott iskolák 57%-ában a pályakezdők szinte semmilyen segítséget nem kaptak, 11%-uk óráját soha nem látogatták, s a szakmai órábírálóktól pedagógiai téren 42%-uk, pszichológiai téren 85%-uk semmi hasznosíthatót nem kapott.

Az említett vizsgálatok azonos irányba mutató képzési konzekvenciákat fogalmaznak meg, s felhívják a figyelmet arra is, hogy a problémák egy részének feloldása csak a fogadó közegben volna lehetséges. Ilyen módon a pályakezdés éveit közvetve a képzés részének kellene tekinteni.

A téma jellege sajátosan új megközelítést kívánt, így a kutatásokban kidolgozásra került a pedagógiai gondolkodás megismerésére alkalmas új módszeregyüttes. A korábbi, főként reprezentatív mintákkal dolgozó kutatások helyét átvették a pár fős mintát megismerő, a pedagógiai gondolkodás mélyebb elemzését biztosító módszertani eljárások („rendezett fa”, „fogalmi térkép”, „támogatott felidézés, naplóelemzés stb.).

A legfontosabb kezdő tanári problémák

Simon Veenman 1984-ben nyolcvanhárom, a kezdő tanári problémákkal foglalkozó adig megjelent empirikus kutatási beszámolót dolgozott fel. (10) Minden egyes tanulmányból a tizenöt legsúlyosabb problémát választotta ki, s ez alapján készített összesített rangsort. Az ő munkássága nyomán került a szakmai köztudatba a „reality shock” – a pályakezdés kritikusan problématerhelt szakaszának leírása, a „tünetek azonosítása, meghatározó jelentősége a pálya további alakulásában. Későbbi kutatások egész sora irányult a „gyakorlati sokk” vizsgálatára. *Bents* és *Rippel* a jelenséget három fő okra vezette vissza: a szakma sajátosságaira, a szorosan vett oktatási problémákra és a tantestületre. (11) A feltételek tekintetében a megkérdezettek a szakmai cselekvés szabadságfokára, a szakmai autonómia ellentmondásos lehetőségeire és kompetenciáira utaltak. A tanítással kapcsolatban elsősorban fegyelmzési gondokról számoltak be, s arról a jelenségről, hogy a kezdeti nehézségek után a felvállalt demokratikus attitűdöt gyakran az autoritás irányában történő elmozdulás követi: „Olyan hivatásról van szó, melynek szerkezetében fontos ismertetőjegy

a nagymértékű kognitív disszonanciák kibírása és feldolgozása.” Mindez egyrészt azt a feszültséggel terhes pszichés állapotot jelenti, melyet az okoz, hogy a kezdő tanár ellentmondást tapasztal saját attitűdjei, gondolatai és az eredményesnek vélt cselekvés között. Jelenti továbbá a szűk értelemben vett tanítási tevékenység kapcsán annak a személyes és szakmai elvárásnak a lehetetlenségét, hogy a csoportos tanulás feltételei között minden tanulóknak optimális körülményeket kell teremteni az egyéni fejlődéshez.

A gyakorlati sok harmadik okáról, a beiktatási gyakorlat nehézségei kapcsán már korábban is szóltunk. Gyakorlatilag arról van szó, hogy a pályakezdők minden érdemi tantestületi segítség nélkül magukra hagyva kell, hogy megbirkózzanak problémáikkal és azok feldolgozásával.

Hasonló eredményekről számol be *Blase* és *Huberman* is, akiknek vizsgálatában a megkerdezettek több mint egyharmada saját pályakezdését krízisekkel élte meg, s majdnem fele az első esztendő t félelemmel, pszichikai és fizikai kimerültséggel jellemezte. (12) Más kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a legalapvetőbb problémát a szakmai énkép

kialakulatlansága, a pályakép idealizmusa, a valódi tapasztalatok, s azok tudatos feldolgozásának hiánya jelenti. Mint láttuk tehát, a gyakorlati sok jelensége mögött változtatandó feltételek (tanárképzés, segítő tantestületi környezet) és a pályafejlődés természetesnek ítéhető okai egyaránt szerepet játszanak.

A másik ok a döntések alapjául szolgáló kognitív struktúra kiépítettsége, differenciáltsága, vagy ellenkezőleg: differenciálatlansága. A rutinos tanár pályája során felhalmozott tapasztalatai révén olyan kategóriákkal, kognitív sémákkal rendelkezik, melyekben rengeteg információt egyesít és szelektál nap mint nap, s mely sémákat az adott pedagógiai helyzetre alkalmazva, viszonylag nagy megbízhatósággal hoz gyors döntést, hiszen kipróbáltan jó, vagy kipróbáltan rossz alternatívákból kell kiválasztania az éppen szükségeset.

A folyamat főszereplője azonban maga a pályakezdő marad, s fontos kutatási feladat lenne választ keresni arra, hogy a kezdeti problémák mint kihívások vajon miért nem serkentenek konstruktív megoldásokra, s vajon többségében miért eredményeznek inkább individuális „túlélési” stratégiákat, amelyek nagy része nem a problémák okainak feltárásához és kezeléséhez vezet. Ezek közül a legjellegzetesebbek a szerepek közötti konfliktusok (a kognitív disszonancia) elfojtására, a szubjektív okozati, „felmentő” magyarázatok előtérbe kerülésére, konzervatív, „átvett” oktatási stratégiák használata

tára, valamint a korai kiégés jelenségére vagy a pályaelhagyásra vonatkoznak. A probléma konstruktív, eredményes „kezelése” nem hárítható csupán a pályakezdőre – jelentős tanárképzési és tanár-továbbképzési konzekvenciákat sürget.

1992-ben *M. Young* és *J. Beverly* a kezdő tanárok aggodalmait vizsgálva szintén összeállított egy problémamarangsort és ismét rámutatott az első tanítási év magas bizonytalanság-érzésére a pedagógusok tanári kompetenciájával kapcsolatban. (13) Érdemes az említett két problémamarangsort együtt látni, szemügyre venni, és máris nyilvánvalóvá válik Veenman megállapításának igaza, azaz a kezdéssel együtt járó gondok a hatvanas–hetvenes–nyolcvanas években mind Európában, mind pedig az USA-ban egyaránt következetesen azonosak. (14)

Az egyes problémákon túl az említett szerzők és számtalan egyéb publikáció alapján a kezdő tanárookra váró nehézségek alábbi fő tartalmi kategóriái állapíthatók meg:

- a tanulócsoportokat alkotó tanulók eltérő személyiségével, képességeivel kapcsolatos tervezési, szervezési, módszertani problémák;
- a fegyelmezéssel kapcsolatos kérdések;

- a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra, illetve az adaptációs készség hiánya;
- a beilleszkedés nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskolavezetéssel, kollégákkal, szülőkkel);
- a túlterhelés (adminisztráció, osztálylétszámok) valós és a rutintalan szervezésből fakadó nehézségei;
- tanácskérés–tanácsadás, s reális ön- és tevékenységértékelés nehézségei.

A problémák leírása nyomán megindultak az okokat feltáró kutatások, melyek alapvetően azonos módszertani megközelítéssel éltek, ti. a legjellemzőbb pedagógiai tevékenységek végrehajtását és a mögöttes gondolkodási struktúrát hasonlították össze kezdő és tapasztalt pedagógusok körében.

A kezdő és tapasztalt tanár tevékenységében, gondolkodásában megfigyelt alapvető különbségek

Tervezés

A tapasztalt tanárok általában hosszú távú oktatási célkitűzéseikből vezetnek le az adott tanóra célját, s óravázlataikat képesek az adott óra történéseinek megfelelően rugalmasan kezelni. A tervezésnél lényegesen több szempontot vesznek figyelembe kezdő társaiknál, a tervezést gyakorlati pedagógiai tapasztalataikra hagyatkozva végzik – elsősorban a tanulók képességeinek és előzetes tudásának figyelembevételével. Terveik gazdagabbak, több elemet tartalmaznak, képesek a tervezésben szereplő szempontok integrációjára, és kevésbé befolyásolják őket azok az előzetes információk, melyeket másoktól kapnak a tanulókról. A tanulókat és az adott feladatokat már a tervezés során „tipikus és atipikus” kategóriákba sorolják, egyeztetik az előzetes információkat a létező sémák és az adott tanóra között, így válik tervezésük gyorsabbá és hatékonyabbá. Általános párhuzamos tervezést végeznek, vagyis átgondolják a tanári és a tanulói tevékenységeket is. Munkájukat nemcsak a feladatok nagyobb számú tervezése jellemzi, hanem az instrukciók logikai elemekre való bontása is.

Bár a kezdő pedagógus számára a fent mondottak nagy része problematikus, de különösen jellemző a rövid távú célok tervezése, a „napról napra élés” mozaikos tervezési mechanizmusa (vagyis hogy csak a következő óra tervezését gondolják át), és komoly gondot okoz nekik az óra időbeosztásának meghatározása, illetve az eredeti tervtől való eltérés. Tervezés közben sokkal kevesebb szempontot vesznek figyelembe. A tanulók előzetes tudásának és az egyéni képességeik közti különbségeknek a megismerése (pontosabban ennek hiánya) és felhasználása a tervezés során továbbszűkíti ezt a szempontrendszeret. Az instrukciók logikai elemekre bontása szinte teljesen hiányzik munkájukból.

A hangosan gondolkodás módszerének segítségével kutatók magnetofonra rögzítették kezdő és tapasztalt pedagógusok tervezés közben felmerülő gondolatait. A tervezés szempontrendszerében a kezdők a tananyag jellegét, a tananyag mennyiségét, az óra időbeosztását és a tanulócsoporthoz képesti képességeit említették, a tapasztaltabb pedagógusok ezeken kívül olyan kérdéseket is átgondoltak, mint a módszerválasztás, az eszközválasztás, a szervezési módok, valamint a tanulócsoporthoz előzetes tudása, a differenciálás és az önálló tanulói tevékenység. Sok esetben ezeket részletesen indokolták, vagyis tudatosan, a hosszú távú célok elérésére használták fel.

Észlelés – információfeldolgozás

A tapasztalt pedagógus a megosztott figyelemmel egyszerre több történés észlelésére képes, az információkat a kidolgozott kognitív sémák segítségével azonnal szelektálja a „fontos/nem fontos”, illetve a „reagálást igényel/nem igényel” döntések mentén. Ezek segítségével gyors az információfeldolgozás, s mivel a tanár a valódi problémára figyel fel, azonnal lehetővé válik részéről a megfelelő reagálás is.

A kezdő tanár nem képes egyszerre észlelni a komplex osztálytermi környezet történéseit, s kialakulatlan kognitív struktúrája miatt nála az információfeldolgozás folyamata meglehetősen lassú. Nincs tapasztalata a lényeges és lényegtelen információ, probléma megkülönböztetésében, így azokat egyenként mérlegeli. Jellemző, önmaguk által is megfogalmazott jelenség, hogy a tanórán leköti figyelmüket a rendhagyó tanulói viselkedés, de szinte semmit nem tudnak a csendesebb, „átlagos” diákokról. Gyakran fizikailag is az „okos” tanuló felé fordulnak, elveszítve ezáltal az osztály többi részével a kapcsolatot. A megosztott figyelem, a tanulócsoporthoz egészen folyamatos figyelése, a metakommunikatív jelzések kódolása (monitoring) fokozatosan alakul csak ki a rutin megszerzésével, bár mindez azon pedagógiai képességek közé tartozik, melyek fejlesztését a képzés során (gyakorlati képzés) tudatosan lehetne alakítani. A tapasztalatlanság bizonytalanságából fakadóan a kezdő tanár nem képes egyszerre önmagát, a gyereket és az egész osztályt figyelni, figyelmének középpontjában önkéntelenül saját maga áll.

Interaktív tevékenység

Az interaktív szakasz sémáját körülbelül a 3–5. tanítási évtől a következők jellemzik: a tanulókról való ismeretek kifinomult kezelése, a tanulók viselkedésének és tanulásának szüntelen figyelése, a jelzések viszonylag pontos azonosítása és az ezen alapuló vezetési-oktatási stratégia.

Idetartozik még a kidolgozott, érthető és pontos instrukciók, továbbá az integrációra lehetőséget adó tartalmak és a tanulók előzetes tudásszintjének adaptív felhasználása is. Jellemző továbbá az új információk szemléletes, többirányú kötése a diákok előzetes ismereteihez, készségeihez.

A fentiekkel szemben a kezdő tanár tevékenységét az interaktív szakaszban alapvetően befolyásolja a tanulók diagnosztikus ismeretének hiánya, önmaga viselkedésének, eredményességének állandó kontrollja (awareness), a fegyelmezési nehézségek zavaró hatása és általában egy kialakult oktatási stratégia segítő háttérének nélkülözése.

Döntési folyamatok, kognitív struktúrák

A kezdő és a tapasztalt pedagógus döntései közti különbségeket alapvetően két okra vezethetjük vissza.

Az egyik, hogy a tapasztalt tanár döntései a preaktív, az interaktív és a posztaktív szakaszban szerves kapcsolatban állnak egymással, jól működő visszacsatolási és értékelési mechanizmusok révén. Ez teszi lehetővé az oktatási-nevelési folyamat jellegét és nem utolsósorban a tanári következetesség működését. Kezdő tanároknál ez a kapcsolat esetleges és nem tudatos értelmezési folyamatok eredménye. Egy-egy lezárult oktatási folyamat végén, a következő szakasz tervezésekor nem építik be tudatosan az előző szakasz értékelésének eredményeit, elsősorban a kudarként megélt problémákon rágódnak.

A másik ok a döntések alapjául szolgáló kognitív struktúra kiépítettsége, differenciáltsága, vagy ellenkezőleg: differenciálatlansága. A rutinos tanár pályája során felhalmozott tapasztalatai révén olyan kategóriákkal, kognitív sémákkal rendelkezik, melyekben rengeteg információt egyesít és szelektál nap mint nap, s mely sémákat az adott pedagógiai helyzetre alkalmazva, viszonylag nagy megbízhatósággal hoz gyors döntést, hiszen kipróbáltan jó, vagy kipróbáltan rossz alternatívákból kell kiválasztania az éppen szükségeset.

Saját tanórájuk értékelésekor (támogatott felidézés módszerével készült felvételek tanulása alapján) a kezdők gyakran használják a siker/kudarcszubsjektív, sok esetben önmaguk számára is meghatározatlan értékelési kategóriáit. Különösen érzékenyen reagálnak a fegyelmezési nehézségekre. Ezzel szemben a tapasztaltabb tanárok értékelő gondolataiban tárgyilagosabb, „szakmaibb” szempontok szerepelnek, mint például a szaktárgymódszertani problémái, a megértéssel, a differenciálással kapcsolatos kérdések.

Mivel a pedagógiai tudás kognitív szervezettsége minden tevékenységre transzfer hatással van, s a kognitív struktúra változása maga után vonja a mindennapi gyakorlat változását is, némely kutatók a kognitív struktúrát azonosítják a pedagógiai tudással. E struktúra változása pedig a tapasztalatokon és a tudatos vagy nem tudatos reflektív gondolkodáson, gyakorlaton alapul.

Tanári attitűd

A végzős hallgatók körében végzett legtöbb vizsgálat arról számol be, hogy a tanárjelöltek demokratikus és idealisztikus elvekkel és attitűdökkel kezdik a pályát, de ezek az elvek nem tudatos mérlegelés vagy választás eredményei, mint ahogyan a kezdés sok esetben nyomasztóan erős felelősségtudata sem definiált. Később ez a diákközpontú, demokratikus vezetési stílus a külső nyomás és belső mérlegelés nyomán általában konzervatív irányba tolódik el, és tudatossá válik. A pedagógus pályával kapcsolatos elkötelezettség tartalma és minősége alapvetően megváltozik azoknál a tanároknál, akiknek saját gyermekük is van.

A kezdő pedagógusok problémáinak elemzéséből, illetve a kezdő és tapasztalt tanárok összehasonlításából származó eredmények alapján tehát megállapíthatjuk, hogy:

- a kezdés „sokkja” nemcsak általános és természetes jelensége a pályakezdésnek, hanem szükséges állomása a pályafejlődésnek, hiszen a problémákkal való szembesülés, a megoldási módok keresése fontos érzelmi, intellektuális energiákat mozgósít a szakma tanulásához;
- a pedagógusképzés kompetenciája igen korlátozott a jelenlegi formájában, méghozzá nem elsősorban a mesterség tanulása, hanem a pályakép alakulása, fejlesztése tekintetében. A hallgatók a képzés éve alatt kevés értékelő jelzést kapnak, jellemző az önértékelő helyzetek és technikák hiánya, ami a munkába álláskor a tanúsított viselkedés védelmét, nem pedig kritikai elemzését vonja maga után;
- a tanítás tanulása nem lezárul, hanem sokkal inkább megkezdődik a munkába állással, ezért ennek a szakasznak óriási jelentősége van a pedagógussá válás folyamatában, miközben sem az iskolán belül, sem más külső, szervezett formában nincs támogatottsága;
- a kezdő és a tapasztalt tanárok munkája közötti különbség egyik legalapvetőbb oka a reflektív gondolkodás kialakulatlanságában kereshető. A valódi nehézségeket nem maga a tanítási vagy nevelési probléma jelenti, hanem hogy a kezdő nem képes a probléma megfelelő behatárolására, annak több szempontú elemzésére, a tapasztalatok alapján szelektált, optimális alternatíva képzésére, s a következményekben való gondolkodásra. Tehát nem rendelkezik a megoldáshoz szükséges legfontosabb kompetenciákkal, a tevékenységről való önelemző gondolkodás képességével.

Az önértékelés, reflektív gondolkodás szerepe

A reflektivitás gondolköré már Dewey-nál megjelenik, aki a reflexiót (észrevétel) gondolkodási formának tekinti, amely a konkrét tapasztalatból születik és problémamegoldáshoz vezet. A reflektív gondolkodás során – állítja Dewey – a lehetséges cselekvés gondolati úton tesztelődik, így a „zavaros” szituáció világos helyzetté változhat. (15)

D. Schön a reflektálást egyfajta kísérletként jellemzi, amelyben a reflexió szerepe nem más, mint hogy lehetővé tegye a párbeszédet a reflektáló és a problémás szituáció között. (16) Hangsúlyozza a problémahelyzet és a probléma minőségének fontosságát, azt állítva, hogy az igazi reflektivitást csak az a problémahelyzet hívja elő, mely érzelmileg hat az egyénre. A kognitív lélektan előfutáraként is értelmezhető az a megállapítása, hogy a „szakértőt” az különbözteti meg a laikustól, ahogyan elméleti és gyakorlati tudását felhasználva *keretbe foglalja* a problémát (kognitív struktúrák, sémák). A reflexiót olyan gondol-

kodásmódként határozza meg, mely magában foglalja azt a képességünket, hogy ésszerűen válasszunk és választásunkért felelősséget vállaljunk.

A nyolcvanas években az Amerikai Egyesült Államokban szinte tudományos mozgalmá vált a reflektív gondolkodás, gyakorlat és tanárképzés lehetőségeinek kutatása. A reflektivitás meghatározása több újszerű értelmezéssel egészült ki. Előtérbe került a reflexió kollegiális természete, hiszen leggyakrabban a kollégák közötti megbeszélések adnak lehetőségeket a reflektív gondolkodásra, más reflexiók, új viszonyítási pontok megismerésére. Ezzel összefüggésben a reflektivitást sokan olyan eszközként definiálták, mely lehetőséget (néha kényszert) ad az új gondolkodási, szituációmegítélési technikák kifejlesztésére, a rutintól való elrugaszkodásra. Bizonyítottá vált, hogy a komplex reflektáló gondolkodási minták megjelenését elősegítik a beszélgetés dialógusai. E felismerések nyomán megkezdődött a reflektív tanárképzés kimunkálása, melyben alapvető szerepet kapott a reflektív beszélgetés, a probléma átgondolt lebontásának és megoldásának módszere tréningek formájában és mentori kapcsolatokban egyaránt.

A reflektív gondolkodás egységes és kizárólagos meghatározása, leírása a mai napig is várat magára. A szakirodalom több típusát írja le, elsősorban a reflektív gondolkodás célját szem előtt tartva:

- a reflektivitás mint irányító eszköz, melynek segítségével a tanárok olyan módszereket utánoznak, amelyeket valamilyen külső tekintély jónak tart (kutatók, publikációk, elméletek);
- a reflektivitás mint informáló eszköz, mikor is kipróbáltak eredményes tanítási elméletek, módszerek közötti tudatos választás történik az adott helyzetre;
- a reflektivitás mint a gondolkodás formálója, a tapasztalatok szervezése és újjászervezése egy adott helyzet értelmezése kapcsán.

A pályakezdéssel járó nehézségek egyik fontos oka tehát a képzés reflektív elemzéseinek és a szakmai környezet reflektív dialógusainak hiánya, ami olyan eszköztelenséget okoz a felmerülő problémákkal szemben, amely szükségszerűen a már említett védekező, defenzív stratégiák kialakulásához vezet.

„A pedagógus pályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva” – állítja *Galicza János és Schödl Livia* a *Pedagógusok gubancai* című munkájukban –, miközben a szakma sajátos helyzetéből adódóan a tanár mindennap ki van téve a gyerekek, a szülők, a kollégák és nem utolsósorban saját maga általi folyamatos megmértetésnek. (17)

A tanárképzés jelenlegi rendszerében igen kevés értékelő jelzést kapnak a hallgatók önmagukról, a pedagógiai képességeik alakulásáról. A képzés ilyen értelmű egyoldalúsága, a gyakorló tanítások aszimmetrikus szerephelyzetei, az önértékelő helyzetek és technikák hiánya sokkal inkább a kialakult viselkedés védelmét, esetleg a bizonytalanság növekedését motiválja a pályakezdés során, mint a saját személyünkre, tevékenységünkre való tudatos odafigyelést, elemzést és fejlesztést. Sajátosan paradox helyzetben vannak tehát a tapasztalatokkal még nem bíró pedagógusok, akik a beilleszkedés, a szakmatanulás legnehezebb szakaszában, olykor minden külső segítség nélkül, de számtalan külső visszajelzés és belső konfliktus (szakmai és személyes egyaránt) kereszttüzében néznek szembe önmagukkal, egyik pillanatról a másikra most már felelős tanárként.

Mivel lehetetlen a hallgatókat minden elképzelhető helyzetnek, problémának kiténni a képzés során, ezért eszközöket kellene rendelkezésükre bocsátani a számukra új helyzetek megoldására. Olyan eszközöket, amelyek segítik őket a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában és alkalmazásában, ezáltal aktív, segítő részeseivé válnak személyes és szakmai fejlődésüknek. Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív gondolkodás és gyakorlati kifejlesztése. A reflektivitásnak alapvetően két irányát különböztethetjük meg: a tanulók, a tanulócsoport történéseire, illetve a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló reflexiókat:

- a reflexió eszközével élnek a tanárok, amikor saját maguk között megbeszélve, kollegiális keretek között el tudják dönteni, hogy a problémás esetek milyen megoldása a legcélravezetőbb;
- a reflektálás során a tanárok tudatosan választanak különböző tanítási elméletek között, s olyan módszereket alkalmaznak, amelyek tapasztalati úton eredményesnek bizonyultak.;
- a reflektív gondolkodás segítségével új helyzetmegelési és -megoldási technikákat fejleszthetnek ki, és így a tanítást mint egészet, és annak komplex környezetét új megvilágításba helyezhetik, hatékonyabban irányíthatják.

Miután a kutatók felismerték és empirikus kutatások sorával bizonyították a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában, ez irányban is megindultak a kezdő és tapasztalt tanárokat összehasonlító vizsgálatok. A kutatások legjelentősebb megállapításait az alábbiakban foglaljuk össze:

- a reflektív gondolkodás már a képzés során szűrőként funkcionál, mivel a hallgatók saját, előzetes elképzelései és tapasztalatai határozzák meg, hogy mit fogadnak el, mit tartanak fontosnak és mit vallanak majd magukénak a képzés alatt tanultakból, ezért a tanárképzésben az előzetes tapasztalatok elemzéséből, értékeléséből kiindulva kell fejleszteni az elméleti tudást éppúgy, mint a tanítási stratégiákat;
- a tanításról, illetve a saját pedagógiai célokról, személyes meggyőződésekről szóló, végzés utáni elképzelések nem eléggé definiáltak, tudatosak, általában megalapozatlan liberalizmus jellemzi azokat;

– az első tanítási évet az aggodalom és a bizonytalanságérzés magas szintje jellemzi, melynek alakulásában meghatározó szerepe van az első munkahelynek. Az elhanyagoló, „szabadjára engedő” munkahelyi környezet, az alacsony támogatottság esetén az elemző gondolkodás fejlődése nem biztosított, sokan elhagyják a pályát, míg az iskola támogató-segítő, odafigyelő szakmai környezete nem pusztán a reflektív gyakorlat kialakulását könnyíti meg, hanem a pálya további éveiben is megtartó erejű lesz;

- a kezdő tanár általában ritkábban él az önelemzés gyakorlatával, ezért a következő tervező szakaszt nem befolyásolják érdemben az ellenőrzés-értékelés reflexiói;

– míg a tapasztalt tanárok a problémahelyzetek elemzésekor eredményesen használják a „tipikus és atipikus” kategóriákat, jól ítélik meg a probléma „fontos és kevésbé fontos” összetevőit, valamint az elemzést okkereséssel kezdik, addig a kezdők pusztán csak leírják magát a történést, s valójában magukra és nem a tanulóra reflektálnak, gyakori náluk az önfelmentő „háritás”. Jól szemlélteti a jelenséget egy interjúrészlet, mely az egyik kezdő irodalomtanár órája után készült: „...sajnos, az óra elég unalmas, monoton és lassú volt, de ez

A tanárképzés jelenlegi rendszerében igen kevés értékelő jelzést kapnak a hallgatók önmagukról, a pedagógiai képességeik alakulásáról. A képzés ilyen értelmű egyoldalúsága, a gyakorló tanítások aszimmetrikus szerephelyezetei, az önértékelő helyzetek és technikák hiánya sokkal inkább a kialakult viselkedés védelmét, esetleg a bizonytalanság növekedését motiválja a pályakezdés során, mint a saját személyünkre, tevékenységünkre való tudatos odafigyelést, elemzést és fejlesztést. Sajátosan paradox helyzetben vannak tehát a tapasztalatokkal még nem bíró pedagógusok, akik a beilleszkedés, a szakmatanulás legnehezebb szakaszában, olykor minden külső segítség nélkül, de számtalan külső visszajelzés és belső konfliktus (szakmai és személyes egyaránt) keresztüztüében néznek szembe önmagukkal, egyik pillanatról a másikra most már felelős tanárként.

amiatt alakult így, mert a gyerekek nem válaszoltak a kérdésekre, passzívok voltak, így kénytelen voltam végig én beszélni...”;

– a reflektív gyakorlat az évek során spontán módon is fejlődik, de a képzés, illetve a pályakezdés éve alatt megfelelő technikákkal fejleszthető, tanulható képesség.

A konstruktivizmus egyre népszerűbb kutatási eredményei a reflektív gondolkodás jelentőségének egy másik mozzanatára is felhívták a szakma figyelmét. A pedagógusjelöltek, a kezdő pedagógusok pedagógiai előfeltevéseiről (hitek és meggyőződések rendszere, az angolban: „beliefs”) keveset tudunk, de azt biztosan, hogy a képzés ismeretanyaga nem alakítja, nem befolyásolja azokat. Elsősorban kiben-kiben a saját iskolás tapasztalatai élnek tovább olyan mély és szilárd meggyőződésként, melynek csupán a felszínét érinti minden szerkesztés nélkül a képzés. Ezért is oly gyakori az a jelenség, hogy a pontosan elsajátított és megfogalmazott pedagógiai elveket a jelöltek a gyakorlatban sokszor egyáltalán nem alkalmazzák. Az elmélet és gyakorlat közt fennálló – oly sokat emlegetett – szakadék fölött híd szerepére lehetne alkalmas a reflektív gondolkodás, s az azt fejlesztő tanárképzés.

Következtetések

A kezdő pedagóguskutatások eredményei alapján jól körvonalazható következtetések fogalmazhatók meg a pedagógusképzés, a továbbképzés, a kutatás és természetesen a gyakorlat számára.

A tanárképzés évtizedek óta megújuló, de valójában azonos problémákkal küszködő szervezete és tartalma elsősorban két irányban mozdulhatna el. Egyrészt a jelöltek pedagógiai előfeltevéseinek megismerése és az erre épülő ismeretátadási technikák alkalmazása révén; másrészt mivel a reflektív gondolkodás szerepe a fenti folyamatban bizonyítottan jelentős, a hallgatók önelemző képességének és gyakorlatának fejlesztése, a reflektív tanárképzés kimunkálása is a közeljövő halaszthatatlan feladatai közé tartozik. Amerikában és Európa számos egyetemén léteznek kipróbált, reflektív gondolkodást fejlesztő kurzusok, melyek meggyőzően bizonyítják az önelemző gondolkodás fejleszthetőségét és katalizátor szerepét a pályatanulás folyamatában.

Számos kutatás említi a pályakezdés problémáival kapcsolatban az iskolai szervezet szakmai és személyes segítő környezetének jelentőségét és ennek gyakori hiányát. Az iskolák „beiktatási” gyakorlata meglehetősen alacsony színvonalú, általában a tanévet megelőző időszakra korlátozódik, egyfajta „familiarizáció” formájában. A tanév megkezdése után a kezdő pedagógusok sok helyen elenyésző segítséget kapnak: nincsenek számukra külön megbeszélések, nincs kijelölve segítő kolléga, nincs lehetőségük az órák kölcsönös elemzésére, látogatására.

A szakmai és személyes problémák feldolgozása, több szempontú megközelítése, alternatív megoldási utak keresése olyan alapvető jelentőségű a lelki egészség megőrzése érdekében, hogy ha az iskolai szervezet nem is teremt rá lehetőséget, meg kell szervezni a segítség külső, szervezett formáit. Ma már számos európai országban léteznek jól működő, kifejezetten a kezdő tanárok segítségét célzó „mentor” programok, melyek lényeges elemét képezi a tutor jellegű tanácsadó kapcsolat, a tervezett és rendszeres iskolai óralátogatások és azt követő elemzések, valamint a csoport és a mentor folyamatos segítő visszajelzései, tehát összességében az önelemzés technikáinak és gyakorlatának fejlesztése, segítése.

A további kutatások számára megfogalmazható irányok a fentiekből következnek, s a felsorolt fenti célok megvalósítását kell támogassák. Szükséges volna tehát többet tudnunk a pedagógiai előítéletek keletkezéséről, alakulásáról és alakíthatóságáról. Kutatás tárgyává kell tenni a pedagógiai tudás konstrukciójának, valamint a reflektív gondolkodás kialakulásának és fejlődésének folyamatát, és természetesen mindezek képzési és továbbképzési lehetőségeit, módszertanát.

Melléklet

A kezdő tanári problémák összefoglaló rangsora:

- | | |
|---|---|
| 1. fegyelmezés; | 1. minden tanulóból kihozni a „maximumot”; |
| 2. a tanulók motiválása; | 2. az egyes tanulónak megfelelő tanítási módok megtalálása; |
| 3. az individuális különbségek kezelése; | 3. megfelelő időbeosztás megvalósítása; |
| 4. a tanulói tudás megismerése; | 4. a tanulók motiválása; |
| 5. az osztály munkájának szervezése; | 5. a tanulási problémák diagnosztizálása; |
| 6. a választható tanmenetek, segédletek hiánya; | 6. igazodás a különböző képességű tanulókhoz; |
| 7. az osztály munkájának szervezése; | 7. az ellenőrzési formák megfelelő használata; |
| 8. az egyéni tanulói problémák kezelése; | 8. magas osztálylétszámok; |
| 9. óraterhek; | 9. a tanulókhoz igazodó óravázlatok készítése; |
| 10. kapcsolat a kollégákkal; | 10. fegyelmezés; |
| 11. óratervezés; | 11. a kollégák megítélése. (19) |
| 12. különböző oktatási módszerek hatékony alkalmazása; | |
| 13. az iskolai szervezet működési szabályainak szerepeinek megismerése; | |
| 14. az eltérő képességű tanulók megfelelő oktatása; | |
| 16. a tananyag különböző rétegeinek kiválasztása; | |
| 16. adminisztratív terhek; | |
| 16. kapcsolat az iskolavezetéssel; | |
| 18. korszerű oktatási eszközök hiánya; | |
| 19. a lassan haladók oktatása; | |
| 20. a különböző kultúrák irányából érkező tanulók oktatása-nevelése; | |
| 21. a tantervi utasítások használata; | |
| 22. a szabadidő hiánya; | |
| 23. a tanácsadás hiánya; | |
| 24. a magas osztálylétszámok. (18) | |

Jegyzet

- (1) SUPER, D.: *Career development: Self-concept theory*. New York 1968.
- (2) RÓKUSFALVY PÁL: *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Bp. 1982.
- (3) RITOÓK PÁLNÉ: *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Bp. 1986.
- (4) VARGA MAGDOLNA–LUDÁNYI ÁGNES: *Pályalélektan*. Bp. 1994.
- (5) SZILÁGYI KLÁRA: *Pedagógusnak készülni. = Pályalélektani tanulmányok*. Szeged 1991.
- (6) SALAMON ZOLTÁN–SZÉPHALMI ÁGNES: *Pedagógus életmód és tevékenység*. Bp. 1988.
- (7) RITOÓK PÁLNÉ: *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*, i. m.
- (8) NAGY MÁRIA: *Tanári szakma és professzionalizálódás*. OKI, Bp. 1994.
- (9) ÓVÁRI ÁGNES: *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár*. Oktatásügyi Kutatások, II. OKI, Bp. 1986.
- (10) VEENMAN, S.: *Perceived Problems of Beginning Teachers*. Review of Educational Research, 1984. 2. sz., 143–178. old.
- (11) =VENTER GYÖRGY–BUER, JÜRGEN VAN: *Tanárnak lenni*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza 1996.
- (12) =Uo.
- (13) YOUNG, M.–BEVERLY, J.: *Regularly and alternatively credentialed beginning teachers*. = Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1992, 20–24. old.
- (14) VEENMAN, S.: *Perceived Problems...*, i. m.
- (15) DEWEY: *Democracy and education*. Random House, New York 1925.
- (16) SCHÖN, D.: *The reflective practitioner*. London 1983.
- (17) GALICZA JÁNOS–SCHÖDL LÍVIA: *Pedagógusok gubancjai*. PSZM–Korona Kiadó, Bp. 1993.
- (18) VEENMAN, S.: *Perceived Problems...*, i. m.
- (19) YOUNG, M.–BEVERLY, J.: *Regularly and alternatively...*, i. m.

További irodalom

- CALDERHEAD, J.: *Images of teaching*. Teaching and Teacher Education, 1991. 1. sz., 1–8. old.

Az érem két oldala *Tanári és tanulói vélemények a tehetségről*

A tehetségesség megítélése, a tehetség definíciója nem tartozik a legegyszerűbben megválaszolható kérdések közé még a szakemberek körében sem. A tanárok kognitív folyamataival kapcsolatos pszichológiai kutatásokat kifejezetten újkeletűnek tekinthetjük, hiszen csupán az utóbbi huszonöt évben találhatunk erre vonatkozó tanulmányokat.

Tehát mintegy bő két évtizede érdekli a pszichológusokat, hogy a pedagógusok milyen gondolati konstruktumok, folyamatok alapján ítélik meg többek között diákjaik tehetségességét.

Elméleti bevezetés a tehetség fogalmáról

J. E. Brophy és T. L. Good az elsők között voltak, akik a tanári információfeldolgozást és annak a diákok tanulmányi viselkedésére, iskolai teljesítményére gyakorolt hatását állították vizsgálódásuk középpontjába. (1) Egy másik kutatási irány különböző tanártípusokat próbált elkülöníteni tudásuk, implicit elméleteik, a tanításról-tanulásról vallott szubjektív felfogásuk alapján, valamint tanulmányozták a kezdő tanárból professzionista pedagógussá válás folyamatát, illetve ennek szakaszait.

A kutatások szerint a tanárok bizonyos meghatározott tulajdonságokat, jellemvonásokat tekintenek kulcsfontosságúnak a tehetséges diák megítélésében. Egy német vizsgálatban arra kértek 371 középiskolai tanárt, hogy jellemezzék tehetséges diákjaikat egy 83 elemből álló tulajdonságlista alapján. (2) A faktoranalízissel végzett feldolgozást követően a legfontosabbnak vélt elem az információfeldolgozás sebessége és az információk folyamatos kapacitása. N. Sahin és E. Düzen 303 általános iskolai pedagógussal íteltette meg diákjait 45 tulajdonság mentén. (3) A tulajdonság jellemző voltának függvényében a pedagógusok 1-től 5-ig értékelték a tanulókat. Az összefüggések megértésének gyorsasága és a hatékony problémamegoldás volt a legtipikusabb „tehetséges jegy” az általános iskolás gyerekek esetében. Fontos faktornak bizonyult a kitartás, a feladat iránti elkötelezettség, a felelősségtudat, a jó vezetői készség, a jó kommunikációs-interakciós képesség. A kapott eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a megítélés több dimenzióban mozog: a motivációs, kognitív és szociális összetevők egyaránt meghatározó szerepet játszanak. Dahme és Eggers 1988-as tanulmányuk szerint az alábbi vonásokkal jellemezték tehetséges diákjaikat a tanárok: intelligensek, motiváltak, kiemelkedő teljesítményre törekvők, altruisták, érettek, szociábilisak, ötletdúsak. (4)

E. A. Hany saját kutatásában arra kérte vizsgálati személyeiket, hogy egy 60 személyiségvonást, tulajdonságot tartalmazó lista minden eleménél jelöljék meg azt, hogy a tehetséges diákok hány százaléka mutatná az adott jellemzőt. (5) A 10 leginkább valószínű vonás a következő volt:

- gyors felfogás, megértés: 90%
- intelligencia: 89%
- logikus indoklás: 88%
- intellektuális kíváncsiság: 87%

- mentális kihívások szeretete: 86%
- célszerű információfelhasználás: 85%
- jó memória: 85%
- a tanulás szeretete: 84%
- eredeti ötletek: 82%
- jó osztályzatok a főbb iskolai tárgyakban: 82%.

Hány szerint a tanárok tehetségkonceptiójában a motivációs és kognitív vonások dominálnak. A gyors felfogóképesség, az intelligencia és a logikus gondolkodás szinte mindenkinél szerepelt. A legjellemzőbb motivációs aspektus a tudásért, eredményekért való küzdelem képessége, a speciális érdeklődés volt. A kedvezőtlen személyiségjellemzőket (pl. arrogáns viselkedés, szétszórót, rendezetlen magatartás) periférikusnak vélték.

Guskin és munkatársai az USA-ban szintén a szubjektív tanári koncepciókat kutatták. (6) Megállapításaik szerint a tanárok konzisztens módon elkülönítik a verbális, analitikus, szociális, művészi-kreatív és a mozgásban kiemelkedő tehetségeket, amikor is 20 különböző személyiségprofilot kell megítélniük. A tanulási képességgel, a problémamegoldással és az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos tételek alapján választották szét a tehetséges gyerekeket az átlag felettiektől. A legmarkánsabb jellemzők: gyors felfogóképesség; a problémák szokatlan, újszerű megoldása; motiváció a siker elérésére; jó osztályzatok a főbb tantárgyakban; önálló munkavégzés; logikus és analitikus gondolkodásmód.

Biztonsággal feltételezhetjük, hogy a tanároknak implicit elméleteik vannak arra vonatkozóan, milyen valószínű kapcsolat létezik a személyiségvonások, valamint a tanulmányi és a teljesítményjellemzők között. A szakirodalomban alapvetően kétféle ítéletalkotási módot határoznak meg. Az egyik feltételezés szerint az egy bizonyos kategóriára vonatkozó összes tapasztalat összekapcsolódva prototípust hoz létre, amellyel a tanár minden új példát (tulajdonképpen az addig nem ismert tanulót) összehasonlítja. (7) A másik koncepció lényege, hogy egy meghatározott kategória összes tagja különálló, egyéni példaként raktározódik el a memóriában. Egy új alany kategóriába sorolásakor az összehasonlítás nem az átlagos prototípussal történik, hanem az adott kategóriába sorolt korábbi egyénnel, példákkal. (8)

A témakörben elvégzett vizsgálatok mindkét koncepcióalkotási folyamat létezésére bizonyítékot szolgáltatnak.

Miért is lényeges, hogy kit nevez (tart) tehetségesnek a tanár?

Azért, mert ítéletei, vélekedése jelentős mértékben befolyásolja a saját viselkedését, ezen keresztül pedig a diák énképét, magatartását, teljesítményét. Amint azt *Rosenthal* már klasszikusnak számító vizsgálata bizonyította: a tanárok explicit és implicit feltételezései, elvárásai széleskörűen meghatározták a diákokkal való interakciójukat. J. E. Brophy egy 17 elemből álló listán összegzi azt, hogy az efféle elvárások milyen magatartásbeli különbségeket eredményeznek. Például a kevésbé jó képességűnek tartott gyerekek válaszaikra sokkal kevesebb ideig vár a tanár, ő maga válaszol helyettük, esetleg inkább felszólít egy tehetségesebb diákot, kevesebbet követel tőlük, kevesebbet dicséri őket, kevesebbet mosolyog rájuk, és nem nagyon tart velük szemkontaktust. A tanárok rossz, hibás „diák-diagnózisa” a mindennapi tanítási gyakorlatban számos következményt vonhat maga után: a tévesen megítélt gyerek nem kapja meg az optimális terhelést, nem a képességeinek megfelelő csoportba osztják be, énképe sérülhet, érdeklődése, szorgalma csökkenhet, megromolhat a viszonya a pedagógussal. Ezért is kell törekednünk arra, hogy a korábban felhalmozott tapasztalatainkon alapuló implicit elméleteink mellett birtokában legyünk olyan elméleti tudásnak, módszertani ismereteknek, melyekre alapozhatunk diákjaink megítélésekor annak objektívabbá tétele érdekében. Nem lehet elégszer hangsúlyozni a köznyelvben „skatulyázásként” ismert jelenség veszélyét, amikor is egy-egy teljesítmény, osztályzat hosszú időre meghatározza a diák értékelését, akár egész iskolai karrierjét. Lényeges elem, hogy a tanuló saját képességeit, potenciálját építsük be a

vele szemben támasztott követelményrendszerbe. Ennek hiányában nincs meg a motivációs bázis, ami komolyabb eredmény elérésére sarkallhatná.

Ugyanakkor az is reális veszély lehet, hogy a tehetségesnek tartott diákokat gyakran túlterheljük. Szinte minden iskolában megtaláljuk azt a néhány tanulót, akik a különböző szintű tanulmányi versenyeken képviselik az iskolát. A versenyezettés, a jó értelemben vett menedzselés, pozitív terhelés csak egy határig fejlesztő hatású. Egy ponton túl a kellemes, serkentő hatású versenyizgalom helyébe a teljesítménykényszerrel együtt járó görcsösség, feszültség lép. Nagyon jól kell ismerni a diákjainkat ahhoz, hogy e tekintetben is megtaláljuk az optimális egyensúlyt. Természetesen igen fontosnak tartjuk a jó szellemű versengést: általa a tehetség kibontakoztatásához a szakirodalomban is sokszor megnevezett lelki tényezőket (kitartás, feladat iránti elkötelezettség, igény szint emelése, kudarcok elviselésének képessége) célirányosan tudjuk fejleszteni. A saját iskolájában esetleg versenytárs nélküli tehetség ráébredhet arra, hogy például városi, megyei, országos szinten milyen komoly mezőnnyel kell felvennie a versenyt. Ez segíthet abban, hogy énképe árnyaltabb, realisabb legyen.

A tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kutatások és gyakorlati tapasztalatok egyaránt bizonyítják, hogy a tehetségek kibontakoztatásában meghatározó szerepe van a pedagógusnak. (9) Ebből az alaptételtől kiindulva végeztünk vizsgálatokat pedagógusok körében azzal a céllal, hogy felderítsük, miként vélekednek Magyarországon a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kérdéskörökről, s milyen a viszonyulásuk a pedagógusoknak a tehetségfejlesztés gyakorlati tennivalóihoz. A kapott információk nemcsak a helyzet feltárását segítették elő, hanem támpontokat nyújtanak elsősorban ahhoz, mely területeken kell erősíteni a pedagógusok képzését, továbbképzését – a jelenleginél hatékonyabb tehetségfejlesztést tűzve ki célul.

Vizsgálataink

Az előbb jelzett kérdéskörben információinkat kérdőíves felmérés alapján szereztük. A vizsgálatban olyan pedagógusokat kérdeztünk, akik az elmúlt években bekapcsolódtak a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai–Pszichológiai Tanszéke által szervezett *A tehetségfejlesztés pszichológiája* című 120 órás intenzív továbbképzésben, illetve 1997 szeptemberében elkezdték *A tehetségfejlesztési szakértő* posztgraduális egyetemi tanulmányaikat (4 félév, több mint 600 óra). Képzési programjuk elején összesen 124 pedagógus töltötte ki az alább bemutatandó kérdőívet. Fontos megjegyezni azt is, hogy óvónőtől középiskolai tanárig mindegyik pedagógusréteg közreműködött a felmérésben, s az eredmények megítélésében az sem lényegtelen, hogy mindennapi pedagógiai tevékenységük során szinte kivétel nélkül részt vettek már valamilyen tehetségfejlesztő programban. Nyugodtan mondhatjuk, hogy ők a tehetségfejlesztő munkát illetően az „élmezőnyt” jelentik a magyar pedagógus-társadalomban.

A vizsgálat első részében a pedagógusokat a következő kérdések megválaszolására kértük:

1. Hogyan definiálja a tehetséges diák fogalmát? (Építsen eddigi gyakorlati tapasztalataira is!)
2. A tehetséges diák kategórián belül milyen csoportokat tud elkülöníteni?

KATEGÓRIÁK	válasz- gyakoriság	%-os megoszlás a tanárookra nézve	%-os megoszlás a kategóriákra nézve
Érdeklődő	42	34,4	11,5
Az átlagosnál jobb képességű	41	33,6	11,2
Kreatív	38	31,1	10,4
Társainál (néha tanárainál) többet tud	21	17,2	5,7

KATEGÓRIÁK	válasz- gyakoriság	%-os megoszlás a tanárookra nézve	%-os megoszlás a kategóriákra nézve
Az átlagosnál jobb eredményt ér el	20	16,4	5,5
Motivált	19	15,6	5,2
Kibontakoztatja képességeit	17	13,9	4,6
Gyors felfogású, könnyen tanul	17	13,9	4,6
Kíváncsi	13	10,6	3,6
Szorgalmas	13	10,6	3,6
Önállóan dolgozik	12	9,8	3,3
Feladat iránti elkötelezettség	10	8,2	2,7
Problémaérzékeny	9	7,4	2,5
Jó humorérzéke van	8	6,5	2,2
Összefüggéseket meglát	8	6,5	2,2
Szívesen versenyez	6	4,9	1,6
Érzékeny	5	4,1	1,4
Együttműködő	5	4,1	1,4
Gazdag szókincse van	5	4,1	1,4
Nehezen fegyelmezhető	5	4,1	1,4
Fejlett kritikai érzéke van	5	4,1	1,4
Független, mások véleménye nem befolyásolja	4	3,3	1,1
Sokat kérdez	4	3,3	1,1
Nyitott a közösség felé	4	3,3	1,1
Önkritikus	3	2,5	0,8
Egyéb	32		
	Összesen		
	366		

1. táblázat

A feltett kérdésre (*Hogyan definiálja a tehetséges diák fogalmát?*) összesen 366 értékelhető választ adott a 122 pedagógus. Ez gyakorlatilag átlagosan pontosan 3 lényeges jegy kiemelését jelenti vizsgálati alanyonként.

Az összesítő táblázatból kitűnik, hogy 334 válasz besorolható a válaszok zömét lefedő 25 tulajdonság valamelyikébe. A megnevezett jellemzők a szakirodalmi adatokkal teljesen egybevágoan három nagyobb területre oszthatók: a) kognitív, b) motivációs és c) szociális területekre.

A tanárok 34,4%-a az érdeklődést tartja a legfontosabb jegynek. Tartalmilag hozzákapcsolhatjuk ehhez még a motiváltságot (15,6%) és a kíváncsiságot (10,6%), amely három tényező így, együtt, a pedagógusok jelentős hányadánál a tehetségesség egyik legfőbb ismérvévé válik.

Ezzel szinte teljesen egyenrangú az átlagosnál jobb (kiemelkedő) képességek megléte, amit a vizsgálati személyek egyharmada (33,6%) nevezett meg. A fejlettebb képességek önmagukban még nem elégségesek, az is szükséges, hogy a diák ki is bontakoztassa ezeket (13,9%), és így az átlagosnál jobb eredményeket érjen el (16,4%). A kiemelkedő teljesítmény alapjául szolgálhat, hogy a tehetséges tanuló társainál (néha tanárainál is) nagyobb tárgyi tudással rendelkezik (17,2%). Gyors felfogású, az új ismeretek elsajátítása nem okoz számára nehézséget (13,9%). A problémákat hamar észreveszi (7,4%) és azok megoldásában segíti kreativitása (31,1%), amely jellemzőt a harmadik leglényegesebbnek tartják. A korábban ismertetett nemzetközi vizsgálatokban egyébként nem volt ennyire hangsúlyos a kreativitás megítélése.

Munkavégzését a feladat iránti elkötelezettség (8,2%), az önállóság (9,8%) és a szorga-

lom (10,6%) jellemzi. Ezek mellett szívesen versenyez társaival (4,9%), együttműködik velük és tanáraival (4,1%), fejlett kritikai érzékkel (4,1%) és önkritikával (2,5%) rendelkezik. A képességek tágabb csoportjához sorolhatjuk még az összefüggések meglátását (6,5%), a jó humorérzékét (6,5%), valamint a fejlett szóbeli kifejezőkészséget és gazdag szóincset (4,1%).

A nemzetközi vizsgálatokhoz hasonlóan mi is kevés negatív jellemzőt kaptunk a tehetség definíciójához. Többen kiemelték a nehezen fegyelmezhetőséget (4,1%), időnként a mások véleményének semmibe vételét (3,3%). A „sokat kérdez” megfogalmazás (3,3%) is rendszerint mint akadékoskodó, az óra menetét zavaró magatartásforma jelenik meg. A tehetséges diák képe döntően elismerésre, dicséretre méltó képességekkel rendelkező személyként rajzolódik ki előttünk. Természetesen ebben vélhetően az is közrejátszik, hogy a tanárok gyakran szinte szövetségesüknek tekintik kiemelkedő diákjaikat, akikkel eredményeket, sikereket érnek el, és ezáltal saját tanári tekintélyüket is növelni tudják. Az első kérdéshez tartalmilag szorosan kapcsolódik a második, amelyben a tehetséges tanulók kategóriákba sorolását kértük. A 2. táblázat ennek az adatait tartalmazza.

KATEGÓRIÁK	válasz- gyakoriság	%-os megoszlás a tanárokra nézve	%-os megoszlás a kategóriákra nézve
Művészeti területen tehetséges	47	38,5	10,6
Zenei tehetség	43	35,2	9,7
Sportban tehetséges	41	33,6	9,3
Matematikai tehetség	38	31,1	8,6
Egy területen kiemelkedő	28	22,9	6,3
Több területen kiemelkedő	28	22,9	6,3
Általános tehetség	27	22,1	6,1
Speciális tehetség	27	22,1	6,1
Szociális képességei kiemelkedők	22	18,0	5,0
Intellektuális képességei kiemelkedők	22	18,0	5,0
Természettudományok területén tehetséges	17	13,9	3,8
Társadalomtudományok területén tehetséges	17	13,9	3,8
Pszichomotoros-manuális tehetség	13	10,6	2,9
Tehetséges, de képességei alatt teljesítő	9	7,3	2,0
Tehetséges és képességeinek megfelelően teljesítő	9	7,3	2,0
Mozgásban, táncban tehetséges	7	5,7	1,6
Tehetséges és szorgalmas, ill. lusta	6	4,9	1,4
Összesen: 401			

2. táblázat

A tanárok összesen 440 választ adtak, amelyek a 2. táblázatban közölt 17 szempont alapján csoportosíthatók. A 17 kategória 401 választ ölel fel, ami az összes válasz 90%-át jelent. A csoportosítást ez esetben is a válaszgyakoriság alapján végeztük el. A kategóriák megnevezésében kifejezetten a pedagógusok által használt megfogalmazásokat szerepeltettük, ennek következtében található hasonló tartalmú, de mégis eltérő megfogalmazási kategóriákat. Hiszen vélhetően ugyanazt feje le az „egy vagy több területen tehetséges” (22,9%), illetve az „általános-speciális tehetség” kategória (22,1%). Ezek a kategorizálást

egy dimenzió alapján végzik. Ugyanígy egydimenziósnak tekinthetjük a következőket:

- tehetséges és képességeinek megfelelően illetve azok alatt teljesít (7,3%);
- tehetséges és szorgalmas, illetve lusta (4,9%).

Az egydimenziós differenciálások jellemzőek, tartalmasak lehetnek, de nem teszik lehetővé a precíz, árnyalt besorolást. Az egyes képességekhez kapcsolódó kategóriák sokkal alkalmasabbak erre, ugyanakkor ezek sem mentesek a tartalmi átfedésektől:

- művészeti területen tehetséges (47%), illetve zenei tehetség (43%);
- pszichomotoros, manuális tehetség (10,6%), illetve mozgásban, táncban tehetséges (5,7%).

A matematikai tehetség (31,1%) nyilván nem lehet független a kiemelkedő intellektuális képességektől (18,0%). Természetesen a válaszok eltérő megfogalmazása, az egyéni szempontú csoportosítás a kérdőív szemléletmódjának eredményeként is felfogható: nem a szaktudományokból elsajátított tudást kérjük számon a pedagógusoktól, hanem saját véleményük megfogalmazására kértük őket.

A 2. táblázatból egyértelműen kitűnik, hogy a résztvevők többsége az egyes területeken (művészet, zene, sport, matematika, szociális képességek, mozgás) megnyilvánuló képességeket tekinti a besorolás alapjának. Ez alapvetően szintén megegyezik a szakirodalmi adatokkal.

A fentiekben láthattuk, hogy a tehetség meghatározása még a pedagógusok körében is igen változatos képet mutat, mindenki mást emel ki, más összetevőt tart fontosnak. A sokféle jellemzőből azért nagyjából kialakul egy viszonylag egységes kép, és kialakítunk egy értékelési rendszert, még ha nem is mindig tudatosan, aminek alapján megítéljük, hogy a másik ember – szerintünk – tehetséges vagy nem. Ugyanilyen naiv tudósként viselkednek az iskolás gyerekek is, amikor arra a kérdésre kell válaszolniuk, hogy kit tartanak tehetségesnek. Valószínűleg nehezen tudnák meghatározni, hogy mire alapozzák véleményüket, mégis kialakítanak egy osztályozási szempontot, ami alapján néhány gyereket az osztályból vagy a környezetük-ből besorolnak ebbe a kategóriába.

Másik vizsgálatunkban tehát nem első-sorban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen is ez az értékelési rendszer, hogy milyen kritériumokat használnak, hanem hogy a gyakorlatban, a mindennapi életben hogyan működik ez, és egy osztályközösségen belül mennyire mutat egységes képet a tehetség megítélése. Másrészt azt is szeretnénk volna megnézni, hogy ha néhány tanulóból kialakul egy jól körülhatárolható tehetségnag, ez mennyire esik egybe az osztályfőnök véleményével.

Fontos szempont volt az is, hogy ezek a gyerekek jól ismerjék egymást, ezért olyan, tehetségfejlesztő programmal működő iskolák nyolcadikosait vizsgáltuk, akik legalább négy év óta egy osztályba jártak.

Vizsgálati minta: 151 kiemelkedő képességű nyolcadik osztályos tanuló, összesen 6 osztályból, 4 különböző városból (Törökszentmiklós, Szerencs, Mátészalka, Budapest).

A vizsgálat módszere: nyitott kérdés: Kit tartasz tehetségesnek az osztályodból, ki az,

A tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kutatások és gyakorlati tapasztalatok egyaránt bizonyítják, hogy a tehetségek kibontakoztatásában meghatározó szerepe van a pedagógusnak. Ebből az alaptételből kiindulva végeztünk vizsgálatokat pedagógusok körében azzal a céllal, hogy felderítsük, miként vélekednek Magyarországon a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kérdéskörökről, s milyen a viszonyulásuk a pedagógusoknak a tehetségfejlesztés gyakorlati tennivalóihoz. A kapott információk nemcsak a helyzet feltárását segítették elő, hanem támpontokat nyújtanak elsősorban ahhoz, mely területeken kell erősíteni a pedagógusok képzését, továbbképzését – a jelenleginél hatékonyabb tehetségfejlesztést tűzve ki célul.

akiből – szerinted – nagy ember, híres ember lesz? (Külön felhívtuk a gyerekek figyelmét arra, hogy a kérdést ne tévesszék össze a „Ki a legjobb tanuló az osztályban?” kérdéssel). A feltett kérdésre a tanulóknak három nevet kellett felsorolniuk az osztályukból, lehetőségük volt az önválasztásra is. Ugyanezt a kérdést kellett megválaszolni az adott osztály osztályfőnökének is.

A megvizsgált kérdések:

1. Van-e preferencia a tehetségesség megítélésében a nemekre vonatkozóan? Ehhez kapcsolódóan: az osztályfőnökök választásaiban hogyan alakul a két nem aránya?
2. Létezik-e valamelyest egységes kép (viszonylag egységes választás), közmegegyezés egy adott osztályon belül a tehetségességre vonatkozóan a gyerekek körében?
3. Ha van ilyen markáns rangsor, akkor egyezik-e az osztályfőnök véleményével?
4. Milyen gyakran fordul elő, hogy egy tanuló önmagát is tehetségésnek ítéli?
5. A mások általi választásnál és az önválasztásnál találunk-e valamilyen kapcsolatot néhány független változóval (nem, születési sorrend, testvérek száma, a család teljessége, tanulmányi átlageredmény)?

Eredményeink

Az 1. kérdésre a válasz a következő: a 151 tanulótól kapott 453 válaszból összesen 186 fiú-választás, illetve 267 lány-választás történt. A 186 fiú-választáson belül is 114 olyan választás volt, amikor fiú fiút választott, és 72 olyan alkalom, amikor lány választott fiút. A 267 lány-választásból pedig 182-szer választott lány lányt, és 85-ször lány fiút. Mindezekből az adatokból szemmel látható, hogy a tehetségésnek tartott gyerekek közül nagyobb számban vannak a lányok (58,94%), mint a fiúk (41,06%). Az is megfigyelhető tendencia, hogy a nemek saját nemüket részesítik előnyben a választásnál.

Az osztályfőnökök voksaiban a fiúk–lányok aránya 10:8, ami nem meglepő, hiszen a fiúk/férfiak tehetsége a köztudatban is jobban elfogadott, valamint a fiúgyerekek erre az időpontra (tehát általános iskola végére) érik el és gyakran túl is haladják a lánygyerekek szellemi fejlődését. Az eredmények még pontosabb és szemléletesebb nyomon követésére lásd a 3. táblázatot.

	Gyakoriság	Százalék
fiú fiút választ	114	25,2
lány fiút választ	85	18,8
fiú lányt választ	72	15,9
lány lányt választ	182	40,2
Összesen	453	100

3. táblázat

A 2. kérdésre határozott igen a válasz, azaz szinte minden osztályban elkülöníthetően kiugrik 3 vagy 4 olyan tanuló, akiket nagy számban tartanak tehetségésnek. Két osztályban 4 tanulót vettünk bele a leggyakrabban választottak csoportjába, mivel azonos gyakorisággal szerepeltek, így összesen 20 gyerek került bele a tehetségésnek tartottak csoportjába a 6 osztályból (lásd az 5. kérdésre adott válaszhoz kapcsolódó táblázatot).

A 3. kérdés az osztályfőnök véleményével való egyezésre vonatkozik, azaz a tanulók által legtehetségesebbnek ítélték és az osztályfőnök által tehetségésnek ítélték csoportja mennyire fedí át egymást.

Ha mind a hat osztály viszonylatában nézzük az egyezéseket, akkor azt láthatjuk, hogy a tanulók által megítélt 20 gyerekből 9 egyezik a pedagógusok véleményével, ami 45%-os egyezést jelent. Természetesen az egyes osztályokra és az egyes osztályfőnökökre le-

bontott egyezés nagyon különböző, ezen adatokat táblázatban foglaltuk össze (4. táblázat), amiből látható, hogy van olyan osztály (a 4-es számú osztály), ahol a tanulók és az osztályfőnök véleménye teljesen megegyezik, míg máshol (a 6-os számú osztályban) egyáltalán nincs közös választás. Ennek az eltérésnek sokféle magyarázata lehet: például befolyásolhatja az osztályfőnök és tanulók viszonya; az, hogy a pedagógus a saját ítéleteit, értekeit a tehetségességről mennyire közvetíti az osztályába járó gyerekek felé.

Osztályok	Tanulók választása	Tanulmányi átlag	Osztályfőnök választása	Tanulmányi átlag	Választások egyezése
1.	14	5,00	3	5,00	1
	11	4,88	13	4,94	
	16	5,00	14	5,00	
2.	37	5,00	46	5,00	1
	46	5,00	30	4,80	
	21	5,00	29	5,00	
	27	5,00			
3.	54	5,00	54	5,00	2
	59	5,00	59	5,00	
	64	4,8	52	4,87	
4.	81	4,86	90	4,29	3
	75	4,21	75	4,21	
	90	4,29	81	4,86	
5.	103	5,00	123	4,91	2
	123	4,91	103	5,00	
	107	4,79	101	4,38	
	115	4,38			
6.	142	4,00	146	3,62	0
	138	4,31	128	4,07	
	126	4,86	133	3,92	
6	20		18		9

4. táblázat

A 4. kérdés az önválasztással kapcsolatos, vagyis megnéztük, hogy a legnagyobb gyakorisággal tehetségesnek tartott 20 gyerek közül hányan választották magukat. A 20 gyerekből 8 (40%) – 4 fiú és 4 lány – saját magát is megnevezte az osztály leghatékosabb tanuló között.

Az 5. kérdésre a következő táblázat mutatja a választ (5. táblázat).

Osztályok	Név (sorszám)	Nem 1=fiú 2=lány	Választások száma gyakoriság alapján	Önválasztás +=ha van -=ha nincs	Tanulmányi átlag	Születési sorrend	Testvérek száma	Család 1=teljes 2= nem teljes
1.	11	1	15	+	4,88	1	1	1
	14	2	16	-	5,00	3	2	2
	16	1	10	+	5,00	1	0	1
2.	21	2	8	-	5,00	1	1	1
	27	2	8	+	5,00	1	0	1
	37	2	12	+	5,00	1	1	1
	46	1	9	+	5,00	1	2	1
3.	54	1	20	-	5,00	3	2	1
	59	1	11	-	5,00	2	2	1

	64	2	11	–	4,80	1	1	1
Osztályok	Név (sorszám)	Nem 1=férfi 2=lány	Választások száma gyakoriság alapján	Önválasztás +=ha van -=ha nincs	Tanulmányi átlag	Születési sorrend	Testvérek száma	Család 1=teljes 2= nem teljes
4.	75	1	14	–	4,21	1	2	1
	81	2	16	–	4,86	2	2	1
	90	2	10	–	4,29	1	1	1
5.	103	2	19	–	5,00	2	1	1
	107	1	8	–	4,79	2	1	2
	115	2	8	–	4,38	1	1	2
	123	2	13	–	4,91	2	1	2
6.	126	2	9	+	4,31	1	0	2
	138	2	9	+	4,86	2	1	1
	142	1	16	+	4,00	1	0	1

5. táblázat

A nemek vonatkozásában a 20 kiválasztott tanuló között 8 fiú és 12 lány van, ami hozzávetőlegesen követi az összmintán belüli arányt (186:267).

Az önválasztásnál a nemek vonatkozásában már nem találjuk meg ezt az arányeltolódást (ott 4:4), vagyis a lányok mintha kevésbé volnának öntudatosak saját tehetségükkel kapcsolatban, esetleg gyengébb önreflexióval rendelkeznek, de az is lehet, hogy az önértékelésük alacsonyabb, hiszen a 12 lányból 4 jelölte be saját magát tehetségesként, míg a fiúknál 8-ból 4.

A kiválasztott tanulók egy osztályon belüli rangsorolása a választások száma alapján szintén teljesen követi a tanulmányi átlageredményeket is, csupán 3 kivételt láthatunk az 1-es, 4-es és 6-os számú osztályban. Ez valószínűleg azt is mutatja, hogy a tehetségesség megítélésében és rangsorolásában nemigen tudnak a gyerekek elszakadni a tényleges és számokban kifejezhető iskolai osztályzatoktól (lásd még a 3. kérdésre adott választ és a hozzá kapcsolódó táblázatot is).

A pedagógusok esetében ugyanezt megnézve már nem kapunk ilyen fokú igazodást a tehetség megítélése és a tanulmányi átlag között, a 6 osztály közül mindössze 1-ben követi a rangsorbeli csökkenést a tanulmányi eredmény csökkenése, tehát 5 osztályban a kettő között nincs szerves együtt járás. Nyilvánvalóan a tanárok nagyobb élettapasztalatával és szakmai gyakorlatával magyarázható a tanulók és a pedagógusok közötti eltérés.

Ha a születési sorrendet vesszük szemügyre, akkor azt láthatjuk, hogy a tanulók által kiválasztott 20 tehetség közül 12 gyerek elsőszülött, 6 gyerek másodikként, 2 pedig harmadikként született. Nagy valószínűséggel a kis elemszám miatt nem vonhatunk le széles körű és általános érvényű következtetéseket, de az eredmény jól illeszkedik a pszichológiának (főleg az individuál-pszichológiának) azon kutatásai közé, amelyek a születési sorrenddel kapcsolatosak. Itt tehát arról az eredményről van szó, hogy az elsőszülöttség mindig komoly előnyöket jelent a családon belül, nemcsak „okosságban”, tanulmányi eredményekben, hanem az ettől el nem választható önértékelésben is. Ezt igazolja vagy legalábbis erősíti az, hogy a 8 önválasztásos tanuló közül 7 elsőként született. Gyerekként és később iskolásként az első helyen lenni komoly öntudatot, önbizalmat adhat a gyerekeknek.

A testvérek száma tekintetében is érdekesen alakulnak az adatok, vagyis a 20 gyerek közül 4 egyke, 10-nek van 1 testvére, 6-nak 2 testvére. Különösen izgalmas ugyanez azon 20 tanulón belül, akik saját magukat is választották, így ebben a 8 önválasztásos helyzetben 4 egyke található (tehát ugyanarról a 4 egykéről van szó!), 3-nak van 1 testvére és 1-nek

2 testvére, de elsőként született.

Mindezen értelmezések persze nem azt akarják sugallni, hogy az egykeség és az elsőszülöttség egyben kiváló képességgel, tehetséggel is jár, hiszen nagyon sok tényező szerencsés együtt járására van szükség.

A családi hátteret tekintve 2 családtípust különítettünk el egymástól, 1-sel jelöltük azon családokat, ahol nem volt válás vagy ahol mindkét szülő él, 2-sel pedig egyszülős vagy nevelőszülős családokat. E munkadefiníciónk alapján a 20 tanulóból 15 él származási családjával és a maradék 5-ből 4 él nevelőapával és mindössze 1 él egyszülős családban. A 8 önválasztásos tanulóból 7 él származási családjában, 1 pedig nevelőszülős családban.

Ezek az adatok is megerősítik a család központi szerepét, különösen azt, hogy önmagunk, képességeink megítélése, önbizalmunk, önértékelésünk és énképünk nagymértékben függ attól, amit otthonról kapunk és aztán az életbe magunkkal viszünk.

Jegyzet

(1) BROPHY, J. E.–GOOD, T. L.: *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart and Winston, New York 1974; *Fostering the Growth of High Ability: European perspectives*. Ablex Publishing Corporation, Norwood–New Jersey 1996; CZEIZEL ENDRE: *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Bp. 1997; DÁVID IMRE–BALOGH LÁSZLÓ: *Teachers opinion about the nature of giftedness*. = *Acta Psychologica Debrecina 20*. Kossuth University, Debrecen 1997, 189–196. old.; *Competence and Responsibility*, i. m.; HARSÁNYI ISTVÁN: *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Bp. 1994; *Nurturing Talent*. Szerkesztette: KATZKO, W. MICHAEL – MÖNKES, J. FRANZ. Van Gorcum, Assen 1995.

(2) Idézi: *Competence and Responsibility*. Szerkesztette: HANY, A. ERNST–HELLER, A. KURT. Hogrefe and Huber Publishers, Seattle – Toronto – Göttingen – Bern; Idézi: HANY, E. A.: *Teacher's cognitive processes of identifying gifted students*. = *Nurturing Talent*. Szerkesztette: MICHAEL W. KATZKO – FRANZ J. MÖNKES. Van Gorcum, Assen 1995, 184–195. old.

(3) SAHIN, N.–DÜZEN, E.: *The „gifted child” stereotype among university students and elementary school teachers*. = *Competence and responsibility II*. Szerkesztette: HELLER, K. A.–HANY, E. A. Hogrefe and Huber, Seattle 1994.

(4) Idézi: HANY, E. A.: *Teacher's cognitive processes*, i. m.

(5) Uo.

(6) Uo.

(7) POSNER, M. I.–KEELE, S. W.: *On the genesis of abstract ideas*. *Journal of Experimental Psychology*, 1968. 77. sz., 353–363. old.

(8) MEDIN, D. L.–SCHAFFER, M. M.: *Context theory of classification learning*. *Psychological Review*, 1978. 85. sz., 207–238. old.

(9) *Tehetség és fejlesztő programok*. Szerkesztette: BALOGH LÁSZLÓ–POLONKAI MÁRIA–TÓTH LÁSZLÓ. Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai–Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen 1997; *Fejlesztés a pedagógiai pszichológia köréből I*. Szerkesztette: BALOGH LÁSZLÓ–TÓTH LÁSZLÓ. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 1997.

Oktatáspolitikai viták és távlatok

Szokatlan írást vesz kézbe az olvasó: A 21. századi pedagógia alapozása című, 2000-ben megjelenő könyv előszavát. Közzétételére azért szántam el magam, mert a hosszú ideje folyó viták témáinak túlnyomó többsége jórészt érdektelen az előttünk álló évtizedek problémái és feladatai szempontjából. Csaknem mindegy, hogy melyik tábor szándékai érvényesülnek. Ennél fogva kérdéses, hogy a közeljövőben várható újabb módosítások megfelelően szolgálják-e a jövőnk szempontjából létfontosságú problémák és feladatok megoldását.

Az alább következő írás közvetlenül nem foglalkozik a hazai vitákkal, az ismét sorra kerülő módosításokkal, tételesen nem sorolja föl az egzisztenciális jelentőségű feladatokat sem. Ezért néhány példával szemléltetem a hazai vitáinkat, és kiemelek közülük az elkövetkező évtizedek szempontjából három létfontosságú problémát, feladatot.

Létezik olyan ország, ahol nyolc évfolyamos volt a kötelező iskola, miközben a középfokú képzés kötelezés nélkül általánossá vált. Ezzel szemben léteznek országok 9, 10 és 12 évfolyamos kötelező iskolával, de ettől függetlenül van, ahol általánossá vált a középfokú képzés (befejeződött az expanzió), van, ahol nem. Jövőnk szempontjából ma már nem az a kérdés, hogy hány éves legyen a kötelező iskolázás, hanem az, hogy az expanzióban még benne rejlő lehetőséget minél jobban kihasználjuk (elősegítsük, hogy minél előbb általánossá váljon a középfokú iskolázás, elterjedjen a „post-secondary” képzés, minél gyorsabban növekedjen a felsőfokú képzésben részesülők aránya (lásd az expanzióról szóló témát).

A világon nagyon sokféle tartalmi szabályozás létezik. Mi a műfajról, a szabályozás módjairól vitatkozunk, ezeket módosítgatjuk: alaptanterv, kerettanterv, az időbeli linearitás problémája a történelemtanításban (számos jól prosperáló ország létezik, ahol a történelem tanítása nem kronológiai rendben folyik), egy- vagy kétszintű érettségi stb. Mindeközben az igazán lényeges kérdés háttérbe szorul: a tartalom korszerűsége, a folyamatos korszerűsítés megoldási módja.

A legsúlyosabb probléma világszerte a nevelés és az oktatás eredményessége és hatékonysága. Ebből a szempontból az eddigi gyakorlat és elmélet csődbe jutott, a gyorsuló változások szükségleteinek kielégítési lehetőségei kimerültek. Létkérdéssé vált a nevelés és oktatás eredményességének és hatékonyságának gyökeres javítása. Sajnos, a legkevesebb szó éppen erről esik. A „minőségbiztosítás” ügyének előtérbe kerülése jelzi a téma jelentőségének felismerését, de az intézményes nevelés eredményességének és hatékonyságának javulásához ezek a módszerek kevésbé járulhatnak hozzá.

A hivatkozott könyvfejezetek forrástanulmányai megjelentek az Iskolakultúrában. A Jegyzet-ben megtalálhatók e fejezetek forrástanulmányainak lelőhelyei. Mindezek után következzen az Előszó!

Ez a könyv az ember, önmagunk és a pedagógia mint tudomány fejlődési lehetőségeiről szól. Ezt főleg az teszi szükségessé és lehetővé, hogy

- a társadalmak a globalizáció kibontakozásával a fejlődés új, kritikus szakaszához érkeztek;
- a szocializáció, a nevelés gyakorlata és a pedagógia mint elmélet válságba került;
- a 20. század utolsó harmadában a pedagógia elmélete és gyakorlata szempontjából alapvető jelentőségű tudományok egész sora olyan új ismereteket tárt föl, amelyek pedagógiai

célú integrálása, hasznosítása lehetővé teheti a pedagógia paradigmaváltását, és ez elősegítheti a szocializációs, a nevelési válság oldását.

Globalizáció

A tudományos-műszaki fejlődés társadalmat, életfeltételeket átalakító következménye, hogy a mezőgazdaságban dolgozók aránya a fejlett országokban az ipari forradalommal kezdődően két évszázad alatt mintegy 85 százalékról 3–5 százalékra csökkent. Eközben az iparban foglalkoztatottak aránya néhány százalékról 35–45 százalékra növekedett, majd csökkenő tendencia alakult ki. A fejlett országokban ma már csak 20–25 százalékot tesz ki ez az érték, és a csökkenés tovább tart. Más szóval: a szolgáltató ágazatokban foglalkoztatottak aránya néhány százalékról mintegy 70–75 százalékra növekedett. Ugyanakkor az anyagi javakat előállító csökkenő arányú népesség is egyre kevesebb izomenergiát használ. Becslések szerint 200 évvel ezelőtt a javak előállításához több mint 90 százalékban izomenergiával történt és kevesebb mint 10 százaléknál szellemi energiát tartalmazott. Az ezredfordulóra ez az arány ellenkezőjére fordult. A fejlett országokban a munkához szükséges izomenergia összmenyisége 10 százalék alatti értékre csökkent (szellemi energiának tekintve a gépek létrehozásához és működtetéséhez szükséges tudást is).

Ezek a folyamatok a 200 évvel korábbihoz viszonyítva gyökeresen más társadalmakat, életfeltételeket hoztak létre. A felzárkózó országokban ezek az átalakulások rendkívül gyorsak. A 200 év helyett 50–100 év alatt zajlottak, zajlanak le gyakran igen súlyos konfliktusokat okozva. Ezek a változások hatalmas anyagi és szellemi potenciálokat hoztak föl, amelyek hatékony működtetése, hasznosítása országos keretekbe zárva egyre kevésbé lehetséges. Az egész Földet egységként kezelő globalizáció kényszerítő szükségévé vált. A kereskedelem globalizációja évszázadokkal ezelőtt kezdődött. A pénzügyi és az informatikai globalizáció robbanásszerű kibontakozása szemünk előtt zajlik. Gyorsul a gazdaság globalizációja is. E folyamatok egyre súlyosabb környezeti, ökológiai, társadalmi problémákat okoznak. Még nem tudható, hogy az ember képes lesz-e elhárítani az előjelek alapján eddigi létezésének vélhetően legsúlyosabb katasztrófáját. Ennek megelőzésére, a válságok kezelésére ma még csak kialakulóban vannak a nemzetközi (globális) érvényű szabályozó rendszerek.

Míndezen önmagában is elegendő indok arra, hogy a pedagógia, a szocializáció, a nevelés (beleértve az oktatást és a képzést is) problémáit, funkcióit, feladatait és lehetőségeit gyökeres felülvizsgálatnak vessük alá. Pedagógiai szempontból azonban még ennél is sokkal fontosabb a globalizáció társadalmi kohéziót, szocializációt és értékrendeket fellazító hatása.

A családot sok ezer éven át a gondoskodó diktatúra tartotta össze, amely hatékony spontán szocializációt valósított meg. Ez a kohéziós erő (előbb a fejlettebb országokban) a fenti átalakulások következtében a múlt század végétől fokozatosan gyöngül. Az új feltételeknek megfelelő demokratikus kohézió és szocializáció (a demokratikus családmodell) megjelent ugyan, de még alakulóban van, viszonylag szűk körben érvényesül, és lassan terjed. A lokális közösségek (a faluközösségek) kohéziós ereje, szocializáló hatása mára jelentős mértékben csökkent, mivel a népesség nagyobb hányada városlakóvá lett, és a faluban maradtak életfeltételei is lényegesen megváltoztak. Az új helyzetnek megfelelő kohéziós, szocializációs mechanizmusok még nem alakultak ki. Ebből a szempontból különösen súlyos problémák forrása a városlakók nagyon gyöngye kohéziója és a városi közeg inkább káros, mint előnyös szocializáló hatása. Hasonló fellazulási folyamatok kezdődtek a nemzetek kohéziós erejében és szocializációs hatásában. E folyamatok főleg a fejlett országokban tapasztalhatók, miközben (leginkább a felzárkózó nemzetek, önállósulni törekvő nemzetiségek körében) anakronisztikus bezárkózó kohéziós és szocializációs erők bontakoznak ki súlyos konfliktusokat okozva. A globalizációt elfogadó, annak előnyeit fel-

használó, a hátrányait csökkentő, elhárító nyitott nemzet tudat, nemzetiségi tudat kohéziós ereje, szocializációs rendszere még csak alakulóban van.

Mai tudásunk szerint az ember sok tízezer éven át 20–60 fős csoporttársadalmakban élt, amelyek természetfölötti erejűnek hitt szokásrendszereikkel, tabuikkal, sajátos kultúráikkal totális kohéziót és szocializációt működtettek. A csoporttársadalmak nagyobb egységekké szerveződése a csoportok közötti átjárhatóság növekedésével lazította a csoportkohéziót és a szocializáció totális hatását. A növekvő méretű szerveződések újfajta kohéziós és szocializációs eszközöket hoztak létre: explikált, majd írásban is rögzített ideológiákat, vallásokat, eszmerendszereket, parancsolatokat, törvényeket, hozzájuk rendelt szankciókat és a fenntartó, átszarmaztató, működtető szervezeteket. Ezek a kohéziós, szocializációs eszközrendszerek egymástól eltérő, egymással szemben álló, egymás meghódítására, megsemmisítésére törő sajátos ideológiákat, kultúrákat hoztak létre és tartottak fenn. A globalizáció kibontakozásával a legkülönbözőbb kultúrák a szinte korlátlan kölcsönhatások következtében átjárhatókká, megismerhetőkké váltak és válnak, aminek következtében a sajátos ideológiák, kultúrák kohéziós, szocializációs ereje, hatása folyamatosan gyöngül.

Sokan attól tartanak (nem alaptalanul), hogy a globalizáció elsorvasztja a sajátos ideológiákat, kultúrákat. A bezárkózó, másokkal szemben álló anakronisztikus ideológiák, kultúrák valóban egyre inkább problematikussá válnak. Ennek ellenére belátható, hogy a családok, csoportok, társadalmak sajátos kohéziós, szocializációs eszközrendszere nélkül a globalizáció katasztrofális következményekkel járhat. Azonban lehetséges, hogy az alakulóban levő globális (egyetemes) értékrend elfogadásával a sajátos szokásrendszerek, értékrendek, ideológiák, kultúrák nyitottakká, egymással szemben türelmesekké fejlődhetnek.

Ez a könyv abból indul ki, hogy a pedagógia elméletének és gyakorlatának alkalmazkodnia kell a fejlett országokban már bekövetkezett (a feltörekvő országokban gyorsulva bekövetkező) gyökeres társadalmi átrétegződésekhez, és abból, hogy a javak előállításában a szellemi energia meghatározóvá, az izomenergia jelentéktelenné vált, válik. E könyv arra a feltételezésre épül, hogy az elkövetkező évtizedekben felgyorsulnak a globális (egyetemes) értékrend 20. század második felében kezdődő kialakulásának, megszilárdulásának és terjedésének folyamatai, amelyek elősegíthetik a sajátos pozitív ideológiák, értékrendek, kultúrák túlélését, eltérő érdekeik demokratikus érvényesítését. A pedagógia, a spontán és szándékos szocializáció átalakulása, hatékonyságának lényeges javulása e folyamatok kibontakozásának alapvető feltételei közé tartozik.

A pedagógia válsága

A fent jelzett változásokkal kapcsolatos oktatási, képzési szükségletekre a gyakorlati válasz a kötelező népoktatás bevezetése, majd a középfokú képzés általánossá válása volt (a felzárkózó országokban az expanzió középiskolai szakasza most van kialakulóban, kibontakozóban). A legfejlettebb országokban ma már a felnövekvő nemzedékek mintegy a fele részesül felsőfokú képzésben, és ez az arány fokozatosan növekszik. Az intézményes nevelés, képzés további expanziójának lehetőségei kimerültek, illetve kimerülőben vannak. Az intézményes képzés kiterjesztése még magasabb életkorra már nem látszik lehetségesnek, hiszen az élettartamnak már így is mintegy a harmada telik el teljes idejű felkészüléssel. Ez a helyzet és a gyorsuló változások szükséglete a felnőttek képzésének, átképzésének, továbbképzésének rendkívül gyors expanzióját eredményezte, valamint megkövetelte e folyamat elméleti alapozását. Évszázadunk utolsó harmadában intenzív kutatások folytak az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning), majd az élet egészét átfogó fejlődés (life-span development) területén (az eredményeket több száz kötetben publikálták). Gyakorlatilag (különösen a felzárkózó országokban) tovább folytatódik a közép- és felsőfokú képzési rendszer általánossá válása, növekszik a felnőttképzésben, továbbképzésben

részt vevők aránya, de nyilvánvaló, hogy e folyamat kibontakozásával elvileg kimerültek az expanzió lehetőségei.

Az elmúlt másfél-két évszázadban létrejött technikai civilizáció az intézményes nevelés, képzés expanziójának köszönhető létét, működését és fejlődését. Tekintettel arra, hogy az expanzió lehetőségei kimerülőben vannak, és néhány évtized múlva ez a forrás már nem járulhat hozzá a fejlődés növekvő szükségleteinek kielégítését szolgáló szellemi potenciál növekedéséhez, csak az oktatás, a képzés eredményességének, hatékonyságának javításával számolhatunk. Ebben elvileg igen nagy tartalékok rejlenek, ugyanis a tankönyvek tömeges használatának megvalósulása óta e tekintetben lényeges haladás nem történt. Például az iskolai oktatás mind a mai napig nem képes eredményesen figyelembe venni az egymáshoz hasonló életkorú tanulók közötti több éves érsbeli, fejlettségbeli, fejlődési ütembeli, illetve motivációs különbségeket. Ezért a tanulók jelentős hányada egyre kevesebbet profitál az iskolában töltött időből. Az antiszociális szubkultúrák, a semmittevésre kényszerülők és erre szocializálódók arányának növekedése többek között abból származik, hogy nem rendelkeznek a munkába álláshoz, a társadalmi beilleszkedéshez szükséges minimális szellemi potenciállal sem. A technikai civilizáció gyors fejlődése és a világ népességének szellemi potenciálja között egyre növekvő szakadék alakult ki (ez érvényes a fejlettebb országok népességének számottevő hányadára is).

Ugyanakkor a fejlettebbek, a motiváltabbak sem kaphatják meg a nekik megfelelő fejlődés lehetőségét. Az elit iskolák az oktatás tömegessé válásából fakadó színvonalcsökkenéstől egyelőre még megóvják az ide bekerülő tanulókat, még működik az értelmiségi elit megfelelő színvonalú képzése, ám ez az egész népesség szellemi potenciálnövekedési szükségletét nem elégítheti ki. A tizenkilencedik század végétől a reformpedagógiai irányzatok többsége az eredményesség, a hatékonyság javításával próbálkozott. Századunkban e tekintetben számtalan elgondolás, kísérlet született, számos pedagógiai irányzat működött sajátos iskolákat. Az oktatás egész rendszerében azonban az eredményességet, a hatékonyságot illetően a huszadik század végéig a világon sehol sem történt lényeges előrelépés.

Ennél sokkal súlyosabb a szociális nevelés növekvő válsága. A globalizáció felgyorsítja a szociális kohézió fellazulását és a pozitív szocializáció eredményességének csökkenését. Ugyanakkor a felnövekvő generációk idejük nagyobb részét az oktatással, képzéssel foglalkozó intézményekben, azok követelményeiknek teljesítésével töltik. Ezek az intézmények azonban vagy eleve nem tartják feladatuknak a szociális nevelést, vagy ha formálisan vállalják is, nem képesek a szükséges mértékben hozzájárulni a felnövekvő generációk szociális kompetenciájának fejlődéséhez. Más szóval: a spontán pozitív szocializáció mára már elégtelenné vált, a szándékos szocializáció pedig még nem képes hozzájárulni a szociális kompetencia szükséges mértékű fejlődéséhez. És e vonatkozásban nemcsak növekvő szakadékról van szó a személyiség egyedfejlődése és a technikai civilizáció, a globalizáció következményei között, mint a szellemi potenciál esetében, hanem feltehetően a személyiség szociokulturális evolúciójára is szükség lesz, és szerencsénkre, a jelek szerint, az ember számára e lehetőség adott (erről lásd az utolsó fejezetet).

A következő évtizedek oktatással, neveléssel szembeni szükségleteit, kihívásait csak akkor lehet kielégíteni, az oktatás és nevelés válságán csak úgy lehet úrrá lenni, ha sikerül az eredményességet, a hatékonyságot lényegesen javítani. Ez pedig lehetetlen megfelelő kutatásokkal, fejlesztésekkel történő alapozás nélkül. A pedagógia mint tudomány jelenleg nincsen abban a helyzetben, hogy ezt a rendkívül bonyolult kutatási, fejlesztési feladatot megoldja. A hagyományos pedagógia válságban van, lehetőségei kimerültek. Idézzük föl e válság lényeges jellemzőit!

A pedagógia (mint az indirekt és direkt szándékos szocializáció, az oktatás és nevelés elmélete) itt nem részletezhető okok miatt sajátos lassú utat járt be. A pedagógia önállósulása, a filozófiából történő kiválása csak évezredünk második felében kezdődött a spe-

kulatív, metaforikus, normatív jelleg dominanciájával, a tapasztalat metaforikus, példabezészerű közvetlen beemelésével. Tudománnyá fejlődése csak az ipari forradalmat követően kezdődött, és a huszadik század elejétől vett fordulatot. A folyamatot a pozitívizmus, a kísérlet, az empirikus kutatás, a modellezési szándék terjedése, a metaforikus, példabezészerű szemléletmód és a normativitás egyeduralmának háttérbe szorulása jellemezte. Ezek a fejlemények azonban nem a pedagógia tudománnyá fejlődését eredményezték, hanem széttagolódását.

Miközben a pedagógia a gyorsan fejlődő tudományok egész sorát (mindenekelőtt a pszichológiát, a szociológiát, az antropológiát és a filozófia különböző ágait) segédtudományának deklarálja, az történik, hogy a létrejövő interdiszciplinák a „segédtudományok” kutatói művelik. Ennek köszönhetően a közel tucatnyi interdiszciplinában (pedagógiai pszichológia, pedagógiai szociálpszichológia, pedagógiai antropológia, pedagógiai szociológia stb.) valóban megindultak a tudománnyá válás kezdeti folyamatai, és nagyon sok fontos, hasznos tudás halmozódott fel. A pedagógiai interdiszciplinák a pedagógia újabb és újabb területét kisajátítva intézményesültek: tanszékek, kutatócsoportok, intézetek, folyóiratok, nemzetközi szervezetek jöttek létre, kialakult sajátos fogalomkészletük, önreflexiójuk, meggyőződésrendszerük. A pedagógiai interdiszciplinák művelői programszerűen törekszenek a spekulatív, metaforikus szint dominanciájának meghaladására, empirikus és modellképző kutatási kultúrát működtetnek. Belátható, hogy a pedagógiai interdiszciplinák létrejötte, a pedagógia széttagolódása a fejlődés szükségszerű feltétele és eredménye. A pedagógia ugyanis önmagában, az embertudományok nélkül nem képes meghaladni az önállósulás kezdeti szakaszát. Ugyanakkor ami a széttagolódás után mára megmaradt, „ami tisztán” pedagógiának mint tudománynak nevezhető (különösen vonatkozik ez az angolul beszélő országokra), az nem más, mint a huszadik század előtti pedagógia maradványa és a szerteágazó empirikus kutatások elméletileg és gyakorlatilag alig hasznosított adattömege.

A válság végkifejletként, nagy feltűnést keltve, megszületett az antipedagógia, amely mindenféle nevelést (a családban éppen úgy, mint az iskolában) eredendően károsnak, lélekgyilkosnak, ezért felszámolandónak tart.

Ez a könyv abból a feltételezésből indul ki, hogy az ember létfeltételeit veszélyeztető globalizáció káros következményei nem válhatnak kezelhetőkké a pozitív szocializáció (az oktatás, a nevelés) válságának feloldása, az oktatás, a nevelés eredményességének, hatékonyságának lényeges javulása nélkül. Ez pedig lehetetlen a válságba jutott pedagógia mint tudomány paradigmaváltó megújulása, fejlődése nélkül.

A pedagógia paradigmaváltási lehetősége

A pedagógia paradigmaváltásának, lényeges megújulásának szükségességét áttekintve, a kérdés az, hogy léteznek-e olyan fejlemények, amelyek lehetővé teszik egy ilyen fordulatot eredményező változás beindulását. Ennek a könyvnek egyik fő törekvése éppen az, hogy rámutasson ezekre a fejleményekre, integrálásuk lehetőségeire. Itt a bevezetőben a lehetséges új paradigma legfontosabb jellemzőinek felvázolása a cél. Az egész könyv ezekre a jellemzőkre épül. Vannak azonban olyan fejezetek, amelyek explicit módon is ismertetik az alábbiakban vázolt jellemzőket. (Ezekre a fejezetekre a megfelelő helyeken utalás található).

A lényeges új fejlemények magában a szóban forgó tudományban, esetünkben a pedagógiában, valamint a forrástudományokban és a tudományfejlődés önreflexiójában kereshetők. Magában a pedagógiában két lényeges fejlemény érdemel különös figyelmet. A huszadik században a pedagógia empirikus, kísérleti kutatásai fokozatosan gyarapodtak, kialakult a megfelelő kutatásmetodikai kultúra. A pedagógia felkészült arra, hogy megbízható, igényes, elméletileg és gyakorlatilag egyaránt fontos eredményeket létrehozó kísér-

leti tudománnyá váljon (szemléltetésül lásd a 10. fejezetet). Annak, hogy ez még nem következett be, az az oka, hogy hiányoznak a lényeg megragadását, a folyamatos haladást segítő, tesztelhető elméleti alapok. Ugyancsak száz esztendő alatt tucatnyi más tudomány hozott létre pedagógiai interdiszciplínát. Ez azt jelzi (a fent említett sokrétű kutatásmetodikai és tartalmi gazdagodás mellett), hogy a pedagógia sem önmagában, sem interdiszciplínákba tagolódva nem újulhat meg. Ugyanakkor az interdiszciplínák a forrástudományok egész sora által feltárt új ismeretekkel, korszerűbb kutatási kultúráikkal felszántották a talajt a paradigmaváltás előkészítéséhez. E könyv fejezeteinek többsége a forrástudományok új ismereteinek integrálási törekvéseit szemlélteti. A tudományelmélet, a tudományfejlődés önreflexiója is kínál olyan új ismereteket, amelyek a pedagógia megújulásának szemléletbeli alapját képezhetik.

Komponensrendszer

Léteznek önmaguk másolatát előállító, önmódosuló rendszerek. *Kampis György* az ilyen rendkívül komplex rendszereket komponensrendszereknek nevezi, és kidolgozta e rendszerek sajátos osztályának elméletét (lásd az 1. fejezetet). A komponensrendszerek komponens-előállító rendszerek. Ezáltal a komponensek cseréjével folyamatosan újatermelik önmagukat, miközben maga a rendszer is változhat, módosulhat. Mindez azért lehetséges, mert a rendszer komponensei relatíve önálló egységek, és maga a rendszer átfogóbb rendszer(ek) komponense. Komponensrendszer például minden élőlény, a faj, az ökológiai rendszer.

Pedagógiai szempontból ez az elmélet azért kiemelkedő jelentőségű, mert az ember, a személyiség is, és a csoport, a társadalom mint személyiséget létrehozó szocializációs rendszer is komponensrendszer. A személyiség és a szocializációs rendszerek újraértelmezhetők a komponensrendszer elméletének köszönhetően. Pedagógiai szempontból is alapvető jelentőségű szemléletmódot, fogalomrendszert, összefüggésrendszert használhatunk a személyiség és a szocializációs rendszerek alaposabb megismerése, jobb megértése érdekében, és lehetővé válik az eddig felhalmozott ismeretek integrációja.

Szemponrendszer

Minden reális rendszernek van valamilyen formája, a környezetével megvalósuló kölcsönhatása (viselkedése), amely sajátos szabályoknak engedelmeskedik; létezik valamilyen belső struktúrája és szabályokat követő belső működése. A komponensrendszerek mindezen kívül valamilyen funkció(ka)t szolgálnak, belső struktúrájuk a relatíve önálló komponensek szerveződése. A működés és viselkedés folyamatában maga a rendszer módosulhat, miáltal a működés és viselkedés szabályai is változhatnak. A rendszereknek ezek az alapvető jellemzői megismerésük alapszempontraiként tekinthetők. Vizsgálhatjuk valamely rendszerfajta formai tulajdonságait, funkcióit, viselkedésének, struktúrájának, működésének jellemzőit, módosulásának, fejlődésének sajátosságait, feltételeit. Röviden szólva, a megismerés alapvető szempontjai: forma, funkció, viselkedés, szerveződés, működés, módosulás (fejlődés).

A kutatások története azt mutatja, hogy előbb a formai sajátosságok alapján osztályozást, rendszerezést végeztek a kutatók. Majd a rendszerek viselkedésének szabályszerűségeit törekedtek feltárni, aminek köszönhetően a feltételek ismeretében becsülhetővé vált a rendszer várható viselkedése (legalábbis az egyszerűbb rendszerek esetében). A lélektanban a behaviourizmusnak is ez volt az ambíciója. A rendszerek belső szerveződésének kutatását a strukturalizmus, működését a programozó modellezés, funkcióját a funkcionálisizmus, módosulását, fejlődését az evolúció paradigmái szerint végezték. A kutatásoknak ezek az egyetlen alapszempontraikat követő és túláltalánosító paradigmái, egymást követő paradigmaváltásai mára körbejárták az alapvető szempontokat, kimerültek. A huszadik század második felében, különösen az utolsó harmadában fölerősödtek az alapszempontraikat szerinti

integratív törekvések: a megismerésben, az elméletképzésben valamennyi alapszempont együttes kezelése új felismeréseket ígér.

Ez a könyv a személyiségre, annak alrendszeire és a szocializációs rendszerekre vonatkozó ismereteket valamennyi alapszempont szerint törekszik integratív szándékkal felhasználni. Ez természetesen hosszú távú kutatási feladat. Több fejezetben explicit módon is szerepel a vizsgált rendszer alapszempontok szerinti tételes „körbejárása” (lásd például a 9. fejezetet), miáltal teljesebb kép nyerhető. Ám mindez jelenleg még csak a lehetőségek, illetve az elvégzendő munkálatok megismerését szolgálja. A bevezető további része is az alapszempontok szerint csoportosítva ismerteti a megújulás lehetőségeit (a „forma” kivételével, aminek a pedagógiai jelentőségére a 3. fejezetben található utalás).

Funkció és kompetencia

Az élőlények létfunkciói az egyed és a faj túlélése, ami kompetenciák által érvényesül. Általánosan fogalmazva: a komponensrendszerek és komponenseik az egzisztenciális funkciókat teljesítő kompetenciáik által léteznek. A kompetencia alkalmasság meghatározott funkció teljesítésére. Az alkalmasság döntések és kivitelezések által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum – és képességrendszer (a latin *competentia* illetékességet jelent, ami döntési feltétel, motívum, a *competo* átvitt értelme pedig: „vmire képes”, ami kivitelezési alkalmasság).

Pedagógiai szempontból szemléletalkító jelentőségű eredményeket kínál a fenti értelemben vett „funkció” és „kompetencia” alkalmazása a személyiségre, annak alrendszeire és a szocializációs rendszerekre. E könyv különböző fejezeteiben kísérletet teszek erre az alkalmazásra. A lényeg szemléltetésül álljon itt a „személyiség funkcionális modelljének” vázlatos ismertetése (lásd a 2. fejezetet).

Az emberre, a személyiségre is érvényes, hogy létfunkciói az egyén és a faj túlélése. A személyek esetében azonban a túlélés az életminőség megőrzésével és javításával egészül ki. Ezek érvényesülését a személyes kompetencia és a szociális kompetencia szolgálja fejlettségüktől függő eredményességgel. A kompetenciák működése információfeldolgozás által valósul meg. Az ember esetében az információfeldolgozásnak emellett önálló funkciói is vannak (például kutatás, szándékos tanulás), ezért az információfeldolgozásra való alkalmasság önálló kompetencia. A terjedő szóhasználattal élve: kognitív kompetencia. E három általános kompetenciából a munkamegosztásnak köszönhetően sok ezer speciális kompetencia (szakma, hivatás, hobbi stb.) differenciálódott. Egy-egy személy egy vagy néhány speciális kompetenciával rendelkezik, és a saját speciális kompetenciája önmaga számára egzisztenciális jelentőségű.

Példánk esetében a funkciók és kompetenciák együttes kezelése számos alapvető jelentőségű előnnyel jár. Ezek közül itt a bevezetőben kettő érdemel figyelmet.

Az alapfunkciók, esetünkben a létfunkciók és a teljesülésüket lehetővé tevő kompetenciák hozzájuk rendelése mind a kutatás, mind a gyakorlat számára áttekinthető, „megfogható” rendszert kínál. A személyiség három általános kompetenciájának és speciális kompetenciáinak egymást sajátosan átfedő rendszere (az átfedések jellemzőit lásd a 2. fejezetben) a szocializáció, a nevelés és a pedagógia alapvető funkcióit határozzák meg. Ezek a következők (zárrójelekben az alkalmasnak ígérkező köznyelvi megnevezések): a kognitív kompetencia fejlődésének segítése (az értelem kiművelése), a szociális kompetencia fejlődésének segítése (proszociális, 'segítő' életmódra nevelés), a személyes kompetencia fejlődésének segítése (önállóságra, egészséges és kulturált életmódra nevelés), a speciális kompetenciák elsajátításának segítése (szakmai képzés). E könyv mondanivalója az általános alapok ismertetését követően a három általános kompetencia köré csoportosul (a speciális kompetenciákkal, a szakképzéssel csak az általános kompetenciákhoz kapcsolódóan foglalkozik).

Mivel a kompetencia a fentiek értelmében sajátos motívum- és képességrendszer, döntésre és kivitelezésre való alkalmasság, ennek köszönhetően valóságos, működő rendsze-

rek fejlesztését segíthetjük, megszabadulhatunk a személyiség szokásos művi széttagolásától. Követni, hasznosítani lehet az ilyen irányba mutató integrációs törekvéseket. Például a kognitív tudomány egyre inkább kiterjeszkedik a motivációra, a motívumrendszerre, sőt az érzelmi apparátusra is. Ennek megfelelően e könyv a három általános kompetenciáról szóló részben egymásra vonatkoztatva ismerteti a motívum- és a képességrendszereket.

A kompetenciák a személyiség komponensrendszerei, sajátos komponensfajták készletei és komponenseik aktiválásával, módosulásával, a meglévők alapján új komponensek létrehozásával szolgálják a személyiséget. Ebből következően a kompetenciák funkcióinak, szerveződésük (komponensfajtáik és készleteik), működésük, módosulásuk, fejlődésük megismerése alapján remélhető a fejlesztés eredményességének javítása. A könyv egyik célja, hogy ezeket a lehetőségeket felmutassa.

Viselkedés és öröklés

Az etológiai, a szociobiológiai, a humánétológiai kutatások a viselkedés öröklött komponenseit, komponensrendszerét törekszenek feltárni. A kutatók egyre több állatfaj öröklött komponenseinek teljes feltérképezését végzik el kifinomult kutatási, kísérleti technikákkal. Ennek alapján megtudhattuk, hogy a szóban forgó állatfajok viselkedését milyen belső és külső motivációk befolyásolják, milyen viselkedésekre képesek, tanulással milyen módosult, új komponensek jöhetnek létre. Ez a kutatási paradigma gyökeresen megváltoztatta az öröklésről vallott korábbi nézeteket. Egyfelől azok megszabadultak a behaviorizmus előtti ösztönméletek jórészt spekulatív fogalomrendszerétől, másrészt az általánoságoktól. Például attól, hogy az intelligenciát mennyiben határozza meg az öröklés és mennyiben a tanulás. Továbbá a fent említett tudományágak egyértelműen meghatározták, hogy az öröklés mely területe képezi kutatásaik tárgyát: ez pedig a viselkedést szabályozó komponensek, komponensrendszer.

Az ember több száz fajspecifikus öröklött komponenssel születik. Ezek élete végéig alapvető szerepet játszanak viselkedésének szabályozásában, személyisége kialakulásában, fejlődésében. Ezért a hatékonyabb szándékos szocializáció kiinduló feltétele, hogy minél teljesebben, minél jobban ismerjük az ember öröklött viselkedési komponenseit, komponensrendszerét. Még távol vagyunk a teljes feltérképezéstől, megismeréstől, de amint e könyv egyes fejezeteiből kiderül (külön is az olvasó figyelmébe ajánlom a 3. fejezetet), pedagógiai szempontból már eddig is nagyon sok fontos ismeret birtokában vagyunk. A fajspecifikus öröklött viselkedési komponensek az egyedekben különböző jellegűek, hatékonyságúak. A több száz öröklött viselkedési komponens mindegyike eltérhet a fajra jellemző optimumtól. Ezekről az egyéni eltérésekről ma még keveset tudunk. De amit tudunk és sejtünk róluk, azt mutatja, hogy alapvető jelentőségű problémáról és nevelési lehetőségéről van szó.

A fent jelzett szemléletmód érvényes az elsajátított komponensrendszerekre is, aminek köszönhetően újraértelmezhető a személyiség szerveződése, működése és fejlődése, a fejlesztés lehetősége. (A témáról átfogó képet ad az 1. és a 4. fejezet, de csaknem minden fejezetben érvényesül e szemléletmód hasznosítási szándéka.)

Szerveződés és komponensek

A komponensrendszerek komponenseinek önállósága nemcsak azt jelenti, hogy fenntartják önmagukat, létrehozhatják saját másolatukat, módosulhatnak, hanem azt is, hogy akárhány más komponensbe beépülve, különálló létük is megmarad. Például egy ember különböző csoportok tagjává válhat, miközben különálló lény marad. Vagy például egy szó nagyon sok mondatba beépülhet, miközben különálló léte is megmarad készen arra, hogy újabb és újabb, átfogóbb komponens tagjává váljon. Mivel a struktúra fogalmába a kötött elemekből felépülő egységek is beletartoznak, ezért használatos a komponensrendszerek esetében a „struktúra” helyett a szerveződés. A személyiségnek, alrendszerének, a szocializációs rendszereknek a fentiek értelmében a szokásos félreérthető szóhasználatától eltér-

rően nincsen struktúrája, szerkezetű. A szerveződés lényegileg más, mint a struktúra, minek következtében a rendszer működése is más. Ennek a sajátjának a figyelembevétele hozzájárulhat a személyiség és a szocializációs rendszerek jobb megértéséhez és ezáltal az eredményesebb fejlesztéséhez.

A komponensrendszerek zártak vagy nyíltak. A zártág azt jelenti, hogy a komponensek száma meghatározott vagy korlátozott. Például a faj egyedeiben az öröklött viselkedési komponensrendszer zárt és meghatározott számú komponensből szerveződik. Az öröklött viselkedési komponensrendszer a biológiai evolúció lehetőségének köszönhetően viszont nyílt rendszer. A személyiség, annak kompetenciái, más átfogó alrendszerei és a szocializációs rendszerek nyíltak. Kivéve például a családot, amely zárt rendszer, de a komponensek száma itt nem meghatározott, hanem csak korlátozott.

Annak ismerete, hogy a fejlesztendő rendszer nyílt-e vagy meghatározottan, illetve korlátozottan zárt, pedagógiai szempontból alapvető jelentőségű (a személyiség alrendszereivel, komponenseivel kapcsolatban lásd például a 10. fejezetet, a szocializációs rendszerekre vonatkozóan pedig a 12–13. fejezetet). A nyílt komponensrendszerekben nem korlátozott a komponensek gyarapodása, ennél fogva mennyiségi szempontból a fejlesztés nem lehet kritériumorientált. Mivel például a személyiség nyílt rendszer, mennyiségileg nem lehet megadni a fejlesztés kritériumát. Ezzel szemben a zárt rendszerek, komponensek mennyiségi kritériuma megadható, aminek köszönhetően a rendszerképződés, a rendszer kiépülésének segítése kritériumorientált lehet. Az íráskészség (mint információörögzítés) például a nyelvre jellemző betűkből és kapcsolási módokból szerveződik. Nyilvánvaló, hogy a rendszerképződést mindaddig segíteni kell, amíg a rendszer teljesen ki nem épül, amíg valamennyi elem működőképessé nem válik. A könyv egyik fő célkitűzése annak vizsgálata, szemléltetése, hogy miért lenne előnyös és hogyan lehetne a nyílt rendszereket átfogó alrendszereik megismerésével kritériumorientáltként kezelni. Továbbá annak megmutatása, hogy a zárt rendszerek komponenskészletének teljes feltárásában hol tartunk, az eredményesebb fejlesztésnek miért alapvető feltétele a teljes készlet alapos ismerete. Az íráskészség példája ugyanis megtévesztő abból a szempontból, hogy ebben az esetben valamennyi elemet explicit módon ismerünk. A zárt komponensrendszerek, komponensek többsége esetében nem ismerjük a teljes készletet, a rendszerképződés segítését hályogkovács módján végezzük (lásd például a 6. és a 10. fejezetet).

Működés és optimalizáció

A szocializációs rendszerek működéséről, a szociálpszichológiai, szociálanropológiai, különösen pedig az utóbbi évtizedekben végzett szociobiológiai kutatásoknak köszönhetően vannak ismereteink, mivel e működések részben észlelhetők (11. fejezet). A személyiség és alrendszereinek működése azonban közvetlenül nem észlelhető, ezért erről csak a kognitív forradalomnak köszönhetően vannak kezdeti ismereteink előbb a kognitív pszichológiai kísérletek, majd a számítógépes modellezések eredményeként (5–6. fejezet). A pedagógia elmélete és gyakorlata számára a szocializációs és pszichikus rendszerek belső működésének ismerete új, ma még felmérhetetlen lehetőségeket kínál. A könyv különböző fejezeteiben az olvasó e lehetőségekről számos szemléltető példát talál.

A lehetőségek közül e helyen az optimalizációt érdemes kiemelni. Miután a rendszerképződés befejeződött, a működés lehetővé vált, annak hatékonysága fokozatosan javul, a működés optimalizálódik. A fent említett íráskészség példájánál maradván: az első évfolyam végén, miután a gyerekek minden betű írását megtanulták, vagyis a rendszerképződés befejeződött, sok hibával percenként átlagosan 5–6 betűt tudnak leírni. Ez a rajzoló íráskészség. Egy évtizedes vagy hosszabb ideig tartó spontán optimalizáció eredményeként kialakulhat a gyakorlatilag hibátlanul működő, percenként átlagosan 60–80 betűt produkáló kiírt íráskészség. Az íráskészségnek ez az antropológiai optimuma, az optimális begyakorlottsága. Valamennyi zárt tanult komponensnek létezik optimális begyakorlottsága (amiről a

pedagógiának nincsenek ismeretei), amely jelenleg főleg spontán módon fejlődik sok éven át, és a tanulók többségében soha nem jön létre az optimális begyakorlottság. Belátható, hogy ezeknek az ismereteknek a feltárása lényegesen javíthatja az alapvető jelentőségű komponensek működésének szándékos optimalizációját, a fejlesztés eredményességét (10. fejezet).

A személyiségfejlődés mint hierarchizálódás

A sok tucat személyiségelmélet többsége a fejlődés kérdéseivel is foglalkozik. Léteznek elméletek, amelyek a szakaszos fejlődést hirdetik, mások a folyamatos fejlődés mellett érvelnek. A sokféle elgondolás, modell implicit módon közös elemeket is tartalmaz. Ha a biológiai és a kulturális evolúciót, valamint az egyedfejlődést mint érést és a szocializációt együtt tekintjük, akkor a fejlődés mint hierarchizálódás a viselkedés szabadságfokának, komplexitásának, kreativitásának egymásra épülő szintjeként jelenik meg. *MacLean* az agy három egymásra épülő szintjének, valamint az egymásra reflektáló agyféltekék viselkedésszabályozó funkcióit vizsgálva négy szintű hierarchiát írt le. A komponensrendszer szóhasználatával: az öröklött, a tapasztalati, az értelmező és az önértelmező komponensrendszert. *Karmiloff-Smith* a fejlődés négy szintjét reprezentációs újrairásként jellemzi. *Dennett* arról értekezik, hogy a viselkedést az emberben „három lény” működése szabályozza: a darwini, a skinneri és a popperi teremtmény (ezek tartalmilag megfelelnek a *MacLean* által jellemzett első három szintnek). Nem sorolom tovább a hierarchizálódás különböző formában megjelenő modelljeit, amelyek közös jellemzői utólag a személyiségelméletekből is kihámozhatók. Ezek az ismeretek megtalálhatók a könyv különböző fejezeteiben (explicit módon főleg a 4., az 5., a 7., a 8., a 11. és az utolsó fejezetben).

A fent említett négyféle fejlődés integrációjával kapott hierarchikus fejlődési modell háromdimenziós. Az egyik dimenzió a kreativitás (a szabadságfok, a komplexitás) növekedése, amely az egymásra épülő négy szintnek köszönhető. A másik dimenzió az idő. Az újszülött viselkedését az öröklött viselkedési komponensrendszer szabályozza, amely a serdülés befejezéséig, a szüléssel újabb és újabb öröklött komponensek aktiválódásával válik teljessé. A további szintek öröklött lehetőségek. A tapasztalati tanulóval, a spontán szocializációval jön létre a tapasztalati komponensrendszer, a tapasztalati személyiség, amely az öröklött komponensrendszerrel együtt szabályozza az ember aktivitását, szükség szerint a tapasztalati szint dominanciájával. A kulturális evolúciónak köszönhetően a második évezred közepe tájától bontakozhatott ki a csíráiban már jóval korábban megjelenő értelmező személyiség, amelynek tömeges elterjedése az iskolázásnak köszönhetően a huszadik század eredménye. A kulturális evolúció újabb fejleményeként lehetővé vált, hogy az önreflexió öröklött lehetőségéből kifejlődjön az önértelmező személyiség, amelynek elterjedése a jövő század lehetősége és reménye (lásd a 4. és az utolsó fejezetet). Végül a fejlődés harmadik dimenziója a proszocialitás növekedése (lásd a 4. és a 11. fejezetet).

E könyv egyik alapvető célja, hogy megmutassa a személyiség és alrendszeireinek, komponenseinek fejlődéséről kialakulóban levő új szemléletmód pedagógiai jelentőségét, a fejlesztés eredményességének, hatékonyságának lényeges javítási lehetőségét.

A pedagógia mint hierarchikus multidiszciplína

Ha valamely rendszer viselkedését, szerveződését, működését, fejlődését nemcsak leírni kívánjuk, hanem a miértekre is választ keresünk, vagyis a megértésre is törekszünk, akkor a szóban forgó rendszert a megfelelő hierarchia tagjaként kell vizsgálnunk. A biokémiai folyamatok értelmezése lehetetlen lenne egyfelől a biológiai rendszerek (sejtek, szervek, szervezetek) figyelmen kívül hagyásával, másfelől a kémiai folyamatok ismerete nélkül. A pedagógia mint szinguláris diszciplína mindeddig leíró, előíró tudomány. Az interdiszciplínák révén sok mindent fölhasznált a forrástudományokból. Ám ezek az átvett

ismeretek alkalomszerűek, nem szervezültek, nem tették lehetővé a hasznosítást elősegítő elméletalkotást.

Mivel a személyiség is és a személyiséget létrehozó szocializációs rendszer is hierarchikus komponensrendszer, a kutatásukra vállalkozó pedagógia csak akkor válhat értelmező tudománnyá, ha hierarchikus multidiszciplinává fejlődik. Ez azt jelenti, hogy a személyiség és a szocializációs rendszer hierarchiájának valamennyi értelmezést lehetővé tevő szintjét kutató diszciplínák pedagógiai jelentőségű eredményeit és a pedagógia empirikus kutatásainak eredményeit folyamatosan magába integrálja. Elméletalkotó, modellképző munkájának ezek a forrásai, alapjai. A pedagógia mint hierarchikus multidiszciplína legfontosabb forrástudományai: az etológia, a szociobiológia, a humánetológia, a pszichológia különböző ágai, a szociálpszichológia, a szociológia, a filozófia különböző ágai (lásd az 1. fejezetet). Ennek a könyvnek többek között az a célja, hogy megmutassa a pedagógia hierarchikus multidiszciplinává válásának lehetőségét és a forrástudományok hasznosítható ismereteinek integrálásából származó előnyöket, eredményeket.

Jegyzet

1. fejezet: *Komponensrendszer-elmélet és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 2. sz., 73–78. old.
 2. fejezet: *Kompetenciamodell és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 3. sz., 71–77. old.
 3. fejezet: *Öröklés és nevelés: paradigmaváltási lehetőség*. Iskolakultúra, 1997. 4. sz., 63–73. old.
 4. fejezet: *Személyiségfejlődés és nevelés. A fejlődésmodellek integrációjának lehetősége*. Iskolakultúra, 1997. 5. sz., 83–93. old.
 5. fejezet: *Kognitívizmus és az értelem kiművelése*. Iskolakultúra, 1998. 2. sz., 57–70. old.
 6. fejezet: *A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége*. Iskolakultúra, 1998. 5. sz., 3–16. old.
 7. fejezet: *A kognitív készségek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998. 8/9. sz., 3–13. old.
 8. fejezet: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998. 10. sz., 3–21. old.
 11. fejezet: *Proszocialitás és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 8. sz., 89–101. old.
 12. fejezet: *Kötődési háló és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 9. sz., 61–70. old.
 13. fejezet: *Csoportképző hajlam és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 10. sz., 3–13. old.
- Utolsó fejezet: *Énkibontakozás és nevelés: Csíkszentmihályi Mihály proféciája*. Iskolakultúra, 1997. 6–7. sz., 107–117. old.

Mit tudnak a középiskolások mechanikából?

A fizikaoktatás hatékonysága és a fizika mint tantárgy tanulói megítélése Magyarországon az utóbbi időben jelentősen romlott.

A Nemzeti Alaptantervet ebben a tanévben vezették be; a NAT alapján olyan helyi tanterveket kell kidolgozni, melyek egységesegek abban,

hogy eredményesen felkészítenek az alapműveltségi vizsgára.

Ennek érdekében hasznos lehet, ha felmérve a jelenlegi helyzetet, a meglévő hibákat, javaslatokat kínálunk a változtatásra. Egy ilyen felmérés eredményei segíthetnek a helyi tantervek kialakításában is.

Vizsgálatunkban a jelenleg forgalomban levő, leggyakrabban használt könyvek alapján fel dolgoztuk a mechanika egy témakörét (egyenes vonalú mozgások), a NAT tematikája alapján. A témakör lefedésére négy feladatlapot készítettünk. Az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

1. Milyen a jelenlegi fizikaoktatás eredményessége?
2. Milyen különbségek vannak az évfolyamok és az iskolatípusok között?
3. Milyen szintű a tanulók állandósult tudása, milyen szintű a felejtés?
4. Milyen problémás területek adódnak?

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a fizikaoktatás nem túl hatékony, hiszen viszonylag gyenge volt a tanulók teljesítménye. A tanulók állandósult tudása alacsony szintű, a felejtés nem mindenben követi a lélektan és a józan ész alapján feltételezhető tendenciákat.

A mechanika tananyaga

A mechanika az egyik legkönnyebben tanítható, illetve tanulható anyag a fizikában, hiszen kézzel fogható, egyszerű eszközökkel sok színes kísérlet bemutatható hozzá. A mechanika alapfogalmaival a mindennapi életben már megismerkedhettek a tanulók (sokszor ez is okozhatja a problémát). Nagyon fontos témakör a fizikán belül, hiszen a későbbi tanulmányok során újra és újra felbukkan, fogalmai a további témakörök alapjául szolgálnak. A vizsgálat előkészítéseként felmértük azt a tudásanyagot, amit ma a legtöbb iskolában tanítanak. A testek haladó mozgása témakör a NAT alapján a 8. évfolyamig tanítandó. Jelenleg a 6., 8., illetve a 9. vagy a 10. évfolyamon tanítják.

A NAT bevezetésével több minden megváltozott a témakör tanításával kapcsolatban. Kötelező lett az egyetemes tömegvonzás és a bolygómozgás tárgyalása, melyek eddig csak kiegészítő anyagként szerepeltek a középiskolában, most pedig már a 6–8. évfolyamosoknak is tanítani kell. Erősödött a tanterv linearitása, ami egyrészt gyorsabb haladást tesz lehetővé, másrészt viszont megnehezíti az anyag mély elsajátítását, sőt emiatt sok téma akkor kerül elő, amikor a tanulók még nincsenek a feldolgozásához szükséges kognitív képességek birtokában.

A tananyag feldolgozását a NAT témaköreinek megfelelően végeztük, a különböző tudáselemeket a tudásfajták szerint (ismeretek, készségek, képességek) megkülönböztetve. Az így felállított rendszer természetesen egyik tankönyv tematikáját sem követi végig, hisz több tankönyv egybevetésével született, épp ezért az összeállított anyag értékelésére egy szakértőt kértünk fel.

A tesztek, a minta és a mérés

Az elemzés és a követelményrendszer felállítását követően feladatokkal fedtük le azt, majd ezekből tesztekkel állítottunk össze. A fontosabbnak tartott témákhoz több feladat is készült, ezek több tesztben is szerepeltek. A feladatokat feladatgyűjteményekből, az Alapműveltségi Vizsgaközpont feladataiból gyűjtöttük, illetve önállóan írtuk. A felméréshez négy ekvivalens tesztváltozat (M-1, M-2, M-3, M-4) készült. A tesztek úgy terveztük, hogy nagyjából fele-fele arányban tartalmazzanak ismeret- és képességjellegű tudást, és hasonló arányban a minimumkövetelményeknek megfelelőt, illetve azt meghaladót. Mind a négy teszt hasonló felépítésű volt az 1. táblázat által mutatott összeállítással.

1. feladat	törvénykimondás
2. feladat	az M-1 változatban relációjelek használata
	az M-2 változatban egyszerű kiegészítés
	az M-3 és M-4 változatban igaz-hamis döntés
3. feladat	mozgásállapot változásával kapcsolatos feladat, a példáról el kell dönteni, hogy változik-e a mozgásállapot az adott esetben
4. feladat	egy jelenség magyarázata, magasabb szintű gondolkodást igényel
5–6. feladat	egyszerű, behelyettesítéssel megoldható feladat
7–8. feladat	nehezebb feladat, melyben esetleg grafikon, gyorsuló mozgás is szerepel, az alapképleteket át kell alakítani

1. táblázat

A feladatok elosztása a tesztekben

A mozgásállapot-változás fogalma tapasztalataink szerint nehéz, de mégis fontos, ezért kérdeztünk rá mind a négy tesztben. Feltevésünk nem igazolódott be, ez a feladat az átlaghoz képest jól sikerült.

A feladatlapok összeállításánál figyelembe vettük azt a szempontot is, hogy nagyjából hasonló számú item szerepeljen mindegyiken. Az első teszten 40, a másodikon 38, a harmadikon 40, a negyediken pedig 36 pontot lehetett szerezni.

A mérésben 17 osztály vett részt, ebből 7 gimnáziumi, 10 szakközépiskolai – 9 első, 8 második. Összesen 476 tanuló írta meg a tesztek 1997 májusában–júniusában. A méréseket részben maguk végezték, részben a szaktanárok. Mindenkitől azt kértük, hogy a feladatlap-változatokat nagyjából egyenlő arányban osszák szét a tanulók között; ezt sikerült is megvalósítani.

A mérés során arra is kíváncsiak voltunk, hogyan őrződik meg az anyag, így mindkét év-folyam ugyanazokat a feladatlapokat töltötte ki. A feladatlap megírására egy tanóra, azaz 45 perc állt a tanulók rendelkezésére. A mérés során függvénytáblázatot, számológépet lehetett használni, hiszen az alapműveltségi vizsgán és az érettségien is hasonló feltételek lesznek.

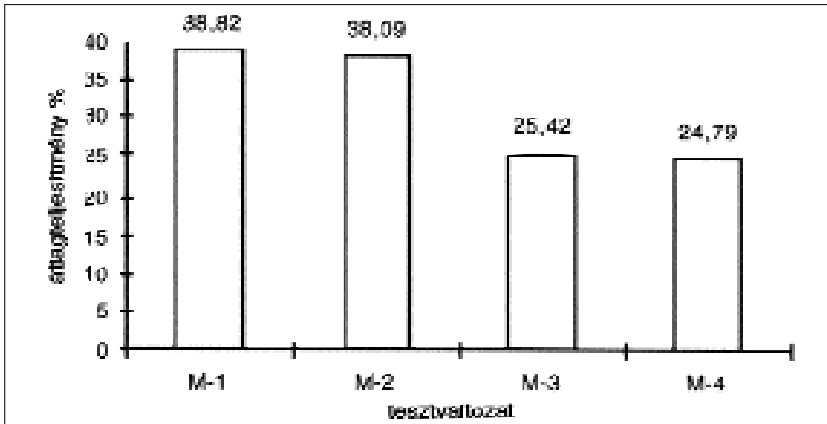
A feladatlapok felvételekor kiderült, hogy sok tanuló nem ismeri a négyjegyű függvénytáblát, bár a tanárokat előzetesen megkértük, hogy a tanulók ezeket hozzák magukkal. Voltak, akik a mérés során panaszolták, hogy most látják először. Mivel a vizsgákon lehet majd használni, a tanulóknak is meg kell ismerkedniük ezzel a hasznos segédeszközzel. Év végi felmérések esetén használhatnák a tanulók.

A legjobb és leggyengébb teljesítmények

Az adatfeldolgozást az SPSS statisztikai programmal végeztük. A földolgozás szerint az M-1 és M-2 változat reliabilitása jó, az M-3 és az M-4 változaté pedig elfogadható. A négy tesztváltozaton elért teljesítmények átlaga eltér: az első két változat könnyebbnek bizonyult, míg a másik kettő nehezebbnek (1. ábra).

Nemcsak a tesztek, maguk a feladatok is különböző nehézségűek voltak. Általában elmondható, hogy a számítási, gyakorlati feladatokban rosszabb teljesítményt nyújtottak a tanulók, mint az elméleti kérdéseknél. A feladatokban nyújtott teljesítményt mutatja a 2. táblázat.

A kiugró teljesítményeket – akár túl jól, akár túl rosszul sikerültek – a táblázatban vastag szedéssel jelöltük. Könnyűnek bizonyult az M-1 változatban a második feladat, melyben relációjeleket kellett kitenni Newton II. törvényére vonatkozó egyenletekben. Ennél a feladatnál a véletlen találgatás esélye is nagy lehet.



1. ábra

A négy tesztváltozat átlagteljesítménye százalékban

Az M-1, M-2, M-3 változat 3. feladata is jól sikerült, itt a mozgásállapot állandóságát, illetve megváltozását kellett megállapítani. Könnyűek voltak az egyenes vonalú egyenletes mozgásra vonatkozó számítási feladatok is, ami arra mutat, hogy ezt a típust sokat gyakorolhatták már az általános iskolában is (M-1 és M-2, 5. feladat).

Feladat	M-1		M-2		M-3		M-4	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1.	42,79	37,91	28,02	20,89	26,83	36,35	47,03	22,92
2.	68,03	38,07	42,24	46,91	45,83	23,89	47,03	22,92
3.	75,68	30,01	82,18	30,59	81,67	26,94	46,89	31,5
4.	24,32	25	9,48	24,6	4,17	13,88	55,09	28,34
5.	59,02	35,52	60,06	32,22	33,67	38,89	22,54	31,55
6.	35,45	32,95	37,18	27,56	6,39	9,41	46,47	29,3
7.	35,01	39,78	21,51	38,13	29,38	29,65	12,29	21,51
8.	11,48	18,7	16,67	21,76	9,58	14,11	1,91	10,16

2. táblázat

A feladatok átlaga és szórása százalékban

A jelenségmagyarázat (4. feladat) feladat általában nehéz volt, valószínűleg azért, mert ez másfajta gondolkodást igényelt, mint amihez a tanulók általában hozzászoktak. A változatok közti különbségek azt is mutatják, hogy a tanulók háttérismerete a különféle területeken más és más. Nagyon gyengén válaszoltak az alábbi kérdésre: „Növelheti-e a súrlódási erő a test sebességét?” (M-2/4.) – mivel ennek a kérdésnek a megválaszolásához a súrlódás lényegét kellett felidézni. Érdekes módon, a szintén súrlódással kapcsolatos 4. kérdés az M-4 változatban – mely inkább gyakorlati szempontból közelítette meg a témát: „Mi

a szerepe télen az autó kerekére szerelt hóláncnak?” – sokkal könnyebbnek bizonyult, s a tanulók fele helyesen válaszolt. Sokkal rosszabb volt az eredmény az erő–ellenerő kérdésével kapcsolatos magyarázat esetében – „Ha az erő és ellenerő egyenlő nagyságú és ellentétes irányú, miért nem semmisítik meg egymást?” (M-3/4.) – ugyanis itt sem elég a törvény felületes ismerete, annak jelentését is pontosan kell érteni.

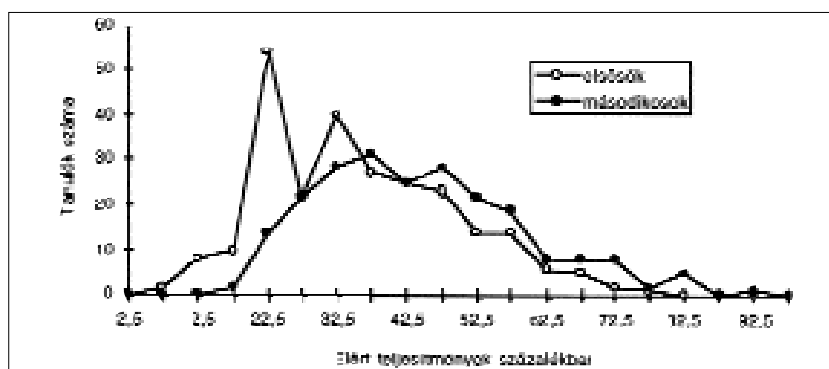
A tesztekben két ütközési feladat volt: egy rugalmas (M-3/6.) és egy rugalmatlan (M-4/5.). Mivel e két téma egyszerre szerepel a tananyagban, feltételezhetjük, hogy nehézségükben nincs különbség, mégis a rugalmas ütközés nehezebbnek tűnik. Ennek oka az lehet, hogy a rugalmas ütközés esetében két törvényt kell alkalmazni – ezáltal egy egyenletrendszer megoldani –, ami elretentheti a tanulókat. A szintén matematikai ismereteket feltételező erő-összeadási feladat is gondot jelentett (M-4/7.). A dinamika törvényének alkalmazása bonyolultabb feladatokban nehézségeket okozott a tanulóknak (M-2 és M-3 változat 8. feladat). Valószínű, hogy ez olyan terület, amire az egyszerűbb feladatok gyakorlása után már nem maradt elég idő.

Legrosszabbul egy olyan feladat (M-4/8.) megoldása sikerült, melyet grafikusan könnyen meg lehetett volna oldani, bár a tanárok visszajelzése azt mutatta, hogy ezt ők is nehéznek találták. A grafikus feladatmegoldásra talán nem helyeznek kellő hangsúlyt az iskolákban, mert ezzel új típusú munkára kellene szoktatni a tanulókat.

Az évfolyamok és az iskolatípusok eredményei

Mindenyik változatról elmondható, hogy az egyes iskolatípusok között nagyobb különbségek vannak, mint az évfolyamok között. A szakközépiskolások eredményei jobbak, mint a gimnazistáké, talán azért, mert sok szakközépiskolában a mechanika a szakma szempontjából igen fontos. Az iskolatípusok közötti további eltérés, hogy a szakközépiskolások teljesítményének eloszlása szélesebb, mint a gimnazistáké, náluk nagyobb szóródás figyelhető meg.

A négy tesztváltozat standardizálása után (átlag = 40%, szórás = 15%) ez a tendencia ugyanilyenek mutatkozik. A 2. ábrán láthatjuk, hogy az elsősök esetében a görbe balra tolódik el, a gyenge teljesítmények irányába. Van egy kiugró csúcs, 20–30% környékén, ezután a tanulók száma folyamatosan csökken. Ezzel szemben a másodikosok teljesítményének eloszlása szélesebb – jobban differenciált ez a csoport.



2. ábra

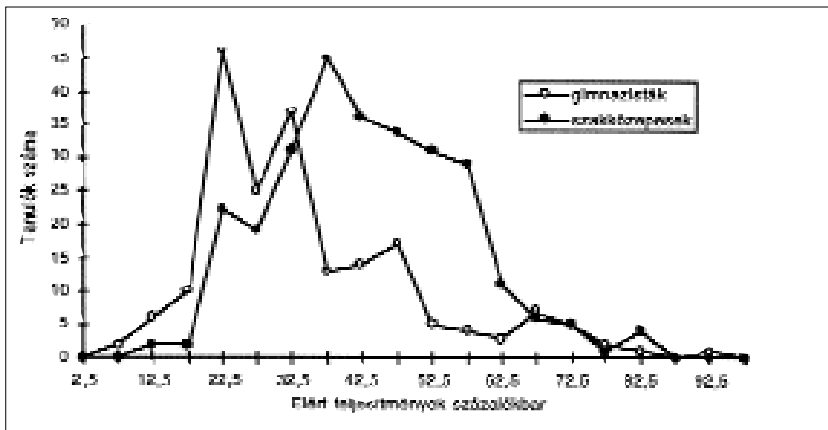
Az eredmények eloszlása a két évfolyamon

Mindkét iskolatípus esetében a második osztályra szétesnek a csoportok, az elsősben nyújtott teljesítmények sokkal homogénebbek. A gimnáziumban megjelenik egy határozottan lemaradó réteg. Ennek oka az lehet, hogy amikor új iskolába kerülnek a tanulók, még jobban akar-

nak bizonyítani; később a teljesítményeken már meglátszik a személyes motiváció: például, mert érdekli őket, vagy pedig fizikából szeretnének felvételizni, mások pedig éppen ellenkezőleg, mivel nincs ilyen jellegű motiváció, nem tanulnak – így aztán leszakadnak a gyengék.

Érdekes, hogy a gyenge csoport teljesítménye minden tesztnél 10–20% közé esik, bár a tesztek a tapasztalat szerint különböző nehézségűek. A jobban teljesítő csoport viszont változó teljesítményt nyújtott. Tehát a minimális teljesítmény minden tesztnél ugyanúgy jelent meg, néhány pontot minden tesztnél el lehetett érni.

A standardizálás után az iskolatípus szerint bontott teljesítmények nagyon hasonló eloszlást mutatnak (3. ábra), mint az egyes évfolyamoknál. Látható, hogy a gimnazisták gyengébben teljesítettek, mint a szakközépiskolások. A gimnazisták eredményei a normális eloszláshoz közelebb állnak.



3. ábra

Az elért teljesítmények eloszlása a két iskolatípusban

A tudás tartóssága

Ahhoz, hogy a tudás tartósságát megvizsgálhassuk, azt kértük a tanároktól, hogy egy táblázatban jelöljék meg azokat a feladatokat, amelyeket már tanultak a diákok, ezenkívül azt is, hogy mikor tanulták. Ennek figyelembe vételével számíthattuk az elsősök által már tanult, a másodikosok által elsőben tanult, illetve másodikban tanult anyagból nyújtott teljesítményt. Előzetesen feltételeztük, hogy a leggyengébb a másodikosoknak az elsőben tanult anyag-részből nyújtott teljesítménye lesz, hiszen akik ezt a témát már egy évvel korábban tanulták, azok többet felelthettek volna. E várakozásunkkal ellentétben az elsősök elsőben tanult teljesítménye némileg gyengébb, mint a másodikosok elsőben tanult teljesítménye (3. táblázat).

	M-1		M-2		M-3		M-4	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
elsősök (elsőben)	42,70	20,89	42,50	17,24	24,00	15,65	21,8	11,1
másodikosok (elsőben)	46,10	17,37	43,90	13,80	22,70	14,37	33,2	15,99
másodikosok (másodikban)	36,30	25,06	33,60	24,00	38,50	21,13	26,1	15,9

3. táblázat

A tanulók tanult anyagban elért teljesítménye százalékban

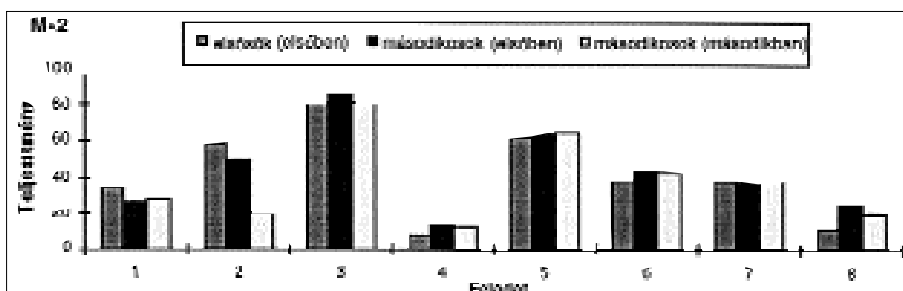
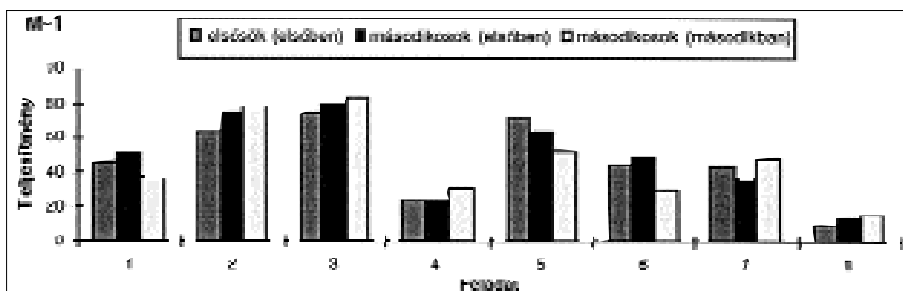
A különbség talán az iskolatípusok eltérő teljesítményével is magyarázható, ugyanis a szakközépiskolákban többnyire elsőben tanítják a mechanika nagy részét, míg a gimnázium-

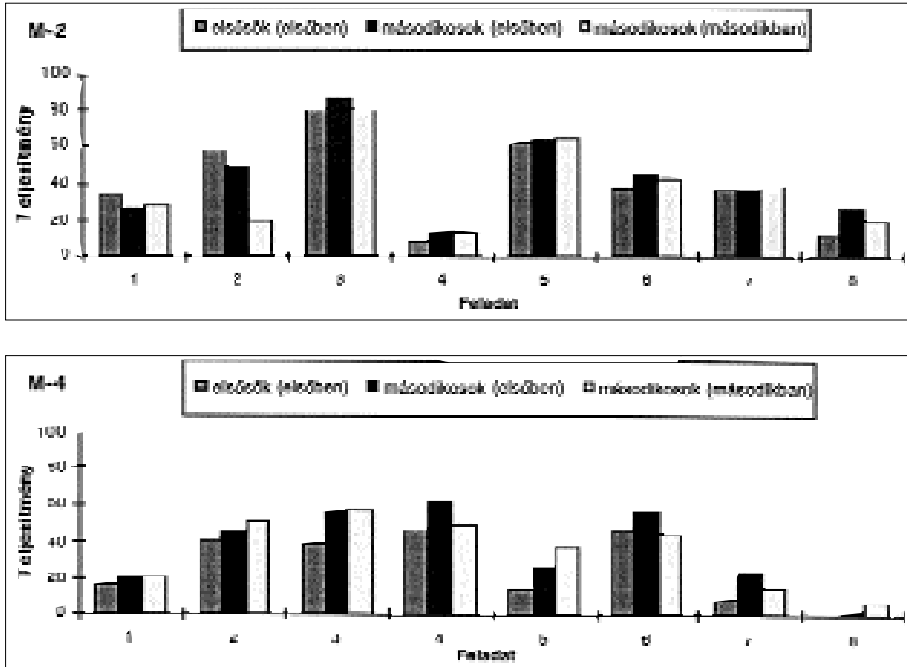
mokban második osztályban, és az összteljesítmény, mint már láttuk, a szakközépiskolák esetében jobb. Ha csak a másodikosokat tekintjük, a különbség még szembeötlőbb, az idén tanult anyagok teljesítménye sokkal rosszabb, mint az előző évben tanultaké! Mivel a mechanika alapjai szükségesek a többi anyagrész megértéséhez, ezeket az elsöben tanult részeket talán jobban begyakorolták.

Ha a feladatokban elért teljesítményt tekintjük, látszik, hogy az eloszlás a legtöbb esetben itt sem felel meg a feltételezettnek, és közel azonos szintű az elsősök elsöben és a másodikosok másodikban mutatott teljesítménye (4. ábra). Szigorúan véve csak egy feladat felel meg a várakozásnak (M-1/7.: függöleges hajtás). Vannak olyan feladatok, melyek éppen ellentétesen viselkednek, amelyeknél legmagasabb a másodikosok elsöben tanult teljesítménye (tehát amit leginkább elfelejtettek volna). Például abban a feladatban, melyben a mozgásállapot állandóságáról kellett dönteni, általában jól teljesítettek a tanulók. Minden teszt harmadik feladata ilyen, és ha megnézzük ezeket, látjuk, hogy a másodikosoknak általában egy kicsit könnyebb volt a feladat. És nekik mindegy, hogy mikor tanulták: egyformán jól teljesített mindkét csoport. Ez utalhat érési folyamatra. Hasonló még az a feladat is, melynél egy grafikonról kell leolvasni a szükséges adatokat.

Olyan feladatok is akadtak, melyek minden csoport számára egyforma nehézségűek voltak. Az egyenes vonalú egyenletes mozgásra vonatkozó számítósos M-2/5. feladat már nagyon jól begyakorolt, tartós tudássá válhatott az általános iskolában, ezért nincs rá hatással, hogy a középiskolában mikor tanulták újra a diákok. Néhány olyan feladat is ebbe a csoportba sorolható, amely általában nehéz volt, ennek teljesítésében sincs kifejezetten különbség (M-3/6.: rugalmas ütközés, M-3/8.: a dinamika alaptörvényének alkalmazása, M-4/1.: lendület-megmaradás törvényének kimondása).

Találhatunk olyan feladatot is, melyet, ha elsöben tanultak a diákok – akár a mérés évében, akár egy évvel korábban – gyengébb teljesítményt értek el, mint akkor, ha másodikban tanulták. Ez arra enged következtetni, hogy ezt a témát talán jobb lenne a második évfolyamban tanítani. Ilyen például az M-3/1. feladat, *Newton* harmadik törvényének kimondása.





4. ábra

A feladatokban elért teljesítmények százalékban a tanulás időpontja szerint

Ugyancsak érési folyamatra utalhat az is, amikor a másodikosoknak hasonló és az elsősöknek ennél alacsonyabb a teljesítményük (például az M-2/4. feladat: „Növelheti-e a testre ható súrlódási erő a test sebességét?”)

Ha jelentősen jobb a most tanult anyagból nyújtott teljesítmény, mint a régebbiből, az arra utal, hogy ez az anyag még fontos ismeret, később felejtődhet. Az M-3/5. feladatban például sűrűséget kell számolni. Ez egy viszonylag elszigetelt anyagrész, ha nem tanulja meg valaki, akkor is gond nélkül tovább tud haladni.

Az eredmények a NAT követelményeinek tükrében

A teljesítményeket a NAT minimumkövetelményeit tekintve is vizsgáltuk. A minimumhoz tartozó feladatok jobban sikerültek az átlagosnál, de nem mindig érik el az elfogadható 70%-os szintet. A minimum a következő feladatokban szerepelt: M-1/1.: Newton I. törvényének kimondása (42,79%), M-1/3. (75,68%), M-2/3. (82,18%), M-4/3. (81,67%): minden teszt harmadik feladata a mozgásállapot-változás állandóságát kérdezte, M-2/5.: a és b iteme: egyenes vonalú egyenletes mozgás, sebesség és idő számítása átváltás nélkül (90 és 87%), M-2/4.: súrlódás – jelenségmagyarázat (9,48%), M-1/5.: egyenes vonalú egyenletes mozgás, átlagsebesség számítása (59,02%), M-3/5.: sűrűség (33,67%), M-4/4.: súrlódás – jelenségmagyarázat (55,09%).

Elmarad a kívánatostól Newton I. törvényének ismerete, mivel erre a feladatmegoldásokban, illetve a későbbi anyag tanulása során ilyen formában nincs szükség. A törvény mély értelme amúgy is beépült világképünkbe, mindenki tudja, hogy a tárgyak maguktól nem mozdulhatnak meg. Talán ezért nem helyezünk különösebb hangsúlyt a törvény pontos ismeretére. A korábbiakban már említett, súrlódásos és a sűrűséges feladat

teljesítménye is nagyon elmarad a megkívánhatótól. Ezért ezekre az anyagrészekre jobban oda kellene figyelni. A többi minimumfeladat megoldása kielégítőnek látszik, mert ha a tanulók nem is érték el a kívánt értéket, ez biztos jobb lesz az alpműveltségi vizsgára való felkészülésükkor.

A tanulók számára nehézséget okozott azoknak a feladatoknak a megoldása, melyekben nem volt elegendő az anyag „mechanikus” felidézése, hanem önálló gondolatokra, feladatmegoldásra is szükség volt. Szerintünk nagyon fontos lenne a hétköznapi élettel összekapcsolni a fizikát, hiszen ekkor jobban látnák a tanulók, hogy van értelme a fizika tanulásának. Ezáltal könnyebb lenne őket motiválni, nem lenne olyan nehéz velük a munka. A gyakorlati szemlélet hiányát jelzi több jelenségmagyarázat feladat. Azáltal, hogy valamely megtanult fizikai törvényt abból a szempontból is megvizsgálunk, hogyan jelenik meg a gyakorlatban, fejleszthetjük a tanulók gondolkodását is.

A törvények mély megértése is hiányzik, ezeket csak felszínesen ismerik a tanulók. Ezt mutatja, hogy Newton III. törvénye kimondásának teljesítménye 26,83%, a magyarázatáé pedig csak 4,17%. Nehézséget okoztak az ütközéses feladatok is, talán azért, mert periférikus jelentőségűek az oktatásban, mint a lendületmegmaradás gyakorlati alkalmazása. A kevés idő miatt valószínűleg az összetettebb, esetleg bonyolult matematikai hátteret igénylő feladatokra sem helyeznek kellő hangsúlyt a tanulók, ugyanis az ilyen feladatokhoz általában hozzá sem láttak. Az $F = m \cdot a$ képlet a tanulók számára szinte semmit nem jelent. Amikor mint Newton törvényét kellett leírniuk, 82%-uknak sikerült, de a feladatmegoldásnál már nem tudták alkalmazni.

A legrosszabbul sikerült feladat az volt (M-4/8.), melyet egy grafikon felrajzolásával sokkal egyszerűbb lett volna megoldani, mint egyenletrendszer felírásával. Ez, úgy látszik, a tanároknak sem jutott eszükbe, hiszen azt jelezték, hogy nehéznek találják ezt a feladatot. Ez is mutatja, hogy nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a grafikus feladatmegoldásra, a sok esetben egyszerűbb, szemléletesebb módszerekre.

Összegzés

1997 tavaszán középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák) I. és II. évfolyamán vizsgáltuk a tanulók teljesítményét fizikából, a NAT követelményrendszere alapján. A mechanika témában négy tesztváltozatot állítottunk össze. A tesztek 17 osztály 476 tanulója írta meg, többségében szegedi iskolákban. A bevezetésben említett kérdéseinkre az alábbi válaszokat kaptuk:

A felmérés eredményei az egyenes vonalú mozgások tekintetében nagyon alacsonyak voltak, bár elég széles eloszlást mutattak a különböző csoportoknál. Voltak az átlaghoz képest igen jól vagy igen rosszul teljesítő iskolák is.

Az évfolyamok között kisebb a különbség, mint az iskolatípusok között, az elsősök némiképp gyengébben teljesítettek. Másodikra a csoport két részre oszlik, míg elsőben viszonylag homogénebb a teljesítményük. Az világosan látszik, hogy a szakközépiskolások teljesítménye felülmúlja a gimnazistákét, aminek az lehet az oka, hogy a mechanika sok szakközépiskolában fontosabb szerepet tölt be, mint a gimnáziumokban, mivel a szakmai tárgyak alapjául szolgál.

A felejtés nem mindenben követi a pszichológia törvényszerűségeit, illetve a minden napok tapasztalatait, sok esetben a tanulók jobban emlékeztek arra az anyagra, amit egy évvel korábban tanultak.

A feladatok tekintetében több hiányosságra is fény derült, amelyekre érdemes lenne jobban odafigyelni, megváltoztatni az egyes anyagrészek hangsúlyát.

A felmérésben szereplő osztályok még nem a NAT témakörei alapján tanulták a fizikát. Mégis, ez a felmérés megmutathatja, hogy a jelenlegi rendszer hibái miben rejlenek, jelzés lehet a helyi tantervek kialakításához. Ha folytatódik a NAT bevezetése, vagy ke-

rettantervek készülnek, a felmérés számos olyan területre felhívja a figyelmet, ahol érdemes változtatni.

Irodalom

- ÁGOSTON GYÖRGY–NAGY JÓZSEF–OROSZ SÁNDOR: *Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
- BALLA ÁRPÁD: *A NAT-kérdések*. Köznevelés, 1997. 17. sz., 10–11. old.
- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Bp. 1992.
- BÁTHORY ZOLTÁN: *A Művelődési és Közoktatási Minisztérium tájékoztatója az iskoláknak és az iskolafenntartóknak a Nemzeti Alaptanterv bevezetésével és a helyi tantervek készítésével kapcsolatos feladatokról*. Köznevelés, 1997. 9. sz., 4–5. old.
- CSAPÓ BENŐ: *A tanulási teljesítmények értékelésének méréses módszerei*. = *Módszertani füzetek pedagógiai vezetőknak I. A pedagógiai értékelés*. MM-Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém 1987–1988.
- CSAPÓ BENŐ: *Tudásszintmérő tesztek*. = *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Szerkesztette: FALUS IVÁN. Keraban Könyvkiadó, Bp. 1993, 277–315. old.
- NAGY JÓZSEF: *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Veszprém 1986.
- Nemzeti Alaptanterv. Ember és természet*. Korona Kiadó, Bp. 1995.
- OROSZ SÁNDOR: *Pedagógiai mérések*. Korona Kiadó, Bp. 1993.
- VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.

Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban

*A laikusok biztosan, de talán még a gyakorló pedagógusok közül is néhányan csodálkoznának azon, hogy az a tankönyv, amely az iskolai munka mindennapos használati eszköze, a második világháború vége óta ankétok, szemináriumok, konferenciák, számos tanulmány témája, sőt, az utóbbi két évtizedtől egy dinamikusan fejlődő új tudományág, a tankönyvkutatás tárgya is. Jelen írás arra keresi a választ, hogy milyen történeti-társadalmi környezetben és milyen társadalmi-politikai igények eredőjeként született meg a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom, az elméleti és módszertani útkeresés milyen tankönyvelemzési modelleket teremtett, a kutatástipológia hol jelöli ki a tankönyvkutatás tudomány-rendszer-tani helyét, s jelenleg milyen dimenziók mentén halad a nemzetközi tankönyvkutatás.**

Történeti háttér

A tankönyvelemzés igénye először a 19. században a béke- és szocialista mozgalmak keretein belül merült fel. A kutatók már akkoriban tudatában voltak annak, hogy a tankönyveknek írójuk kifejezett szándéka ellenére különböző hibáik, torzításaik, üzeneteik lehetnek. Ez különösen a történelem-, földrajz-, nyelv-, irodalom- és állampolgári ismeretek tankönyvek esetében volt így, ahol már akkoriban is pontosan kimutathatók voltak a nemzeti előítéletek, a rejtett vagy éppen egészen tudatos ellenségek, a saját nép és nemzet túlzó dicsőítése, más népek lenézése, megszólása. Különösen az első világháborúnak Európa nemzeteit véresen megosztó tapasztalatai váltottak ki olyan reakciót, amely végül elvezetett egy pedagógiai-tudományos megalapozású tankönyvrevíziós mozgalomhoz. A Népszövetség keretein belül nemzeti és nemzetközi bizottságok jöttek létre, amelyek élénk kapcsolatban álltak az egyes országok tanáregyesületeivel.

Az első világháború utáni évek tankönyvrevíziós mozgalomában a tanárszakszervezetek jártak élen. Különösen a történelemtanárok voltak igen kezdeményezőik; 1926-ban például francia és német kezdeményezésre Amszterdamban létrejött egy szervezet, amely a béke érdekében a tankönyvek megjavítását tűzte ki célul, illetve 1918-ban a francia történelemtanárok huszonhat elemi iskolai olvasó- és történelemkönyvet – azok végletesen sovíniszta tartalma miatt – indexre tettek, és felszólították tanártársaikat, hogy ne vásárolják meg azokat a tankönyveket, amelyek dicsőítik a háborút és gyűlöletre nevelnek. A felhívás sikeres volt: a kiadók visszavonták ezeket a kérdéses tankönyveket.

A második világháború végén – a győztes szövetségesek politikai akaratától támogatva – újabb lendületet kapott a tankönyvrevíziós mozgalom, most már az UNESCO égisze alatt és deklarált célként a nemzetközi megbékélés, a szolidaritás szolgálatában. A bizottságok munkájában nagy szerepe volt a braunschweigi történésznek, *Georg Eckertnek*, aki

* A Braunschweigi Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetben folytatott kutatásaimat a Janus Pannonius Tudományegyetem, a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, valamint a Kümpers Alapítvány támogatta. A nemzetközi szakirodalmat 1998 decemberéig tekintetem át.

német részről szorgalmazta az iskolai munka, azon belül is a történelemtanítás összehangolását. Hatalmas szervezőmunkával számtalan nemzetközi kutatót, gyakorló tanárt nyert meg, s kezdeményezte a történelem- és földrajz-könyvek nemzetközi cseréjét, a tankönyvrevízió ajánlásainak kidolgozását. (1) Törekvései középpontjában az a szándék állt, hogy a történelem-könyvek lapjain szorgalmazzák a valamikori háborús ellenfelek kibékítését.

Az a vélemény talán túlzás, hogy a francia–német megbékélést (1963) a két ország történelemtankönyveinek összehasonlító elemzése alapozta meg, tény azonban, hogy a második világháború után különösen nagy publicitása és közvéleményformáló szerepe volt a tankönyvek tartalmának. A potsdami egyezménynek a megszállt Németország „re-education”-jára vonatkozó megállapításai, valamint az UNESCO 1949-ben kiadott kézikönyve olyan általános gondolatokat fogalmazott meg, amelyek mind a tankönyvelemzés céljainak, mind pedig az elemzés kritériumainak hosszabb időre kijelölték a kereteit. (2)

A nemzetközi tankönyv egyeztető munka mérföldköveit jelentették a francia–német egyeztető tárgyalások (1951), valamint a német–lengyel (1976) és a német–izraeli tankönyvajánlások dokumentumai (1985). A közel harminc ország között e nemzetközi tankönyv egyeztető munkában Magyarország 1982-től vett részt.

A tankönyvmozgalomnak ez az első, „klasszikusnak” nevezhető korszaka az 1970-es évek végéig tartott. Ezt az időszakot első sorban az „UNESCO-szemináriumok” keretén belüli bilaterális tankönyv egyeztető munkálatok, kölcsönös tankönyvcserék, továbbá tankönyvegyezmények megkötése, majd a tankönyvelemzés intézményes kereteinek kiépítése jellemezte. Ezt az időszakot inkább a tankönyvrevízió, a tankönyvegyeztetés, a tankönyvjavítás kifejezés illeti, kevésbé a tudományos igényű tankönyvkutatás. A tankönyvelemzések kivétel nélkül a tankönyvek tartalmára (tárgyi tévedések, torzítások, rejtett előítéletek) irányultak, és egyáltalán nem foglalkoztak a tankönyvek társadalmi, politikai, szociológiai, kommunikációelméleti, médiapedagógiai, gazdasági stb. kérdéseivel. A fő feladat az abban való megállapodás volt, hogy a tankönyvek lehetőleg igaz tényeket, helyes állításokat tartalmazzanak, a fogalmak egyértelműek legyenek, hogy a dolgok ferdítés nélkül, s lehetőleg a maguk sokféleségében, összetettségében kerüljenek bemutatásra.

A hetvenes évek végétől a tankönyvkutatás helyzete lényegesen megváltozott. *Karl-Ernst Jeismann* 1979-es programadó cikkében a klasszikus korszak lezárultát három tényezővel magyarázta (3):

1. a tankönyv elveszítette az oktatásban betöltött addigi egyértelműen vezető szerepét, a nyomtatott és audiovizuális eszközök megjelenésével és elterjedésével a tanítás eszközeinek egyike – bár továbbra is a legfontosabbika – lett csupán;

2. a neveléstudományok terén lezajlott fejlődés eredményeként módosultak a tanulás-kapcsolatos elképzelések, és a hangsúly a tananyagorientált tanításról fokozatosan áthelyeződött a tanulóorientált oktatásra, amely tovább relativizálta a tankönyv pozícióját;

3. a tankönyvvel és tanulással kapcsolatos felfogások módosulásával változott a kutatás tárgya is, a tankönyv fogalma taneszköz irányába bővült, és ezzel összefüggésben a tankönyvmunka eddigi defenzív jellege háttérbe szorult, a tankönyvrevízió, illetve a hatvanas évekre jellemző „tankönyvháborúk” (4) fokozatosan átadták helyüket a tényleges tankönyvkutatásnak.

A hetvenes évek végétől napjainkig tartó időszak legfőbb jellemzője tehát, hogy a bilaterális, zömmel tartalomorientált tankönyvrevíziós együttműködést multilaterális kutatási projektek váltották fel. Ezek a projektek a nemzetközi szervezetek (UNESCO, Európa Tanács) hathatós támogatását élvezik. A problémaorientált projektek között olyan témák szerepelnek, mint az Európa-kép az európai földrajz- és történelemtankönyvekben, a környezeti nevelés, a multikulturális nevelés, az emberi jogok.

Ugyancsak e második korszak módszertani újdonsága, hogy a különböző tankönyvkutató műhelyek (a nyolcvanas évek második felében) megalkották az első, a gyakorlatnak szánt és a tankönyvek megítélését segítő „értékelő kérdőíveket” (Beurteilungsraster,

Checkliste). Három ilyen raszter kapott szélesebb nyilvánosságot, közülük kettőt német, egyet pedig osztrák kutatók állítottak össze. (5) A bielefeldi és reutlingeni raszter a társadalom- és állampolgári ismereti tankönyvek megítélésére készült, a tankönyvek szaktudományos és didaktikai minőségére, ideológiai elemeire és értékítéleteire, valamint külső és belső megformálására, a „design”-re kérdezznek rá. A kérdések sokasága miatt ezek az elemző raszterek azonban inkább a tudományos tankönyvelemzés és a tankönyv engedélyező hatóságok számára jelentenek hatékony alapanyagot. Összegezve megállapítható, hogy mindhárom raszter közös jellemzője, hogy kérdéskatalógusuk annyira differenciált, hogy az a mindennapi iskolai munkában nehézkesen vagy egyáltalán nem használható. A tankönyvelemző raszterek nagy ellentmondása – és ez egyben a tankönyvkutatás és tankönyvjóvá-hagyás minduntalan visszatérő és eddig fel nem oldott dilemmája is –, hogy minél inkább meg akar felelni valamelyik elemző apparátus a tudományosság kritériumának, annál összetettebb kategória-rendszert kell kiépítenie. Ugyanakkor ez a több- és mély rétegű elemző rendszer a gyakorlatban nem alkalmazható, a raszterek használhatósága fordítottan arányos differenciáltságukkal.

Ha abból a szempontból tekintjük végig a nemzetközi tankönyvkutatás helyzetét, hogy hol és mely országokban nagyobb intenzitásúak, illetve hol működnek tankönyvkutató intézetek, akkor első helyen mindenképpen Németországot, valamint Ausztriát kell megemlíteni, bár folyik tankönyvkutatás az USA-ban, Norvégiában, Észtországbán, Svédországban és Franciaországban is. A német (és másodsorban angol) nyelvű szakirodalom dominanciájában nagy szerepet játszanak azok a (német és osztrák) tankönyvkutató intézetek, amelyek közül kiemelkedik a braunschweigi Institut für Internationale Schulbuchforschung. Az Intézet tudományos szervező tevékenységével, tanácskozásaival, kiadványaival kanalizálja az egyes országokban folyó kutatásokat, az Intézetben működő könyvtár pedig (a világ közel 90 országának 130 000 történelem-, földrajz-, nyelvtankönyve található itt) egyben az Európa Tanács védnöksége alatt álló nemzetközi tankönyvcentrum is.

Tankönyvkutatás: van-e elmélete?

„Nincs olyan tudomány, hogy »összehasonlító tankönyvelmélet«... sem módszertana, sem didaktikája nincs a tankönyvmunkának, inkább pragmatikus tevékenység.”(6) Nincs a tankönyvirodalomban még egy mondat, amelyet ennyiszor idéztek volna, mint *Otto-Ernst Schüddekopf* rövid és velős megállapítását. Bár kötetek, tanulmányok, disszertációk, hallgatói szakdolgozatok foglalkoznak a tankönyvkutatás elméleti és módszertani kérdéseivel, ennek ellenére még egy 1995-ben keletkezett tanulmány is azt állítja, hogy a tankönyvkutatásnak több szinten is megnyilvánuló deficittel kell szembesülnie. *Peter Weinbrenner* szerint a teoretikus deficit abban áll, hogy nincs kidolgozott és általánosan elfogadott tankönyvelmélet, az empirikus deficit lényege pedig, hogy még mindig nagyon keveset tudunk arról, hogy az oktatási folyamaton belül tanárok és diákok hogyan használják a tankönyveket, de számolni kell a módszertani hiányosságokkal is, ugyanis a tankönyvkutatás számára elengedhetetlenül fontos kategória- és dimenzióképzés eszköztárai, a mérési, az értékelési és beváltás vizsgálatok eljárásai, módszerei sem kidolgozottak. (7) Ezt a véleményt osztja *Jörn Rüsen* is, aki szerint semmilyen empirikus vizsgálat nem áll rendelkezésünkre a tankönyv iskolai felhasználásával, a tanulás folyamatában betöltött szerepével kapcsolatban. Ez a deficit azért is súlyos teher, mert a tankönyvhasználat gyakorlatához kötődő tudás nélkül az egész tankönyvelemzés egyszerűen a „levégőben lóg”. Márpedig addig, amíg valaki össze nem gyűjti és nem rendszerezi a tankönyvvel kapcsolatos, a tanítás folyamatában felhalmozott tudást, arra a kérdésre is csak feltételezéseink lehetnek, hogy például milyen egy jó történelemtankönyv, még akkor is, ha e hipotézisek a szaktudomány(ok) oldaláról érkeznek.(8)

Az 1990-es évek első felében érlelődött meg először a helyzet, hogy közel két évtized tankönyvkutató munkájának eredményeit a kutatók összefoglalják. Addigra nagyot haladt

előre a tankönyvkutatás ügye, számtalan problémafeltáró tanácskozás, workshop szerveződött, cikkek, tanulmánykötetek jelentek meg, sőt egy vaskos kutatási beszámoló is elkészült. Elmaradt azonban a nagy összegző, a szintézist megalkotó monográfia. Bár olvashatunk elméleti és módszertani kérdésekről disszertációkban, komolyabb tartalomelemző monográfiákban is, de kivétel nélkül a bevezető fejezetben és maximum néhány tíz oldalon, tehát nem önálló kutatási témaként.

Az alábbiakban azokat a kézikönyveket mutatjuk be, amelyekben keresztül a kilencvenes évek első felében megjelent európai tankönyvkutatási (zömmel német, kisebb számban angol és francia nyelvű) szakirodalomról, elméleti és módszertani kérdésekről kaphatunk átfogó képet. (9)

Egil B. Johnsen kézikönyvét egyik recenzense a tankönyvelemzéssel foglalkozó kutatók „kötelező olvasmányaként” említi (10). A szerző a bevezetőjében megfogalmazott fő célkitűzésének eleget tett, hiszen a tankönyv irodalmáról és annak kutatásáról valóban széles körű áttekintést ad. Műfaját tekintve a könyv kompendium. A szerző egy rövid bevezetőben sorra veszi a különféle tankönyvkoncepciókat, különbséget téve a schoolbook/Schulbuch (nem didaktikai céllal megírt, de az iskolai oktatásban felhasznált könyv) és a textbook/Lehrbuch (kifejezetten az oktatás számára készült tankönyv) között. Egy következő fejezetben bemutatja a tankönyvkutatás történetét, külön kiemelve a Németországban folyó kutatásokat. A jelenlegi tankönyvkutatások fő területeit az alábbiakban látja: különböző ideológiák vizsgálata a tankönyvekben (zömében tartalomelemzések); a tankönyvek alkalmazása (ezt új kutatási területként minősíti, amely leginkább beválási vizsgálatot jelent); a tankönyvek fejlesztése. (Ez utóbbinál a tankönyveknek a sorozatgyártásukat megelőző gyakorlati kipróbálása mellett érvel.) Johnsen meggyőzően szól arról, hogy a tankönyvelemzés kizárólag a módszertani pluralizmus alapján állhat, és a tankönyvek kialakításánál az indoktrináció elkerülése nem az „értéksemlegességgel”, hanem sokkal inkább az elméleti pluralizmussal érhető el.

A tankönyvkutatás helyzetét a következőképp foglalja össze: néhány ország jó úton halad a tankönyvkutatás intézményesülése felé; továbbra is a tartalomelemzések dominanciája a jellemző; kevés aktivitás mutatkozik a tankönyvek fejlesztése, előállítás és terjesztése terén; több figyelmet kell szentelni a tankönyvek felhasználásának, ezen a téren igen kevés a kvalifikált vizsgálatok száma. Meg kell azonban említeni, hogy miről nem szól ez a maga nemében és műfajában kiváló munka: semmit nem tudunk meg belőle a tankönyvkutatás módszertanáról. Bár az egyes projektek bemutatásakor a szerző megemlíti az alkalmazható módszereket, de egyetlen fejezetet sem szán ennek a témának. Ugyanígy hiányoznak könyvből a tantárgyspecifikus sajátosságok is, holott a tankönyvkoncepciók erőteljesen függenek egyrészt a kliensi (kiadói, szerzői, tanári, szülői) tradícióktól, másrészt az egyes tantárgyak jellegzetes céljaitól, igényeitől. A jelenlegi tankönyvkutatásnak ez a terület is az egyik „fehér foltja”.

A francia tankönyvkutató, *Alain Choppin* 1992-ben jelentette meg a tankönyv múltjával és jelenével foglalkozó kézikönyvét, amelyben alapvetően a francia tankönyveket és a francia tankönyvpiacot vizsgálta. (11) A könyv elsősorban francia forrásokra támaszkodik. A szerző egyik alapító tagja az Association internationale de recherche sur les manuels scolaires-nak, valamint ő dolgozta ki a francia tankönyvkutatási program alapelveit is. Franciaországban 1980 óta az Institut National de Recherche Pédagogique keretén belül folynak a nemzeti tankönyvkutatások és -fejlesztések. Ami a nemzetközi tankönyvkutatást illeti, Choppin a következő fejlődési jelenségekre hívja fel a figyelmet: az elmúlt húsz esztendőben a tankönyvkutatás erőteljes fejlődésen ment keresztül, ami egyrészt altudománnyá szerveződésében, másrészt nemzetközi együttműködésre való „készségében” nyilvánul meg. Ez idáig a tartalomelemzések, azon belül is az ún. témaelemzések domináltak, a jövő azonban inkább a szociológiai és kulturális alapú tankönyvelemzésé lesz. Viszonylag kevés a tankönyvek didaktikai feldolgozottságát kutató elem-

zés; egyáltalán nem folyik például a tipográfiára vonatkozó kutatás. Franciaországban az olyan témák, mint például a tankönyvkiadók története, a viszonylag jól feltárt területek közé tartoznak. (Ez más európai országokra nem mondható el.) Az érdeklődés leginkább az elemi iskolai szintre, és kevésbé a felsőbb évfolyamok tankönyveire irányul. (Ez utóbbi megállapítás igaz Franciaországra, de nem igaz például Németországra, ahol a tankönyvkutatások inkább a felsőbb évfolyamok kiadványaira vonatkoznak, az elemi szint tankönyvelemzései igen ritkák.)

A *Peter Fritzsche* szerkesztésében 1992-ben megjelent tanulmánykötet annak a workshopnak az előadásait jelentette meg, amelyet a Georg Eckert Institut az Európa Tanáccsal közösen rendezett. (12) A tanácskozáson kettős cél fogalmazódott meg: összefoglalni a tankönyvkutatás eddigi eredményeit, másrészt a távlatokat illetően, minimális konszenzust találni. Egyfelől megfogalmazódott a módszertani pluralizmus igénye, másfelől olyan új kutatási témák is felbukkantak, amelyek ez ideig a tankönyvkutatás elhanyagolt területeit jelentették. *Michael Byram* a nyelvkönyvekre, *Alain Choppin* a tankönyvek képanyagára, illetve annak erőteljesebb kutatására hívja fel a figyelmet. *Johnsen* azt vetette fel, hogy módszertani szempontból milyen gyümölcsöző lenne, ha eltérő módszerekkel, eltérő kiindulópontból, más-más tudományelméleti pozícióból és más-más tantárgyak esetében, de ugyanazt a témát vizsgálnák meg.

Modellek a tankönyvek vizsgálatához

A történeti háttér, valamint a tankönyvkutatás általános – nemzetközi – helyzetének bemutatása után most azt vesszük sorra, hogy milyen tankönyvelemző modellekről tudunk számot adni. Előzetesen le kell azonban szögeznünk, hogy „modellről” csak akkor és abban az esetben tudunk beszámolni, amikor és amennyiben a modell megalkotójának kifejezett szándéka és célja az volt, hogy a tankönyvről mint egészről, és annak lehetőleg összes, de legalábbis sokféle (a társadalmitól a gazdaságiig terjedő) szempontjait figyelembe véve hozzon létre egy konstrukciót, amelynek segítségével a tankönyv és a vele összefüggésben levő valóságselemek tanulmányozhatóak. Ezt azért kell előrebocsátanunk, mert majd minden tankönyvelemzés (legyen az kisebb tanulmány vagy terjedelmes monográfia) szinte kötelességszerűen (legtöbbször a bevezető fejezetben) tesz néhány „tisztelektört” a tankönyvkutatás elméleti és módszertani kérdéseit illetően, de csak nagyon kevesen vállalkoznak a rendszerezésre. S ha szigorúan vesszük a „modell” fogalom tartalmát, akkor igazából csak egy kutató koncepciója (*Peter Weinbrenner*) alkot kerek egészet, a többi csak „koncepció-kezdemény”. Ezen előrebocsátott gondolatok szellemében választottunk ki három koncepciót, mindenekelőtt az eltérő megközelítést, illetve a koncepció kifejtettségének mélységét, valamint a megközelítés multidiszciplináris jellegét tartva szem előtt.

A „politikatudományi” tankönyvkutatási modell – STEIN

Gerd Stein koncepcióját a tankönyv hármass (politikai, informáló és pedagógiai) jellegeről legalább olyan sokat idézett és továbbgondolásra serkentő felfogásnak lehet tekinteni (13), mint *Schüddekopf* tankönyvelmélettel, pontosabban annak hiányával kapcsolatos véleményét. A Stein-féle tankönyvmodell a hetvenes évek Németországában született meg, egy olyan időszakban, amikor a német szakmai közvéleményt erőteljesen foglalkoztatták a tudományos (történettudományi, politikatudományi) kérdések, valamint oktatáspolitikai viták (képzési, oktatási, iskolareform). *Stein* vitathatatlan érdeme abban áll, hogy a tankönyvnek, illetve a tankönyvkutatásnak az addigi szűken értelmezett kereteit kitágította, a tankönyvet kiemelte a pedagógia szűk világából és egy tágabb – iskolapolitikai, politikai – dimenzióba helyezte, s ami igazán újdonság volt: megfogalmazta a politikatudományi alapon álló tankönyvkutatás elméleti alapjait, módszertani lehetőségeit.

Koncepciójában Stein először sorra veszi a politikatudományoknak a taneszköz- és médiakutatás irányában megnyilvánuló „absztinenciáját”, érdektelenségét, majd kijelenti, hogy az új típusú tankönyvmunka nem lehet pusztán tartalomelemzés, és nem korlátozódhat a történeti–hermeneutikus szövegelemzésekre sem. Helyette a következő tankönyvkutatási modellt vázolja fel, amelyet „politikwissenschaftliche Schulbucharbeit”-nak, politikatudományi tankönyvmunkának nevez.

A tankönyvnek a szerző szerint hármás dimenziója van:

1. tartalmi dimenzió (a tankönyv mint információhordozó, azaz „Informatorium”);
2. pedagógiai dimenzió (a tankönyv mint didaktikai alapelvek szerint készülő/működő és az oktatási és nevelési folyamatba beágyazott eszköz, azaz „Pedagogicum”);
3. politikai dimenzió (a tankönyv mint a politikai feltételek és viszonyok között ható kommunikációs eszköz, azaz „Politicum”).

A politikatudományi tankönyvmunkának, amennyiben a tankönyvet mint informatóriumot tekint, kevésbé kell a tanulási tartalmakat önmagukban vizsgálnia, az ilyen típusú vizsgálatokból amúgy is túl sok van, állítja Stein; sokkal inkább azt a politikai szocializációs hatást kellene kutatni, amelyet ezek az oktatási tartalmak az iskolai munka folyamán kiváltanak. A második esetben a kutatásoknak az egyes tankönyvekben kimutatható didaktikai koncepciók eltérő érdekeire, különbségeire, specifikumaira kell tekintettel lenniük. A harmadik, a politikai dimenzió pedig azt jelenti – és ezt az elemet Stein igen részletesen kifejti –, hogy amennyiben az iskola politikum, a tankönyv nem kevésbé az. Minden, a tankönyv(ek) körül fellángoló vita és kritika egyben az iskola, az oktatás kritikája is. E „Schulbuchschelték” (tankönyvviták) kapcsán kevésbé a tankönyvről mint didaktikai médiumról folyik a szó, hanem sokkal inkább a tankönyvről mint a politikai csatározások és ellentétek tárgyaról, a képzési folyamatok költségtenezőjéről és az állami oktatáspolitikai egyik lehetséges kontrollszövegről, tehát valóban politikai kérdésekről. A tankönyv politikai dimenziója leglátványosabban abban a folyamatban vitában érhető tetten, amelyet a szakemberek, pedagógusok, szaktudósok a tanulási tartalmak kiválasztásáról, tehát a tantervi és az oktatási tartalmakról folytatnak. Stein szerint a különböző klienscsoportok minden esetben a „modernizáció”, az „aktualizálás” jelszavát tűzik zászlajukra, amelyek segítségével elvégeznék a tankönyvrevíziót, illetve -javítást, de azt is világosan kell látni – így Stein –, hogy e követelések mögött nyilvánvalóan és nem (csak) egyszerűen általános pedagógiai, hanem sokkal inkább politikai-társadalmi elképzelések és érdekek húzódnak. A tudományos tankönyvkutatás tehát nem más, mint a problémaorientált (szak-, nevelés- és politikatudományi) tanítás- és médiakutatás része, amely tárgyát – a tankönyvet – az adott kor társadalmi folyamatainak termékeként és egyben összetevőjeként határozza meg.

A „funkcionális” tankönyvkutatás modellje – THONHAUSER

Az osztrák Josef Thonhauser a tankönyvkutatás szisztematizálását funkcionális alapon kísérli meg. (14) Előzetesen leszögezi, hogy a kutatás még definíciós problémákkal küszködik. Ami a tankönyv definícióját illeti, szerinte a tankönyvek az iskolai oktatási és tanulási folyamatot alátámasztó médiák, amelyek mindamelllett (legalábbis Ausztriában) komoly értékek, amelyeket közpénzekből bocsátanak a tanulók rendelkezésére. Továbbá a tankönyvek olyan államilag engedélyezett és támogatott eszközök, amelyek kortörténeti dokumentumok, a társadalmi tudat termékei, s így heves politikai csatározások tárgyai. Végezetül a tankönyvek többé-kevésbé tudatos kalkuláció által létrehozott gazdasági tényezők is.

Thonhauser e meghatározásból kiindulva a tankönyvkutatás kettős – kritikai-analitikus és konstruktív-szintetikus – feladatát fogalmazza meg. A tankönyvek funkcióiból levezetett lehetséges tankönyvkutatási koncepciókat az 1. táblázat mutatja be.

A fentiek értelmében tehát a Thonhauser-féle „funkcionális” tankönyvkutatási koncepció a következő praktikus eredménnyel járhat: egyértelművé teszi a tankönyvfelhasználók

számára egy tankönyv minőségi jellemzőit, ösztönzést ad a tankönyvszerzők számára a meg­lévő tankönyvek revíziójához, az újak tartalmi és formai fejlesztéséhez, tisztázza a tankönyv- „termelés” feltételeit, következményeit, és végezetül eredményekkel szolgálhat a tan­könyv használatát, hatását illetően. Thonhauser szerint nem elegendő csupán a kutatás kri­tikai-elemző funkciójára figyelni, hanem nagy hangsúlyt kell fektetni a kutatás innovatív elemeire. Ez lehet a garanciája ugyanis annak, hogy a tankönyvkutatás eredményei a gya­korlatban is hasznosíthatók legyenek.

A „komplex” tankönyvkutatási modell – WEINBRENNER

Peter Weinbrenner „komplex” tankönyvkutatási modellje (15) először tesz kísérletet ar­ra, hogy a társadalomtudományos tankönyvkutatást a lehető legtágabb kontextusba helyezze el. Modelljének ezútt is adta a „tankönyvkutatás mint kontextuskutatás” elnevezést. (1. ábra). A kontextus jelen esetben szélesen értelmezett dimenzió- és kategória-rendszert je­lent, azaz a kutatás elméleti vonatkoztatási kereteit, „Referenzsystem”-jét. Weinbrenner a bielefeldi kutatócsoport vezetőjeként, raszterük kidolgozójaként több éves elméleti kutatómunkája alapján azonban szükségesnek tartja leszögezni: a tudományos tankönyvkuta­tás zárt és egyben teljes elméleti keretrendszerének meghatározása, a kutatási kérdések sok­félesége és komplexitása miatt reménytelennek tűnik. Egy biztos: a tankönyvkutatásnak – legalábbis, ha a tankönyvet mint egészet feltételezi – tudatosan kell vállalnia a multidimenzionalitást és multiperspektivitást. A multidimenzionalitás a kutatásba bevont tudomá­nyok lehetséges összességét jelenti, tehát azt, hogy egy tankönyv vizsgálatkor ne csak az iskolai tantárgyaknak (pl. földrajz, történelem, kémia stb.) megfelelő szaktudomány érde­kei domináljanak, hanem jelenjenek meg közben a neveléstudományok, a „tankönyvde­sign” és mint metateóriák, a különféle tudomány- és ismeretelméleti teóriák. Multiperspektivitás alatt Weinbrenner azt érti, hogy a tankönyvelemzésben minél több ismeretelméleti érdek (erkenntnisleitende Interesse) jusson szóhoz. Úgymint az empirikus-analitikus szempont, amely valamely tankönyv lényegi jegyeinek deskriptív megfogalma­zásában jelöli ki a célját, vagy kapjon teret a kritikus-innovatív szempont is, amely a tankönyvek javításának, fejlesztésének feltételeit fogalmazza meg, és a deficitek feltárá­sa után konstruktív javaslatokat tenne; végezetül szükség van a tankönyvelemzés gyakorlati szempontú megközelítésére is, amely a tanárok számára nyújtana segítséget ahhoz, hogy ésszerű kritériumok alapján az oktatás, továbbá saját maguk és diákjaik számára legopti­málisabb tankönyvet válasszák ki.

Weinbrenner a tankönyvet mint folyamatot, terméket és mint szocializációs tényezőt ér­telmezi, és ennek értelmében a tankönyvkutatás három fajtáját különbözteti meg.:

I. Folyamatorientált tankönyvkutatás, amely a tankönyv keletkezésével, „életciklusával”, azon belül is a következő résztémákkal foglalkozik:

1. a tankönyv létrehozása (szerzők, kiadók);
2. tankönyvengedélyezési és -jóváhagyási eljárások;
3. a tankönyv piacosítása;
4. a tankönyv eljuttatása az iskolába;
5. a tankönyv felhasználása a diákok, tanárok, szülők által az iskolán kívül és belül;
6. a tankönyv selejtezése és megsemmisítése.

II. Produktumorientált tankönyvkutatás. Produktum alatt nem a piaci értelemben vett ter­méket kell értenünk, hanem a tankönyv ebben az esetben mint az oktatás és a vizuális kom­munikáció eszköze szerepel. Tartalomelemző eljárással hosszsmetszeti (történeti), és kereszt­smetszeti (összehasonlító) elemzés végezhető el négy dimenzió mentén:

1. tudományelméleti dimenzió (ismeretelméleti pozíció és szándékok, kijelentéselem­zés, fogalomalkotás, értékítéletek, ideológiák jelenlétének vizsgálata);
2. szaktudományi dimenzió (szaktudományi megfelelés, az aktuális szaktudományi eredmények, viták, módszerek jelenléte);

3. szakdidaktikai dimenzió (didaktikai koncepció, tanulásméлет, a tartalom strukturált-sága, következetessége, tananyagkiválasztás és transzformáció, problémaorientáltság, tantervi megfelelés);

4. neveléstudományi dimenzió (neveléstudományi paradigma, iskolatípus, didaktikai funkciók, módszerek, szövegstruktúrák, szövegérthetőség, kommunikációs formák);

5. design (külső forma, szín, grafika, tipográfia).

III. Hatásorientált tankönyvkutatás. A tankönyv ebben az esetben mint az oktatás szocializációs tényezője szerepel, a kutatás típusa pedig „receptiókutatás”. A kutatás legfontosabb kérdései: a tankönyv milyen hatást gyakorol a tanulókra, a tanárookra, a közvéleményre és a nemzetközi kapcsolatokra; hogyan hat a médiumok környezetében (korrigál, megerősít, kompenzál); milyen világképet, érték- és gondolkodási mintákat, előítéleteket, ellenségekpeket stb. közvetít. Ebben az értelemben tehát itt média-, kommunikáció- és hatás-, illetve befogadáskutatásról van.

Összegzés

Végigtekintve a nemzetközi tankönyvelemzéssel kapcsolatos szakirodalmat, megállapítható, hogy a tankönyvkutatások zöme szinte kizárólag a második típusra irányul. Az I. és a III. típusú kutatási dimenzióknak sem hagyománya, sem kidolgozott technikái, módszerei nincsenek a szakmában. Weinbrenner kutatási tipológiájának sokoldalú megközelítése, komplexitásra való törekvése ellenére a kérdés nyitott marad: célszerű-e egy elemzés kapcsán minden aspektusra tekintettel lenni, a tankönyvet a maga teljességében vizsgálni? Weinbrenner a kérdést a „Totalanalyse versus Partialanalyse” dichotómiában élezi ki, és megadja a választ is: sohasem szabad „az egész könyvet” elemezni, hanem sokkal inkább a különböző jellemzők, tartalmak, funkciók szerint kell az elemzést elvégezni. Ennek kifejezésére az „Aspektforschung” fogalmat alkotja meg. (16)

A tankönyvkutatás szakirodalmának rövid áttekintő elemzése, a különböző koncepciók bemutatása alapján leszögezhető egy nagyon fontos megállapítás: nem biztos, hogy feltétlenül deficitként kell konstatálni a tankönyvkutatás hiányzó elméletét. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy a kutatók által hiányolt elméletre mint *egyetlen elméletre és módszerre* való hivatkozás tévutakra vezethet. Egyre inkább elfogadott Weinbrennernek az a véleménye, hogy a megoldást „az” elmélet és „a” módszer kidolgozása helyett az a multidiszciplináris és multiperspektivikus megközelítés adhatja, amely az elméleti és módszertani elvárások sokféleségének a tankönyvelemzések összességében fog megfelelni.

Végezetül, semmiképpen sem egy új(abb) modell megalkotásának az igényével, hanem inkább a hazai tankönyvkutatást is ösztönözve, egy összefoglaló táblázatban tekintjük át az eddig felmerült tankönyvi értelmezéseket, illetve az abból eredeztethető tudományos pozíciókat, kutatási perspektívákat (2. táblázat).

Jegyzetek

- (1) Georg Eckert munkásságának azzal állított emléket az utókor, hogy 1975-ben az általa alapított Tankönyvkutató Intézet felvette a nevét.
- (2) *A Handbook for the improvement of textbook and teaching materials as aids to international understanding*. UNESCO, Paris 1949.
- (3) JEISMANN, KARL-ERNST: *Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme*. Internationale Schulbuchforschung, 1979. 1. sz., 7–22. old.
- (4) *Schulbuchschelte. Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Szerkesztette: STEIN, GERD Stuttgart 1979.
- (5) LAUBIG, MANFRED–PETERS, HEIDRUN–WEINBRENNER, PETER: *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse*. Bielefeld 1986. (kiadatlan kutatási beszámoló); RAUCH, MARTIN–TOMASCHEWSKI, LOTHAR: *Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien*. Reutlingen 1986.
- (6) SCHÜDDEKOPF, OTTO-ERNST: *20 Jahre Schulbuchrevision in Westeuropa 1945–1965*. Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts. Band 12. Braunschweig 1966, 41–42. old.

- (7) WEINBRENNER, PETER: *Grundlagen und Methodenproble sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*. = *Schulbuchforschung*. Szerkesztette: OLECHOWSKI, RICHARD. Frankfurt am Main 1995.
- (8) RÜSEN, JÖRN: *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*. Internationale Schulbuchforschung, 1992. 14. Heft 3. 237–250. old.
- (9) Itt adjuk meg, a teljesség igénye nélkül, a nemzetközi tankönyvkutatás szempontjából releváns folyóiratokat, sorozatokat (1997-es állapot): Franciaország: BULLETIN D'INFORMATION SUR LE MANUELS SCOLAIRES (évente háromszor); Anglia: PARADIGM. NEWSLETTER OF THE COLLOQUIUM ON TEXTBOOKS, SCHOOLS AND SOCIETY (1989 novembere óta évente háromszor); Svédország: PEXU. THE STUDY OF PEDAGOGIC TEXTS AN THE UNDERSTANDING OF CURRICULUM CONTENT (évente kétszer); Németország: IFS-IMPULSE. Hrsg. vom Institut für Schulbuchforschung, Duisburg (1974 óta 20 kötet); ZUR SACHE SCHULBUCH. PAEDAGOGISCHE INFORMATIONEN – PROVOKATIVE IMPULSE (10 kötet); INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts (1978 óta évente négyszer); STUDIEN ZUR INTERNATIONALEN SCHULBUCHFORSCHUNG. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts (1990-ig 70 kötet); a korábbi NDK: INFORMATIONEN ZUR SCHULBUCHFRAGEN (1990-ig 63 szám, évente négyszer); USA: JOURNAL OF READING. A publication of the International Reading Association (évente nyolcszor).
- (10) JOHNSEN, EGIL B.: *Textbook in the Kaleidoscope*. Oslo–Oxford, 1993; uő: *Textbook Theory and Textbook Research*. = *Textbooks and educational media: collected papers 1991–1995*. Szerkesztette: SELANDER STAFFAN. The Internationale Associations for Research on Textbooks and Educational Media /IARTEM/, Stockholm 1997, 25–45. old.
- (11) CHOPPIN, ALAIN: *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris 1992; uő.: *Guide du Producteur de la Banque Emmanuelle*. Institut National de Recherche Pédagogique, Paris 1989.
- (12) *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Szerkesztette: FRITZSCHE, PETER. Frankfurt am Main 1992.
- (13) STEIN, GERD: *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Saarbrücken 1976.
- (14) THONHAUSER, JOSEF: *Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt*. = *Schulbücher auf dem Prüfstand*, i.m., 55–78. old.
- (15) WEINBRENNER, PETER: *Grundlagen und Methodenprobleme...*, i. m.
- (16) Uo., 50. old.

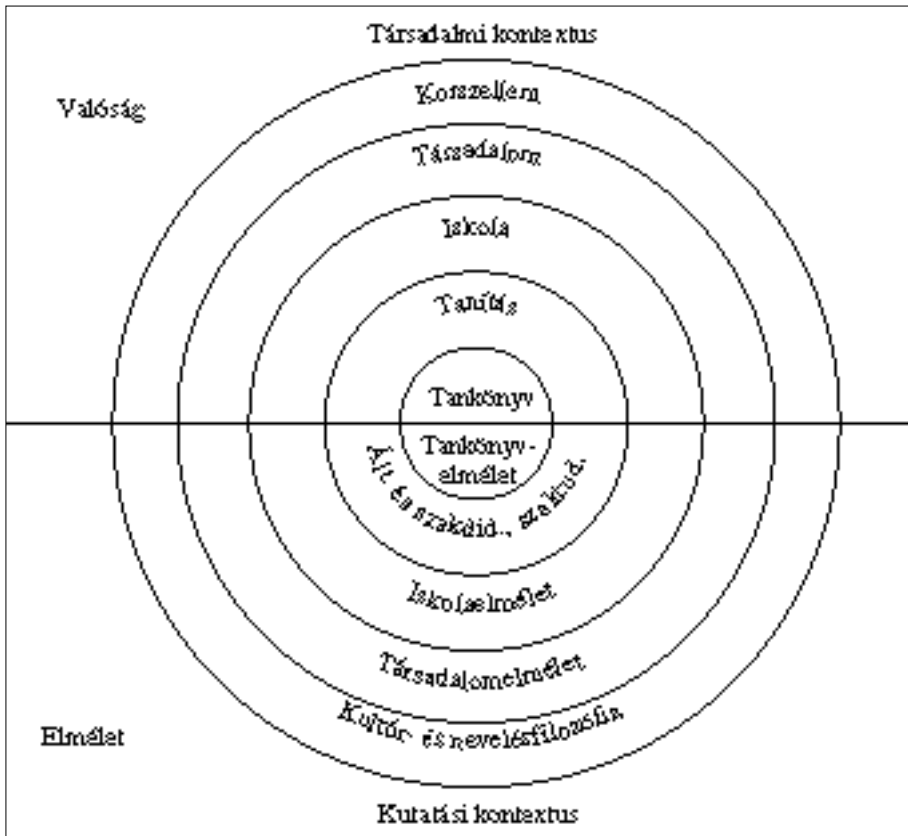
A tankönyv funkciói	Kritikus-analitikus tankönyvelemzés	Konstruktív-szintetizáló tankönyvelemzés
A tankönyv mint az oktatási és tanulási folyamat eszköze	tanfolyamorientált és/vagy tanításmetodikailag orientált tartalomlemzés, deficitlelemzés	tanfolyamelméleti és módszertani-didaktikai koncepciók a hatékony tankönyvfejlesztéshez
A tankönyv mint a társadalmi tudat kordokumentuma	neveléstudományi, szakdidaktikai, ideológiakritikai elemzések	tanfolyamelméleti és metaelméleti koncepciók a tankönyvfejlesztéshez
A tankönyv mint a társadalmilag elvárt értékek elsajátításának eszköze	neveléstudományi hatáskutatások	a pedagógiai fejlesztő munka koncepciói a társadalmilag elvárt értékek elsajátítására
A tankönyv mint gazdasági tényező	oktatás/képzésgazdaságtani elemzések	oktatás/képzésgazdaságtani kalkulációk
A tankönyv mint a politikai ellentétek eszköze	társadalomtudományi (különösen kortörténeti-szociológiai) ideológiakritikai elemzések	a jövőbeli társadalmi fejlődés teóriái

Forrás: Thonhauser, Josef: *Was Schulbücher (nicht) lehren...*, i. m., 57. old.

1. táblázat

A tankönyvkutatás dimenziói	A kutatás szempontjai
A tankönyv mint kordokumentum	történeti
A tankönyv mint informatorium	szaktudományi/tanfolyampedagógiai
A tankönyv mint politikum	politikai-ideológiai
A tankönyv mint pedagógikum	pedagógiai/didaktikai
A tankönyv mint médium	kommunikáció-elméleti, nyelvészeti, recepcióelméleti
A tankönyv mint szocializációs faktor	szociológiai, pszichológiai
A tankönyv mint termék	ökonómiai, oktatásgazdaságtani, esztétikai

2. táblázat



Forrás: Weinbrenner, Peter: *Grundlagen und Methodenprobleme...*, i. m., 51. old.

1. ábra

Az iskolai napközi otthonok 20. századi fejlődése

A magyar iskolai napközi otthonok kialakulása, fejlődése lényegében a 20. században zajlott. Az ezredfordulóhoz közeledve fontos lehet vizsgálni és összegezni a problémátörténet főbb tényeit s tanulságait.

A napközi otthonok hatvanéves évfordulójának idején adtunk egy hasonló áttekintést. (1) Az akkor feltárt és leírt fontosabb történéseket most kiegészítjük az eltelt évtizedek ismert tényeivel és tapasztalataival. E tanulmány szerzője 1957-től – másokkal együtt – tevékeny résztvevője, talán alakítója is volt az „előremozgásnak”, az iskolai napközi otthonok fejlődésének. Mint olyan személy, aki 1996-tól „hivatalosan” is a napközi otthoni nevelés közoktatási szakértője, kötelességének érzi, hogy áttekintse szinte a teljes 20. századi fejlődést és ennek alapján „megálmodja” az iskolai napközi otthonok jövőjének alakulását.

A napközi otthonok szervezésének alakulása

A napközi otthonok történetéről bővebben – többek között – Nagy László, Füle Sándor, Elekes Pál írtak az eltelt negyven évben, (2) az általuk kiemelt történeti tények több szakmai kiadványban is megjelentek (3).

A 20. század első éveiben (az 1898. évi próbálkozások után) először Budapesten létesültek napközi otthonok, rendkívül szép és fontos emberbaráti, gyermekvédelmi és szociális megfontolásokból.

Az 1930-as években Nógrádi László és B. Czeke Vilma írásaikban (majd az 1933. évi *Magyar Pedagógiai Lexikonban*) már pontosan, az érzelmekre is hatóan fogalmazták meg, miért szükséges a napközi otthonokat létrehozni. Már sokszor leírtuk, de nem tudunk betelni az említett szerzők gyönyörű, máig legjobb cél-meghatározásával: „Ezeknek (a napközi otthonoknak – F. S. megj.) célja: pótolni a családi tűzhely melegét, az igazi otthon számkivetettjeinek testi és lelki táplálékot, testi és lelki nevelést nyújtani – reggeltől estig – a súlyos kereseti és megélhetési viszonyok áldozatainak, a mostoha családi tűzhelyek sápadt hamupipókéinek, akik különben a magukra hagyatottság keserű kenyerén rágódnak.” A napközi otthonok alapvető célja, lényege ma is a leírtakban található, még akkor is, ha az eltelt hatvan év alatt – különösen a „célmaniákus” szocialista pedagógia hatására – részletesebb célmeghatározások is napvilágot láttak. (4) A korábbi gyermekvédelmi és szociális célok mellett, a nevelés terén elért eredményeket és tennivalókat is hangsúlyozták!

Az első világháború Magyarországra nézve rendkívül súlyos következményei (és a gazdasági világválság) bizonyára közrejátszottak abban, hogy a napközi otthonok létrehozása, szervezése (bár a tömeges elszegényedés miatt különösen szükség lett volna rájuk) nem terjedt ki hazánk minden részére. Még az iparilag fejlettebb vidékeken, városokban sem hoztak létre kellő számban napközi otthonokat. Nagyon sok magyar gyermekre volt jellemző az, amit fentebb Nógrádi László és B. Czeke Vilma megfogalmazásában idéztünk. (5) A második világháború tovább súlyosbította a szegény rétegek gyermekeinek helyzetét. A működő napközi otthonok nagy szerepet tölthettek be a rászoruló gyerekek

támogatásában.

Tény, hogy tanévről tanévre jelentősen nőtt a napközivel rendelkező általános iskolák, továbbá a napközis csoportok és tanulók, illetve a napköziben foglalkoztatott pedagógusok száma. Az is igaz azonban, hogy a nagy társadalmi igény, a gyors növekedés miatt a napköziben foglalkoztatott nevelők között nagy volt a képesítés nélküliek aránya. Különösen az 1960-as években nagyon könnyen alkalmaztak képesítetlen „nevelőket” a napközi otthonokban. Ez a jelenség hozzájárulhatott annak az előítéletnek a kialakulásához, hogy „a napközi otthoni nevelő munkája az nem igazi pedagógiai tevékenység”. E rendkívül nehéz és sokrétű nevelőmunka „el nem ismertsége” a pedagógus szakma részéről meglehetősen nagy volt. Ma sem mondhatjuk el, hogy a helyzet e téren lényegesen megváltozott volna.

Az 1989-ben kezdődő rendszerváltás a napközi otthonok fejlődésében kezdetben megtorpanással járt. A mai napig nem igazolódtak azok a politikai elképzelések, hogy „a napközi otthonokra nincs szükség”, mert a nőknek nem kell majd dolgozniuk, a férfiak keresetükből el tudják látni családjaikat. Jól tudjuk, hogy a magyar családok nagy részét érintően az eltelt tíz évben mi történt. A nem várt tömeges munkanélküliség, a családok elszegényedése és egyéb „átmeneti”(?) társadalmi gondok a magyar családok nagy hányadát sújtják, s így növelik a szociálisan is (és nevelési szempontból is) a napközi otthoni ellátásra szoruló gyermekek számát. Akik ismerik az iskolák, a napközi otthonok mindennapi életét, az ottani (az onnan is kiszoruló, kimaradó) gyermekek fejlettségi állapotát, azok a napközi otthonok jelentős szervezeti és tartalmi fejlesztéséért kiáltanak. Így volt ez a korábbi évtizedekben is.

A nevelőmunka tartalmának fejlődése

A pedagógusok, a szülők, s főként a napközis gyermekek többségét a nevelőmunka tartalmának alakulása, „a testi-lelki nevelés” érinti elsősorban.

A napközi otthonok létrehozásának első évtizedeiben a nevelőmunka a pedagógiára és az egészségvédelemre, ezen belül a mindennapi tanulásra, tornára, játékra és egyéb munkavégzésre, gyakorlati tevékenységre irányult. Több helyen már kezdetben is ebédet és uzsonnát kaptak a gyerekek. Az 1930-as években (és utána) a napközi otthoni nevelőmunka tartalmát az igazi családi otthon részbeni pótlása, a testi gondozás (étkezés, meleg helyiség, fűrésztés biztosítása), az orvosi felügyelet, a játszva nevelés, a szórakozást nyújtó foglalkozások és a másnapi leckére való felkészülés jelentették.

Az 1940-es években azonban (ezt az akkori *Kézikönyvből* és egyéb iskolai dokumentumokból tudjuk) az említett szociális és gyermekvédelmi feladatok mellett, hangsúlyosabban megjelentek a nevelési tennivalók, elsősorban az erkölcsi, a vallásos és a hazafias nevelés. A második világháború utáni napközi otthonokban is visszaszorult a hitoktatás, a vallásos nevelés, az erkölcsi nevelés, de a nevelési feladatok többsége nem változott. (6)

A napközi otthoni nevelőmunka tartalmának fejlődése az 1957. év után vált erőteljesebbé.

Az elméleti kérdések (gyakorlat számára való) alaposabb kidolgozása elkerülhetetlené vált. Az 1960. évi Napközis Nevelők 1. Országos Tanácskozása is sürgette a jó tapasztalatok terjesztését. Több szerzővel együttműködve megírtuk, megszerkesztettük a napközis nevelés gazdagabb tartalmú, nevelési (főként a szabadidő töltési) kérdéseket elemző új „kézikönyvet”. (7) E könyv megjelenését követően rendkívül jelentős mennyiségű, jó minőségű tanulmány, cikk, tapasztalatgyűjtemény látott napvilágot. (8) Elmondható, hogy az eltelt száz év alatt, az 1960–1980-as években jelent meg a legtöbb publikáció a napközi otthoni nevelésről.

Pedagógus szakmai körök, publikációk állandó témájává vált a „hagyományos” napközi otthonok szervezeti, tartalmi fejlesztése. (Lásd pl.: *Kozma Tamás, Petrikás Árpád* tudományosan is igényes írásait, de *Eperjesi Gézáné, Kereszty Zsuzsa, Somogyi Elek*, valamint

Abrudbányay János témával kapcsolatos cikkeit, könyveit, a mi írásaink mellett. Az új felvetésekre, kezdeményezésekre konkrétan utalunk az 1997. évi *Alkalmazott pedagógia* című főiskolai jegyzetünkben. (9)

A dicsérendő kezdeményezések, jelentősebb tartalmi próbálkozások (iskolaotthon, klubnapközi) helyenként (sajnos, nem országosan) a nevelőmunka tartalmának gazdagításával jártak, de nem voltak elméletileg kellően kidolgozva, így nem lehettek „átütők” és időtállóak.

A napközis nevelőmunka tartalmának fejlesztése/fejlődése érdekében sokat tettek – a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium mellett – a Megyei Pedagógus Továbbképzési Központok (ma: a Pedagógiai Szolgáltató Intézetek). A rendszerváltás után a Fővárosi Pedagógiai Intézet mellett néhány megyei pedagógiai intézet (pl. Fejér megyében) igényes továbbképzéseket szervezett a napközi otthoni pedagógusok részére.

A tartalmi fejlesztést, az elméleti alapok tisztázását (az 1970-es évektől) a tanárképző főiskolák neveléstudományi tanszékei irányítják. (10) Az egr Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán 1995-től a vezetésemmel a pedagógia szakos levelező hallgatók napközi otthoni (négy féléves!) specializációja folyik. Az 1998–99-es tanévben pedig *Balázs Sándor* tanszékvezető irányításával, a *Napközi otthoni és kollégiumi nevelés* hatvanórás továbbképzési programját indítottuk el. (11)

A mai helyzet főbb jellemzői

Az általános iskolák 20. századi gyakorlatában (az általunk ismert tények alapján), a jelentős kivételektől eltekintve, minden „napközi otthoni variáns” fellelhető volt. Ez napjainkban is így van! Még mindig vannak (a rendszerváltás után nőtt is a számuk) a csak „megőrző hely” színvonalán működő napközi otthonok. (12) Ez a szint is lényegesen jobb, mintha ilyen otthonok nem működnének! Napjainkban jellemző az 1996. évi Köznevelési Törvény óraszám csökkentésének hatására a „tanulószoza” jellegű napközi otthoni tevékenység elterjedése. Ezt a nevelési formát sem becsüljük le, mert megőrzést, étkezést, tanulást is nyújt. A 20. században (különösen az 1940-es és az 1960–1980-as években) voltak már nevelési szempontból jobb napközi otthonok. Erről egy több évtizede napközi otthoni szakfelügyelői munkát végző szakember, Abrudbányay János értékes írásai is meggyőznek minket. (13)

A mai napközi otthoni nevelés tényleges helyzetének megítéléséhez fontos a következőket megemlíteni:

1. Az elmélet és a gyakorlat egységét tekintve nem jó a mai helyzet, pedig erre kitűnő példát adott *Burchardt Erzsébet Gyakorlati gyermekvédelem* című könyve. (14)

2. A napközi otthoni nevelőmunka színvonala rendkívül széles skálán helyezkedett el a múltban és ez ma is így van. Hiányzik még a szakmai (iskolavezetői, nevelői, szülői, tanulói) viszonyítási alapoknak a kidolgozottsága. Egy ilyen országos felmérésre már 1963-ban kísérletet tettünk, s összegeztük az eredményeket is. (15)

3. A napközi otthonba kerülő pedagógusok döntő többsége erre a speciális felkészültséget (és rátermettséget is) igénylő szakterületre nincs felkészítve.

4. Az iskolák (1998–1999-es tanévtől bevezetésre került) pedagógiai programjaiban (huszonnégy iskola programjának szakértői véleményezését végeztük el) „nincs a helyén” a napközi otthoni nevelőmunka! Többségük csak a megőrző hely tartalmát „célozta meg”. Talán változna a helyzet, ha a napközi tematika helyet kapna az iskolafenntartók, oktatási irányítók és a köznevelési vezetők (az igazgatók és helyetteseik) képzésében és továbbképzésében.

5. Lényegesen nehezedtek az iskolai napközi otthonok tanulóinak nevelési körülményei. Több a súlyosan hátrányos helyzetű, nehezen nevelhető, veszélyeztetett tanuló. Ezeknek a problémáknak a megoldása a napközis nevelők professzionális pedagógiai és pszicho-

lógiai kultúráját igényelnék! Ezen a téren azonban a korábbiakhoz képest nincs javulás; sőt, a helyzet romlása figyelhető meg!

6. A napközi otthoni nevelőmunkához kevés (az előző évtizedekhez viszonyítva kevesebb) jó szakirodalom áll a pedagógusok rendelkezésére. A megjelenő tanulmányok, új jegyzetek (már csak az áruk miatt is) nem jutnak el az iskolák, illetve a nevelők többségéhez. Tapasztaltuk, hogy nem is tudnak azokról, még az iskolák vezetői sem. „Mindenki más-képp csinálja”, ahogyan gondolja, ahogyan tudja a napköziben folyó „megőrzést”, a „tanulószerűt”, az „iskolaotthonoszerű” nevelést. A napköziben dolgozó nevelők egy része tudja, mit és hogyan. Az érdeklődő pedagógusok ismerik a régi napközi szakirodalmat, de új gyakorlatilag alig van. (16)

7. Megítélésünk szerint a napközi otthoni nevelés témáinak kutatásával foglalkozók száma is kevés. Néhány esetet kivéve nem fordult elő, hogy egyetemi doktori disszertáció vagy kandidátusi értekezés tárgya lett volna a terület.

Amíg a „napközis” név (...pedagógus, ...tanuló, ...szakértő, ...kutató) „lenézett” maradt, mert a 20. század nagyobb részében az volt és jelenleg is az, addig érdemleges változás a színvonalban nem lesz. Pedig a napközi otthoni nevelés nem csak „szükséges rossz”, hanem a pedagógiának egy értékes, fontos alkalmazott ága. Ezért a szemlélet változása, az alkotó, illetve az alternatív pedagógia eredményeit is felhasználó napközis tevékenység művelése elmaradhatatlan.

Az eddig adott helyzetértékelés bizonyára további árnyalásra szorul. Az 1989–1997 közötti években megjelent, napközivel foglalkozó szakmai írások mutatják, hogy nem egyértelműek a napközi otthonok és a napközis nevelők szerepére vonatkozó értelmezések. *Gyalus János* már említett cikke mellett, *Pálosi Ágnes Szüntessük meg a napközi otthonok gyermekmegőrző jellegét* vagy *Sólyomné Kajtár Mária Kísérlet a napközi otthonok megmentésére* című írása is mutatja, hogy számos gond tapasztalható a napközi otthonok fejlődése terén. Többben (például *Piegelné Csényi Magdolna*) keresik a gyermekek napközbeni ellátásához az új lehetőségeket. Mindezek a mai helyzet fontos tükrözői, de azt is bizonyítják, hogy a századforduló óta *ellentmondásosan fejlődő* napközi otthonok a 20. század végén is küszködnek, élnek, mert szükség van rájuk.

A mai helyzet jellemzői között (ez is régi téma) a napközi otthonok tárgyi-dologi feltételeiről is említést kell tennünk. Nem általánosítható, de még „egy jól mutató” iskolában is előfordul, hogy a napközi otthon berendezése, felszerelése szegényes.

S ezt „nem az álmaink napközi otthonaihoz viszonyítva mondjuk”, csak igazi „életszerű” napközi otthonokat szeretnénk! Örömdetesesen ilyenek is vannak! Szeretnénk hinni, hogy egyre inkább az igazi, gyermekközpontú napközi otthonok lesznek majd nagyobb számban.

A napközi otthonok várható jövője

A távlatokról a már említett 1965. évi összegzésünkben is írtunk. Akkor egy dinamikus fejlődő nevelési intézmény fejlesztésének napirenden levő kérdéseit érintettük, meglehetősen derűlátó módon. Most már egy nagyobb időszakot belátva – a százéves múltú „emberbaráti”, „nevelési” intézmény fejlődéstörténetét, tapasztalatait jobban ismerve – gondolkodunk a várható jövőn. Arra a nagy kérdésre, hogy a napközi otthoni nevelésből mit vigyünk (és mit ne vigyünk) át a 20. századból a 21. századba, csak részleges választ tudunk adni.

Huszonöt évvel ezelőtt, a napközi otthoni nevelésről készült első tanárképző főiskolai jegyzetünkben azt írtuk: „Azt szeretnénk, ha valamennyi magyar iskolai napközi otthon és egésznapos iskola örömteli, boldog, értékes gyermekkort tudna nyújtani az oda-kerülő gyermekeknek...”

Ezt tartottuk és tartjuk ma is a legfontosabbnak! Mindenekelőtt ezt a szándékot vigyük

át a 21. század napközi otthonaiba.

Már 1960-ban, a Napközis Nevelők I. Országos Tanácskozásán javasoltuk, hogy ideje lenne megváltoztatni a „napközi” szót. Ennek a szónak kellemetlen „mellékzöngéje” van a pedagógusok, a szülők, a tanulók, de még a hivatalos szervek előtt is! Szerte Európában (és a világ fejlett oktatási rendszerekkel rendelkező államaiban) a hasonló funkcióval, célokkal létrehozott intézmények jól beleillenek az „egésznapos iskola” fogalmába. A „napközi” elnevezést már ne vigyük át a 21. századba! Az „otthon” szó nagyon fontos, de ne az elnevezésben, hanem a délutáni iskolai tevékenység külsőségeiben és tartamában jelenjen meg. Az „otthonosság” biztosítása egy ilyen célú intézmény számára a 21. században alapvető feladat kell legyen! A százéves fejlődés alatt a „napközi” otthonokban felhalmozódott igazi értékeket, a tevékenységrendszer egészét, kipróbált és eredményeket biztosító tartalmát, sajátos módszereit „vigyük át” a 21. századba!

Az 1989-ben kezdődő rendszerváltás a napközi otthonok fejlődésében kezdetben megtorpanással járt. A mai napig nem igazolódtak azok a politikai elképzelések, hogy „a napközi otthonokra nincs szükség”, mert a nőknek nem kell majd dolgozniuk, a férfiak keresetükből el tudják látni családjaikat. Jól tudjuk, hogy a magyar családok nagy részét érintően az eltelt tíz évben mi történt. A nem várt tömeges munkanélküliség, a családok elszegényedése és egyéb „átmeneti”(?) társadalmi gondok a magyar családok nagy hányadát sújtják, s így növelik a szociálisan is (és nevelési szempontból is) a napközi otthoni ellátásra szoruló gyermekek számát.

„Az egésznapos általános iskolának” hazánkban értékálló, követhető, továbbra is alkalmazható anyagai vannak! Jó lenne ennek korszerű szintézisét megteremteni, az ebben a században megjelent, hazánkban a rendszerváltás után ismét élő, alternatív pedagógiai gondolatrendszerek adaptációja útján is. (17) Itt az ideje és a lehetősége annak, hogy kiváló szakemberek egy csoportja megírja *Az egésznapos iskola pedagógiája* című átfogó munkát, beleértve ebbe a mai napközi otthoni pedagógiát! (18)

A 21. századba jelentősen továbbfejlesztve (és egyetemi-főiskolai színvonalon megvalósítva) „vigyük át” a speciális (jelenleg napközinek nevezett) intézmény pedagógusainak képzését, továbbképzését. Egy ilyen speciális alapképzéshez kidolgozott program és jelentős tapasztalat áll rendelkezésre. (19) A napköziben működő pedagógusok továbbképzését pedig például az egri és a szegedi tanárképző főiskolák bevált programjainak ötvözése alapján lehet beépíteni az új továbbképzési rendszerbe. (20)

„Ne vigyük át” a 21. századba a mai napközi otthonok feltételrendszerének szegénységét, iskolán belüli épületi (általában egy

osztályterem) elhelyezését, szegényes (nem otthonos) berendezését és rendkívül minimális felszerelését, amely egyik alapfeladat jó megoldásához sem elegendő.

„Ne vigyük át” (sőt, sürgősen szüntessük meg) a jelenlegi napközi otthonokban dolgozó pedagógusok „lenéztségét”. Azt a „történelmileg kialakult hamis hierarchiát”, amely egymás alá, illetve fölé rendeli a különböző életkorú gyermekekkel (és az osztálymunkától eltérő nevelési szintereken) foglalkozó pedagógusokat. A lényegyet kell észrevétni minden pedagógus szakemberrel – ugyanazt az embert nevelik, csak életének más-más szakaszában és más-más nevelési szintereken. Nem biztos, hogy a napközi otthon pedagógusainak könnyebb a munkája, mint az osztályban tanítónak! Mások a szerepek! A napközi otthon lazább szervezeti keretei között, a kimerült tanulókkal már nehezebb a kívánatos nevelői szerepeket megvalósítani!

A legfontosabb tennivalók összegzése

Az eddig leírtakból számos tennivaló adódik a jelen, de a jövő számára is:

1. a speciális tartalmú nevelőmunkára rátermett, jól kiképzett és rendszeresen továbbképzett, idegrendszerileg is ép pedagógusok biztosítása;
2. a jelenlegi „napközi otthoni” nevelés feltételrendszerének „jó európai-szintű” biztosítása;
3. a gyermekközpontú napközi otthonok létrehozása, ennek érdekében fokozatosan jó szubjektív és objektív feltételek biztosítása.

A lényeg Burchardt Erzsébet szerint, hogy a gyermekek vágyai és kívánságai (ha azok realizálhatók) valósuljanak meg a napközi otthonban. Érezzék ott jól magukat, mert olyan gazdag programokban van részük, amit a nem napközisek „csak ritkábban élvezhetnek”. Az ilyen „otthonokban” minden a gyermekekért van! A 21. század „Egésznapos általános iskolájában” a gyermekek maguk is alakítói lehetnek mindennapi életüknek. A pedagógusok hagyományos és új szerepeit jól betöltő „napközis” nevelők okosan irányítják, segítik őket. (21) A 20. századi napközi otthoni fejlődés fontos tanulsága, hogy az igazi pedagógus (aki azonosul „napközis” szerepével), nevel, oktat, magyaráz, informál, tanácsot ad, korlátokat állít, mérgelődik, örül, bosszankodik, bátorít, vitatkozik stb. – ahogyan arról a német *Hermann Giesecke* írt egy tíz évvel ezelőtt megjelent munkájában. (22)

A jelenlegi magyar „napközi otthonok” (lehet, hogy már más néven) olyan Magyarországon fejlődnek tovább, amely már az Európai Unió tagja lesz, ahol a minőségi szempontok, a nevelési eredmények – egészen biztosan – jóval nagyobb hangsúlyt kapnak. (23)

Jegyzet

- (1) FÜLE SÁNDOR: *Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlődése és perspektívái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1965.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1966, 313–338. old.
- (2) *Kézikönyv az általános iskolai napközi otthon-vezetők számára.* Szerkesztette: NAGY LÁSZLÓ. Tankönyvkiadó, Bp. 1957, 3–6. old.; ELEKES PÁL: *Napközi otthonaink története. = Ismerkedjünk az iskoláinkban folyó egésznapos neveléssel.* Magyar Pedagógiai Társaság, Bp. 1971.
- (3) Pl.: FÜLE SÁNDOR–RÓZSA ÉVA: *A napközi otthoni és az egésznapos iskolai nevelőmunka.* Tankönyvkiadó, Bp. 1974, 7–26. old.; FÜLE SÁNDOR: *Nevelőmunka az általános iskolai napközi otthonokban.* Tankönyvkiadó, Bp. 1975, 13–46. old.
- (4) FÜLE SÁNDOR: *Alkalmazott pedagógia. (A napközi otthoni és a nevelőotthoni nevelés).* Tanárképző Főiskolai jegyzet. Líceum Kiadó, Eger 1997, 11–20. old.
- (5) L. *A gyermekszerepet iskolája.* Szerkesztette: NÓGRÁDI LÁSZLÓ–B. CZEKE VILMA. Kiadta: Jász-Nagykun-Szolnok vármegye közönsége, 1930.
- (6) Lásd a Nagy László által szerkesztett *Kézikönyv...-ben*, i. m., 7–8. old.
- (7) *A napközi otthoni nevelés kérdései.* Szerkesztette: FÜLE SÁNDOR. Tankönyvkiadó, Bp. 1963, 230. old.
- (8) Lásd pl.: *Általános iskola napközi otthon-vezetők tapasztalatainak gyűjteménye I–II.* Szerkesztette: SOBOR JÓZSEFNÉ. Tankönyvkiadó, Bp. 1961.
- (9) FÜLE SÁNDOR: *Alkalmazott pedagógia*, i. m., 15–20. old.
- (10) FÜLE SÁNDOR: *Pedagógia szak a tanárképző főiskolán.* Köznevelés, 1972. 5. sz.; Uő.: *Újra a pedagógia szakról.* Köznevelés, 1974. 21. sz.
- (11) FÜLE SÁNDOR: *Útmutató a „Napközi otthoni és kollégiumi nevelés továbbképzési csoport részére”.* Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének továbbképzési programja, Eger 1998, 14. old.
- (12) GYALUS JÁNOS: *A gyermekmegőrzésén túl. (A napközis nevelő feladatai).* Tanári kézikönyv. Raabe Kiadó, Bp. 1994.
- (13) ABRUDBÁNYAY JÁNOS: *A napközi otthoni nevelőmunka alapkérdései I–II.* Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Bp. 1985. és 1989. (Egyéb írásairól az *Alkalmazott pedagógia* című főiskolai jegyzetünk 191. lapján adunk jegyzéket (11. címszó!))
- (14) BURCHARDT ERZSÉBET: *Gyakorlati gyermekvédelem. (Óvodák és napközi otthonok munkaterve).* Exodus Kiadó, Bp. 1945.
- (15) FÜLE SÁNDOR: *A napközi otthonok 1962–63. tanévi nevelőmunkájának tapasztalatai és a jövő tanévi továbbfejlesztés irányai.* Országos Pedagógiai Intézet, Bp. 1963. április 13. (Lásd még Daróczy Sándor ismertetését a Köznevelés 1963. szeptember 27-i számában!)

- (16) Füle Sándor említett könyveiről, jegyzeteiről van szó. Lásd még: KERESZTY ZSUZSA: *Bevezetés az egésznapos nevelésbe. (Napközi, iskolaotthon, klubnapközi)*. Tankönyvkiadó, Bp. 1984; EPERJESSY GÉZÁNÉ DR.: *Mire jó az egésznapos nevelés?* Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
- (17) Vö.: GÁSPÁR LÁSZLÓ: *Neveléstudományok*. OKKER Kiadó, Bp. 1997, 8–10. old.
- (18) PETRIKÁS ÁRPÁD: *Iskolapedagógia*. OKKER Kiadó, Bp. 1997, 283. old.
- (19) FÜLE SÁNDOR: *Alkalmazott pedagógia*, i. m., 201–233. old.
- (20) Lásd ehhez: FÜLE SÁNDOR: *Útmutató...*, i. m., 2–14. old.
- (21) = ZRINSZKY LÁSZLÓ: *Pedagógusszerepek és változásai*. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE Neveléstudományi Tanszék kiadványa. Bp. 1994, 66. old.
- (22) GIESECKE, H.: *Über die antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“*. Zeitschrift für Pädagogik, 1987, 3. sz.
- (23) *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1998, 191–304. old.

Diáknap a környezet- és egészségvédelem jegyében

*A környezeti és egészséges életre nevelés egyik lehetséges formája a diáknap, mely általános és középiskolában egyaránt eredményesen valósítható meg. A két iskolatípusban szerzett tapasztalataimat ezúton összegezem.**

A diáknap, mint nevelési, oktatási forma

Az iskolában a nevelés sokféle formája, az eszközök, módszerek széles tárháza használható fel és megfelelő összhang esetén időben és térben többféle, egymásra épülő, egymást kiegészítő alternatíva futhat együtt. Ezek közül az egyik a diáknap, melyen a hangsúlyt a környezeti és az egészséges életre való nevelésre fektethetjük.

Hogyan és miért kapcsolható össze sikeresen ez a forma a két nevelési területtel?

A környezeti nevelésben – mivel jellegzetesen tantárgyközi oktatási–nevelési terület – kiemelkedő szerepe van a tanítási órán kívüli foglalkozásoknak. Ezek történhetnek szakkör, klub, kirándulás, nyári tábor vagy egyéb rendezvények formájában. Ugyanakkor az ismereteket, a gondolatokat mindenkire el kell juttatni; a programnak az egész közösséget – az intézmény valamennyi tanulóját, pedagógusát, dolgozóját, sőt lehetőség szerint még a szülőket is – el kell érnie.

A tanórán kívüli foglalkozások többségének (szakkör, klub, kirándulás, nyári tábor) pozitív hatása a gyerekek elenyésző hányadát érinti, a különben is érdeklődő vagy éppen a perifériára szorult rétegeket. Maradnak az egyéb rendezvények, melyek mindkét fenti igényt kielégítik. Számos név alatt bonyolódnak ezek; így Madarak és Fák Napja, Környezetvédelmi Világnap, Föld Napja, Víz Világnapja stb. Ezekon szűkebb vagy tágabb keretek között lehet ünnepelni, megemlékezni, esetleg siránkozni és sajnálkozni. A diákok számára környezetük „elsíratása” is egy idő után személytelenné, unalmassá, megszokottá válik, hasonlóan jónéhány ma már kiüresedett ünnep sorsához.

Ezzel szemben a diáknapon nem emlékezünk meg semmiről, nem ünneplünk semmit, az egyszerűen – a diákoké. Az övéké, vagyis személyessé vált, ők lettek a főszereplők, értük van. Minden szabad, kötetlen, játékos formában zajlik, ugyanakkor komolyan is, hiszen a környezet- és egészségvédelem végtelenül komoly dolog. De mindez fontos a számukra, mivel ez adja az egész nap lényegét. A kitágított határok között lehetőség nyílik a többféle, finoman árnyalt megközelítésekre, a gondolatok szabad és ismétlődő áramlására, az értékközvetítésre, az érzelmi viszonyulás, a hozzáállás, a viselkedés és a magatartás formálódására.

A diáknapok a környezeti nevelés mellett az egészséges életre való nevelésnek – sőt az erőszakmentességre nevelésnek – is kiváló színtere. A három nevelési részterület szoros kapcsolatban áll egymással. Aki bármelyikkel rokonszenvez, vagy valamelyik területen dolgozik, egy idő után közeledni fog a másik kettőhöz is, hiszen valamennyi közös tőről fakad, mert fő motiváló erejük a külső és belső harmónia elérésére irányuló vágy.

Mínderre kiváló alkalom a diáknap.

* Ezúton is szeretnék köszönetet mondani a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium, a Nemzeti Ifjúsági és Szabadidősport, az Egészséges Életért Alap, az Országos Játék Alap, valamint a Soros Alapítvány által nyújtott támogatásért, mely nélkül tevékenységünk nem, vagy csak részben valósulhatott volna meg.

A célok

A szabadabb forma ellenére a program tartalmassága és kivitelezésének komolysága megköveteli a körültekintő célmeghatározást.

Pedagógiai célok:

- a figyelem és az érdeklődés felkeltése, fokozása;
- a környezettudatos és egészségorientált szemlélet alakítása;
- a közösség formálása;
- a különböző fórumokon, pedagógiai szituációkban tapasztaltak összehangolása;
- az ismeretek bővítése és mélyítése;
- az összefüggések megláttatása;
- környezetbarát cselekvésre ösztönzés;
- a természet és önmagunk megóvása iránti igény tudatosítása;
- a környezet- és egészségvédelem hatásrendszerének feltárása;
- a környezetgazdálkodással és egészséggel kapcsolatos készségek és képességek – különösképpen a problémafeltárási- és megoldóképesség – fejlesztése;
- motiváció a szabadidő hasznos és helyes eltöltésére;
- a külső és belső harmónia iránti vágy kialakítása és fokozása;
- a szép iránti fogékonyság és a pozitív életszemlélet alakítása;
- az önművelés, önkifejezés és önmegvalósítás szerepének hangsúlyozása;
- a család szerepének kiemelése, a szülők bevonása a munkába.

Szakmai célok:

- a helyi és a globális problémák megismertetése, a komplementaritás érzékeltetése;
- a környék és a távoli tájak természeti kincseinek bemutatása;
- a hulladéktermelés csökkentése, a szelektív gyűjtés és az újrahasznosítás jelentőségének tudatosítása;
- energiatakarékosságra való ösztönzés;
- a természetes anyagok felhasználásának, az ezekből készült termékek vásárlásának népszerűsítése;
- a tisztességtelen reklámok ellenreklámozása;
- a környezet és az egészség több oldalról történő megközelítése, a tudományköziség bemutatása;
- a káros szenvedélyek kialakulásának megelőzése, ezek következményeinek, valamint az AIDS veszélyének tudatosítása;
- a testedzés és a mozgás szerepének hangsúlyozása;
- a korszerű alapanyagok és a korszerű táplálkozás bemutatása;
- a helyes életvitel szemléltetése;
- a természetgyógyászat, a gyógynövények jótékony hatásának megismertetése;
- a jóga testi és szellemi fejlődésre gyakorolt hatásának megvilágítása.

A diáknap programja

A két-két alkalommal szervezett diáknap kronologikus programjának részletes ismertetése helyett csupán néhány példával szemléltetett összesítést kívánok nyújtani, melyből azután a helyi igényeknek, feltételeknek megfelelően mindenki saját elképzelése szerint válogathat:

- Megnyitó, „iskolafa” ültetése.
- Gyógyteaház.
- Reformkonyha; bemutatóval és kóstolóval egybekötött vetélkedő.
- Környezet- és egészségvédelmi vetélkedő.
- Diavetítéssel egybekötött előadások (*Hulladékok; A Dél-Alföld természeti kincsei; Gyógyító és mérges növények* stb.).

- Beszélgetések (*Korszerű táplálkozás; Természetgyógyászat; Szervedélybetegségek* stb.).
- Természetfilmek és egészségvédelmi felvilágosító filmek vetítése.
- Energiatakarékossági bemutató.
- Jógabemutató.
- Sportbemutató és -foglalkozás.
- Idegen nyelvi program.
- Kézművesfoglalkozások (gyöngyfűzés, szarufaragás, kosárfonás, bábkészítés stb.).
- Osztályok (évfolyamok) közötti játékos vetélkedő.
- Sportversenyek (pontrúgás, pontdobás, szkander, fekvőtámasz, kötélhúzás, asztalitenisz, iskolafutás, sakk stb.).
- Tanár–diák, tanár–szülő labdarúgó- és kosárlabda-mérkőzések.
- Az évközi, osztályok közötti labdajáték-bajnokságok döntői.
- Táncverseny, táncház.
- Keresztrejtvényfejtő bajnokság.
- Plakátraajverseny.
- Novellapályázat.
- Hulladékszobor-készítő verseny.
- Tanárparódiák, diák „aranyköpések”.
- Vásári portréfényképezés – állandó háttér, változó arcok.
- Ásvány-, könyv- és dísznövényvásár.

A négyéves összesített program felvázolásával a gondolatébresztés, a szerteágazó lehetőségek bemutatása a célom. Az általam megadott keret bárhol megváltoztatható, kiegészíthető, sőt hitelesség érdekében ez alapkövetelmény is.

A program megvalósítása

A diáknap csupán szűk értelmezésben tekinthető egyetlen napnak. Valójában egy folyamat, egy rendezvénysorozat része, ami többféleképpen értelmezhető. Egyrészt kapcsolhatunk hozzá más, gondolatiságukban ehhez közelebb-távolabb álló eseményeket, mint például papír- és szárazelemgyűjtés, parkosítás, fásítás, tereprendezés, bajnokságok, vagy bármit, amire van kereslet és kínálat. Másrészt meghosszabbítható, időben kiterjeszthető ez a nap.

A folyamat több fázisra különül el. Első az előkészítés fázisa, mely akár több hetet is felölelhet. Ebben a szakaszban színes plakátokat, figyelemfelkeltő montázsokat, hulladékból, felesleges csomagolóanyagokból transzparenszeket, domborműveket készítünk. Ez az érzelmi ráhangolás időszaka.

A következő szakasz – mely részben egybeesik az előzővel – a tartalmi, szakmai előkészítés és a motiváció szakasza. Ismertetjük az egyéni és csoportos versenyekkel, vetélkedőkkel kapcsolatos teendőket, illetve e versenyek követelményeit. Előfeladatokat tűzünk ki, plakátraajversenyt, novellapályázatot, hulladékból való szoborkészítő versenyt hirdetünk. Ezután következik a tényleges diáknap, melyet akár már az előző délutánon is elkezdhetünk.

A kivitelezés során törekedjünk a sokszínűségre. Mi arra törekedtünk, hogy a különböző – humán, reál, művészeti, gyakorlati, szakmai – érdeklődési körű rétegek számára tartalmasan, ugyanakkor élményszerűen közvetítsük az értékeket. Az életkori sajátosságoknak megfelelően ennek elsődleges eszköze a játék, az alkotás, valamint a versenyzés. Az alsó tagozatosoknál a játék és a kézművesfoglalkozások dominálnak, a felsősöknél valamennyi egyéni és csoportos verseny pontozásos rendszerben zajlik. Iskolánkban a legtöbb pontot gyűjtő osztály jutalma egy egynapos kirándulás volt valamilyen közeli természetvédelmi területre, de mindkét korcsoportnál egyéni díjak is kiosztásra kerültek.

A középiskolásokat a versenyeken kívül a „jó buli” érzése motiválta a tevékeny részvételre.

A teljességre való törekvés igénye nélkül a program néhány eleméről szeretnék részletesebb képet festeni.

Közös címet adtunk a plakátrajzversenynek és a novellapályázatnak: *Milyen lesz a Föld és az emberiség 2100-ban*, vagy *A Föld és a magyarság változása a honfoglalástól napjainkig*. A feladat jövőjósítás, illetve történelmi visszatekintés volt. Optimista és pesszimista pályaműveket vártunk arról, hogyan változott és hogyan fog változni az emberiség, milyenné tette és milyenné fogja tenni a környezetét, a természetet, önmagát, az emberi kapcsolatokat és nem utolsósorban a Földet a maga teljességében. A beérkezett alkotások többsége igen borúlátónak bizonyult.

A teljességre való törekvés igénye nélkül a program néhány eleméről szeretnék részletesebb képet festeni. Közös címet adtunk a plakátrajzversenynek és a novellapályázatnak: Milyen lesz a Föld és az emberiség 2100-ban, vagy A Föld és a magyarság változása a honfoglalástól napjainkig. A feladat jövőjósítás, illetve történelmi visszatekintés volt. Optimista és pesszimista pályaműveket vártunk arról, hogyan változott és hogyan fog változni az emberiség, milyenné tette és milyenné fogja tenni a környezetét, a természetet, önmagát, az emberi kapcsolatokat és nem utolsósorban a Földet a maga teljességében. A beérkezett alkotások többsége igen borúlátónak bizonyult.

A hulladékból való szoborkészítés célja a figyelemfelkeltés volt. A felesleges csomagolóanyagok környezetszennyező, energia-pazarló, pénzfecsérlő voltának bizonyítása. A dobozok, palackok, zacskók, tubusok, flakonok felhasználásával készültek absztrakt és realiztikus babák, torzók, robotok, élőlények, épületek. Megszületett a *20. századi kukás nő* szobra is. Ez utóbbi alkotás korhűségét senki sem cáfolhatta. A pályaműveket kiállítottuk, a végső sorrend kialakításában mindenki részt vehetett.

Az energiatakarékossági bemutatón a kíváncsiak megismerkedhettek a Dél-Alföld áramszolgáltatásának történetével, az energiatakarékosság lehetséges módjaival, helyeivel, a környezetszennyezés és az energiapazarlás összefüggéseivel. Műszerek segítségével hasonlíthatták össze a diákok a hagyományos és a kompakt izzó fizikai tulajdonságait.

Nagy sikert aratott a reformkonyha bemutatóval és kóstolóval egybekötött vetélkedő. A három főből álló csapatok két vagy három hidegkonyhai alkotást készítettek nyolc-tizenkét személyre. Az értékelés szempontjai a külső szépség, az alapanyagok minősége, az elkészítési mód korszerűsége, az ízek

harmóniája, a gazdaságosság és a terítés esztétikuma voltak.

A gyógyteaházban több mint húsz különféle tea közül választhattak a megszomjazók. A hangulat megteremtését szolgálta az aromamécses, a halk keleti zene, a gyógynövények felhasználási módját és hatását ismertető transzparenszek, valamint az egészséges táplálkozást, a helyes életvitelt bemutató kiadványok. Mindezek segítségével meghitt és közkedvelt színhely alakult ki, mely az előadások, beszélgetések egy részének is teret adott.

Az idegen nyelvi programon az angol és német csoportok rövid jeleneteket adtak elő, majd ugyanezen nyelveken az érdeklődők környezet- és egészségvédelmi tesztet tölthettek ki. A vetélkedők feladatainak összeállítása során ügyeltünk arra, hogy iskolánk tanulóinak valamennyi rétege közel azonos eséllyel indulhasson. Ezért feladványaink nem elsősorban komoly ismereteket igényeltek, hanem inkább játékosak, kikövetkeztethetőek, problémaközpontúak voltak.

Célul tűztük ki a szülők bevonását a műsorba, ezért a sorra kerülő eseményeket nyilvánosan rendeztük meg. Szerveztünk egy tanár–szülő kosárlabdamerkőzést és egy felnőtteknek szóló előadást a szenvedélybetegségekről.

A diáknap utolsó, de nem lezáró szakasza – hiszen a környezeti és egészséges életre nevelés élethosszig tartó folyamat – az eredmények kihirdetése. Ez megtörténhet még a rendezvény estjén például egy táncházzal egybekapcsolva, vagy másnap, az élmények átgondolása után. A tevékenység folytatását, az alap-célkitűzés tudatosulását segítik a kiosztott díjak (könyvek, sportszerek, biotermékek). Ehhez a szakaszhoz tartozik a jutalomkiírás is. A diáknapnak ez a szakasza már a tavaszi osztálykirándulások, illetve a nyári táborok tevékenységéhez vezet el.

A tapasztalatok összegezése

A diánapon a gyerekek és felnőttek (!) nevelése kötöttségektől mentes, a megszokottnál sokkal szabadabb, életszerűbb, játékos formában valósítható meg. Egy kötelezően nem előírt program, melynek segítségével alakíthatjuk a közösség szemléletét, hatékonyabbá teheti az egész éves iskolai munkát. Alapelveinket kivetíthetjük az iskola egészére, hisz a környezeti és egészséges életre való nevelés nem fér be egyetlen tantárgyba, tanterembe. Folytatódik a szünetekben, a büfében, az ebédlőben, az iskola környékén stb. Biztosíthatjuk az interdiszciplinaritást, a verbális ismeretközlés minimalizálásával, lehetővé tehetjük a probléma-, a szituáció- és cselekvésközpontúságot. Élményközpontú, heurisztikus tanulási helyzeteket teremthetünk. A több alternatíva és az önkéntesség segítségével az önállóságot, a döntési és választási készséget fejleszthetjük. Pozitívan befolyásolhatjuk az életszemléletet, a viselkedést és a magatartásformát.

Lehetőség nyílik munkánk bemutatására, gondolataink, érzéseink feltárására. Betekintést nyerhetünk mások munkájába, gondolatvilágába. Mód adódik a nézetek ütköztetésére, revíziójára, az önértékelésre. További pedagógiai és szakmai együttműködést, munkacsoportok alakulását alapozhatjuk meg.

Az említetteken kívül a diáknap kitűnő alkalom az emberi – tanár, diák, szülő közötti – kapcsolatok javítására. Elősegíti a kommunikációs, kooperációs, észlelési, pszichomotoros, döntési, választási, valamint problémafelismerő és megoldó készségek és képességek fejlesztését.

Németországban régen felismerték a forma előnyeit. Egyes iskolákban környezetvédelmi hetet rendeznek, amely alatt minden tanár a saját tárgyán belül, vagy annak keretein túl lépve ezzel a témával foglalkozik. Bár a környezeti nevelés számos problémával foglalkozik, nyugodtan kiterjeszthetjük ezek körét. Bátran hozzákapcsolhatjuk az egészséges életre való nevelést is, hiszen a lakosság környezeti és egészségkultúráltsági színvonala szorosan összefügg egymással. Így programunk komplexebb, teljesebb lesz.

A fentiek értelmében elengedhetetlenül fontosnak tartom a környezet- és egészségvédelmi napok – esetleg a későbbiekben hetek – beépítését az intézményi szintű nevelési-oktatási folyamatba. Mert a diáknap olyan rendezvény, melyen tanítási órán kívül, de az egész közösséget érintve, az egyéni érdeklődést is figyelembe véve nevelhetünk közvetlen és/vagy közvetett formában.

Irodalom

- HAVAS P.: *A környezeti nevelés néhány pedagógiai elve és területei*. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 10. sz., 12–20. old.
 MONSPART É.: *A környezetvédelem témája az oktatásban*. Bp. 1990.
 SZÓKE K.: *Környezeti nevelés – egészségvédelem gyermekkorban*. Iskolakultúra, 1992. 2. sz., 70–75. old.

A Dózsa György című dráma és a Dózsa-alak Illyés Gyula életművében

„Vitézek, ami mellett életemmel
csak jelet adtam, hadd teszek hitet
halálommal: testvérek, érdemes volt!”

*A mottó, amelyet választottunk, Dózsa szavait idézi. A poroszlók
vonszolják az elkészített tüzes trón felé, s ő ezen szókkal fordul
híveihez,*

*és egy utolsó sóhajtással, figyelmeztetéssel így kiált fel: „Ne engedjetelek!”
– Nem, egy pillanatra sem akarta magát mentetni velük, de arra
figyelmeztet még a végső pillanatokban is: a hatalommal ne
béküljetelek, a hatalomnak ne engedjetelek! Szívszorító nagy pillanat
Dózsa döbbenetes halála, rendkívüli művészet, ahogy Illyés Gyula ezt
a pokolian bizarr és kegyetlenül borzalmas tragédiát felidézi. Ez a
befejező kép egyszerre egy parasztvezér bukása, egy nagy forradalom
bukása, s egy nagy nemzeti tragédia. Illyés Dózsa György (1956) című
drámája elsősorban ebben újszerű, eredeti s nem túlozunk, ha
kimondjuk, elsősorban ebben fejleszti tovább zseniálisan a már
ismert Dózsa-képet.*

Nagy eredmény ez. Szerepelt már Dózsa György irodalmunkban úgy, mint fenyegető istenostora, mint valami elemi csapás, amely váratlanul, kíméletlenül a nemzetre csap (Eötvös József: Magyarország 1514-ben), de ez Eötvös-regény s a később létrejövő epikus és drámai ábrázolások, ha tisztelettel közeledtek is a témához, tartalmaztak valamilyen egyoldalúságot, s nem tudták Dózsát igazán méltó módon ábrázolni. Illyésnek a legnagyobbat sikerült megoldani, méltó helyére állítja Dózsát nemzeti hőseink sorában. Kialakít, megteremt egy, a hagyományos ábrázolásokat is figyelembe vevő eredeti Dózsa-képet, megalkot egy nagyszerű történelmi figurát, amely hitelesebb, igazabb, monumentálisabb minden eddigi ábrázolásnál. Érdekes és jellemző már az is, ahogy Illyés Dózsa György alakját felépíti, de sokkal izgalmasabb az a mondanivaló, amit az ő figuráján keresztül kifejez. Nem kisebb dologról van szó, mint arról, hogy a parasztforradalom bukásában megmutatja egy nemzet tragikus letörését, hisz itt a befejező képben már előreveti árnyékát, vészjóslóan és félelmetesen, a mohácsi tragédia, amelynek bekövetkezését éppen azok az urak készítették elő, akik Dózsa seregét és a parasztok ezreit, a nép fegyverforgató férfiai halomra gyilkolták vérszomjas dühvel, kegyetlenül, a megtorlás részeg örületében. Dózsa és az urak konfliktusában tehát nem egyszerű személyi szembenállásról van szó, és nem is csak a parasztvezér és a hatalom ellentétéről: az igazi nemzeti erők csapnak össze a nemzet árulóival, a magyarság hóhéraival.

Hogyan építi fel Dózsa György alakja köré Illyés Gyula a korabeli társadalom képét? A cselekmény azzal indul, hogy a délről becsapó törökök magyar foglyokat visznek prédaként, rabszíjra fűzve. Dermesztő pillanat, ahogy a rettegő, megfélemlített, síró tömeg kétségbeesve, félve-remegve ott reszket a törökök csapásai alatt – védtelenül... Ekkor, őket megmenteni robban be a színre Dózsa György parasztseregével. Nagy jelentősége van en-

nek a jelenetnek. Itt exponálja Illyés Dózsát, a honvédó harcok vitézét, jelezvén, miért figyel fel rá az udvar, mivel vívja ki a bizalmat, miért lehet belőle a keresztes hadak vezére. Ezután, ahogy Dózsa sorsa felfelé ível, egyre szélesebb lesz az a kép, amit Illyés a magyar valóságból, a magyar világból bemutat. Megismertet a főurak nemzetellenes, hazafiatlan törekvéseivel, s egy látványosságzámba menő színben, amikor Dózsát lovaggá emeli a király s átadják neki az erről szóló okiratot, már sejtetni lehet a konfliktus éleződését. Ez az egész első rész rendkívül részletesen megmagyarázza a történelmi helyzetet. A jobbágyok állapotát, a szabad költözésű jobbágyok státusát a megváltozott világban; még a jobbágyok tömeges szökésére is történik utalás.

A ceglédi szín a második felvonás negyedik képe. Ez a jelenet egyedülálló a maga nemében s talán legisztább, de feltétlenül egyik legszebb részlete a drámának. Dramaturgiailag tökéletes önmagában is. Katonák beszélgetésével indul, Menyus, a fekete sereg hajdani székely harcosa beszél a katonás magatartásról. Ezzel képet kapunk a sereg hangulatáról, megérezzük azt a végtelen erőt és elszántságot, ami ezeket az embereket fűti. Erre következik Dózsa és Mészáros Lőrinc párbeszéde. A radikális Mészáros Lőrinc Dózsát korholja, megalkuvást vet szemére.

„A gyilkosnak adtad vissza a tört, hogy:
tessék! Most nincs időm a számadásra!”

A sorsválasztás merül fel itt: a forradalmi harcot választani, vagy harcolni a törökkel, végezni a belső ellenséggel, hogy azután könnyebb legyen a leszámolás a kívülről támadóval. Dózsa világosan érvel:

„...A veszély is oly sok,
hogy mindenkét bajtársul kell fogadnunk!”

De Dózsa cáfolatára, mintegy Mészáros Lőrinc szavait aláhúzó, megjelenik Anna, a parasztlány, akit Dózsa az első felvonásban megmentett. Anna faluját felégették az urak, mert Dózsa seregébe indult a nép. Fájdalommal, keserűen panaszolja el, ki sem mondván, végtelen szemérmességgel csupán sejteti, hogy leánybecsületében is meggyalázták azok, akik minden eszközzel gáncsolni akarják Dózsa törekvéseit. Dózsát megdöbbenik a lány szavai, s döntő érzelmi lökést adnak számára abban, hogy hajoljon a barát forradalmi álláspontja felé s gondoljon a belső ellenséggel való leszámolásra. Ekkor jönnek az érsek és a király követei, s Dózsát a hadak felosztatására szólítják fel. Ő azonban már tudja, mit válaszoljon... Herendyt, a gyilkos főurat, a népitételnek szolgáltatja ki, s az urak fenyegetőzéseire, a püspök kiátkozására így válaszol:

„Ha akadály a hadaink előtt:
most már a kastély is pogány erőd;
pogány elővéd a nemesi vár.
A vörös kakast rá! Ha ellenáll!
Ha száz király... és pápa áll élénkbe,
föl, föl, magyarok, föl egy új reményre!
Egyszerre két szabadságot nyerünk:
a múltunkért, a jövőnkért, – gyerünk!”

Hallatlan ereje, sodra, lendülete van ennek a jelenetnek, s a forradalmi sereg, a harcot vállaló nép erejét kitűnően érezteti. Gyönyörű pillanat a felujjongó sereg látványa, s mint valami crescendo zeng fel a végén az „Előre!”-kiáltás, Dózsa szavára mintha millió és millió paraszt felelne egyszerre...

A harmadik felvonás már harcban ábrázolja a parasztvezért, harcban a külső és belső ellenséggel. Az író sejteti (Dózsa és Anna beszélgetésében) a parasztforradalom perspektívatávlanságát, amikor elmondhatja Dózsával: azért harcol, hogy a győzelem végén mint egyszerű paraszt visszavonuljon jószágaira és élvezze a békét, a csendet, az életet. A győzelem után keresi fel Zápolya követe, Bebek, innen hívja Temesvárra, Zápolya szövetségét ajánlja fel, s arra kéri Dózsát, egyeítsék hadaikat.

Dózsa életének sorsválasztó pillanata ez – a hős nagy drámai vétsége. Mészáros Lőrinc ellenzi a szövetséget, Dózsa elsősorban arra hivatkozva, hogy a mozgás, a harc lehetősége edzi, acélozza a hadat. Vállalja. Itt, ebben a pillanatban az az érzésünk, Illyés szerepet kellett volna hogy adjon Gergelynek, Dózsa öccsének. Ezzel magyarázhatta, motiválhatta volna Dózsa elhatározásának létrejöttét. Gergely jelleme mutathatta volna meg, melyek azok a momentumok Dózsa jellemében, amelyek ha túlsúlyra jutnak, ilyen jellegű elhatározásokhoz vezethetik őt. Ezzel már jelezné a dráma a későbbi tragikus bukást, a lehullást. Ily módon a rákövetkező szín sokkal szerveesebb kapcsolatban állna ezzel a jelenettel, világosabban megértenénk, átelnénk, mit jelent, miért következett be az a végzetes tény, hogy Dózsa Zápolya fogságában van. Talán ezzel össze lehetne sűríteni a Temesvárban lejátszódó szint egyetlen jelenetre, ami Dózsa és Zápolya összecsapását világosabbá, egyértelműbbé, könnyebben érthetővé tenné. Persze, nem szabad a harmadik felvonás nagyságát, értékét tagadni, kisebbiteni. Megrázó drámai szín Zápolya és Dózsa párharca, s felemelő Dózsa, a forradalmár helytállása. Ebben a jelenetben az is benne van, hogy Dózsa a halál előtt, a halálban válik igazán és végérvényesen forradalmárrá, nagy, rendkívüli hőssé. Az első pillanatban még talán gondolkodik is azon, hátha igazat mond Zápolya. Mintha hinne neki egy percig... Valóban nem kis dolgokat mond a drámában Zápolya, amikor így szól Dózsához a kiskirályokra, a hatalomért versengőkre, Dózsa elleneire célozva:

Dózsa életének sorsválasztó pillanata ez – a hős nagy drámai vétsége. Mészáros Lőrinc ellenzi a szövetséget, Dózsa elsősorban arra hivatkozva, hogy a mozgás, a harc lehetősége edzi, acélozza a hadat. Vállalja. Itt, ebben a pillanatban az az érzésünk, Illyés szerepet kellett volna hogy adjon Gergelynek, Dózsa öccsének. Ezzel magyarázhatta, motiválhatta volna Dózsa elhatározásának létrejöttét. Gergely jelleme mutathatta volna meg, melyek azok a momentumok Dózsa jellemében, amelyek ha túlsúlyra jutnak, ilyen jellegű elhatározásokhoz vezethetik őt.

„...üssünk vissza rájuk, nem magamért! Az orszáért! Mert ebben igaza volt a királynak: a vesztünk ez a sok rossz mihaszna kiskirály.”

Nagy és valós kihívás ez, Dózsaiban fel kell merülnie valami rokonszenvennek, mert egy független, szabad, önálló Magyarországon gondolata is felcsendül ezekben a szavakban. Dózsának mégis nemet kell mondania, mert Zápolya leleplezi önmagát. S ez a leleplezés ragyogóan van megoldva. Drámailag tökéletes és lélektanilag is hiteles

az a folyamat, amely Dózst végképp meggyőzi Zápolya taktikájáról, hamis, hazug, önző szándékairól, céljairól.

Hiába hivatkozik már Zápolya arra, hogy odakünn a tömeg halált kiált a vezérre, Dózsa meggyőződött arról, hogy Zápolyával szövetkezni – egyenlő lenne az árulással. Nagyerejű dramatikusan motívum Anna megjelenése. Akitől meghallja Dózsa, hogy Lőrinc barát még harcol, tehát ő a vezér, ő az, akinek a kezében még fegyver van. S a kelepceből eljut egy olyan forradalmi magatartáshoz is, amellyel vállalni tudja a legnagyobb kinszenvedést. Zokszó, rettegés nélkül, felemelt fővel, királyi gesztussal lép a tüzes trónra. Messze világító, nagy szavakat mond; azt, amit már mint forradalmár bátran kimondhat: „Maga a farkas rend megdönthető!” A záró történetben más Zápolya alkudozik és más az, aki halált oszt Dózsa fejére. Erős érzelmi akcentust kap a pillanat, amelyben Dózsa annak ellenére vállalni tudja a sorsát, hogy látja: harcostársai (megfélemlítve) elhagyták őt. A jövőhöz fellebbez, így nő saját sorsa fölé, ezért lehet kifejezője annak a mitológiai nagyságnak, amelyet a drámában betölt.

Ha a jelenből, több évtized távolából visszatekintünk a bemutató napjára (1956. január 20.), és az akkori közvélekedésre, megértjük, miért foglalkoztatta a kor szellemiségét, közle-

tét, kulturális közvéleményét a dráma mondandója. Kihívás volt az egész mű hangvétele, rejtett és nem is kódolt üzenete. Ez volt az az időszak, amikor zajlott a harc a rehabilitációért. Nemcsak az egyes mártírok, bebörtönözöttek, jogfosztottak sorsáról volt szó, hanem a *nemzet* rehabilitációjáról is. Az akkori vezetés csak amnesztiát, nem büntetlenséget akart kegyként odavetni. Illyés nem pusztán a meggyötörteket, hanem a nemzetet akarta az egyetemes mondandót megzendítő művel jogaiba emelni.

A dráma minden kvalitása ellenére nem tudott magának olyan színpadi életet és utóéletet nyerni, mint amelyet akkor, születésekor reméltünk. Pedig a kor történelme a premier után alig néhány hónappal szinte pontosan megismételte a drámában ábrázolt cselekménysort. Borzongató volt ugyanis átélni Nagy Imre sorsdrámáját, törbe csalását, kelepcebe szorítását, amelyből csak a halálra nyílt az ajtó. A morális szökés csak a vesztőhelyen át vezetett – a történelembe.

Hogy Illyés Gyula mennyire érezte később is mondandóinak aktuális érvényességét, arra utal a *Beatrice apródjaiban* megfogalmazott, sugallatos szavakkal kimondott gondolat-sor is. „A magyar forradalmak ritkán kérdezték azt (még vezéreiktől sem), hogy készülsz-e rá, viszed-e bele eltervelten a közösségedet? Hanem azt: vállalod-e, benne vagy-e, ami rá-tok szakadt? Az 1514-es tábornak az urak gyűjtötték össze, s ingerelték tette azzal, hogy aztán szét akarták verni. Dózsának csak a gyáva meghunyászkodás lett volna a választása, ha nem marad meg annak, ami volt, tisztességes katonának.”

Sajnálatosan problematikus a dráma terjedelme. A *Dózsa György* játékidéje mintegy ötóránnyira elnyúlt. Atmoszférikus ereje minden jelenetének volt, ám az extenzív teljességre való törekvés, a jelenetek operai hangoltságú költői gazdagsága, s a szereplők sokasága rengeteg gondot rótt a rendezésre, a színészi játékra. Ez a totalitási igény bizonyos regényességet is hozott a kompozícióba, amely alig adott alkalmat a nagymonológok hangsúlyossá tételére.

Az író pontosan érezte ezt, és éveken át foglalkoztatta őt, hogy új szerkezettel és új kompozíciós rendben színre szólítsa Dózsa György alakját. Ezért írta meg 1972-ben *Testvérek* címmel azt a „kamaradramát”, amelyben György és Gergely, a két testvér lélekközeli sorspárhuzamát és -ellentétét fogalmazta színre. A *Testvérek* nem nagylátószögű dráma, technikája, bonyolításrendje kamarajátékként fogalmaz, s azzal, hogy a két, egymással lelki közelségben élő testvért ellenfélként, vitapartnerként, s majdan a közös sorsot vállaló hősként a halálban is összekapcsolja, gondolati drámát hozott érzelmi közelségbe.

Új dimenziót ad a Dózsa-sors drámájának. Azt ábrázolja, mit tehet a forradalmár azért, hogy a küzdelem, s az erőszak vállalása ne rontsa meg lelkét, szellemét, s ne diszkreditálja azt az ügyet, amelyet magáévá lényegített. A Dózsa-testvéreket így kapcsolja össze a világ megítélésének kettőssége, amelyet a *testvérség* nem gyengít, hanem éppen szuverén szellemiségével erősít. A dráma mindenkor színrevitele nagy színészi és művészi sikert hozott az íróknak. Nemcsak különös komprimáltságával, hanem azzal az empátiás erővel is hat a dráma, amely a *testvérek* párviadalából sugárzik.

Illyés Gyula nemcsak drámáiban, hanem verseiben is hű maradt a Dózsa-témához. A *Nem menekülhetsz* belső parancsával újra és újra visszatért a nagy sorshoz, némiképp saját sorsává is lényegítve a Dózsáét. Versben és drámákban szövegezte hősét azért, hogy saját korába invitálja példaként, eszmetársként.

Az Ady-líra poétikai dilemmái

Alakulástörténeti vázlat

Ady költészetének megszólíthatósága több olyan kérdést vet fel, melyeknek újraértelmezése mindenképp azért lehet szükséges, mert az ezredvégre nyilvánvalóvá vált: eme lírai formáció recepciója mintegy „befagyasztotta” annak kanonikus rendjét. (1) A kilencvenes években azonban olyan perspektívaváltás figyelhető meg az Ady-értésben, melytől joggal remélhető e költői teljesítmény újraszituálása. (2) Az itt következő rövid vázlat e „törés” érzékelhetősége felől konstruálja meg az Ady-líra poétikai tapasztalatának néhány összetevőjét.

Ady helye a modernségen belül, pályakép

A klasszikus modern líra magyarországi térhódításával párhuzamosan bontakozik ki Ady Endre (1877–1919) költészete. Azaz elsősorban a Nyugat című folyóirat köré csoportosuló költők (Ady, Babits, Kosztolányi, Füst Milán, Juhász Gyula, Tóth Árpád stb.) poétikai látásmódja jelöli azt a történeti horizontot, amely a 19. század második felében (mindenekelőtt Baudelaire költészete nyomán) kibontakozó európai líra hagyományának magyar megfelelője lehet. Itt természetesen nem elsősorban a megkésettiséget kell hangsúlyoznunk, hanem sokkal inkább azt, hogy a modernség magyarországi válfaja jelentős mértékben különbözik is az Európa-szerte elterjedt modellektől. Történeti szempontból ennek mindenképpen fontos fejleménye, hogy a Nyugat tulajdonképpen első kanonizált szerzőjeként Adyt tarthatjuk számon, azaz jelen esetben annak lehetünk tanúi, hogy egy irányzat vagy szemléleti forma meghonosítója egyben e látásmóddal jellemezhető poétikai paradigma (kérdésirány) első klasszikusa is. (3) Ugyanakkor az azonnali kanonizáció azt is eredményezi, hogy Ady első kötetei (*Verssek, Még egyszer*) kiszorulnak a név által meghatározott lírai kánonból. Ady fellépése éppen ezért a klasszikus modernség egyik kánonalkotó szempontjával, az *innováció* (újszerűség) tapasztalatával kapcsolódik össze: az *Új verssek* című kötet jelöli a lírai korpusz kezdőpontját, mivel az előbbi két kötet e szerint radikálisan különbözik e lírai beszédmód által meghatározott pozíciótól (tulajdonképpen annak „előtti” aspektusát képviseli). Az Ady-líra modernségének kibontakozását így módon két olyan aspektusban határozhatjuk meg, melyek összekapcsolhatók a 19. századi izmusokra (elsősorban a szimbolizmusra) jellemző poétikai látásmóddal. (4) Az egyik Ady Léda-élményéhez, a másik a szerző Párizs-képéhez köthető. Kétségtelen ugyanis, hogy Ady lírájának nőmotívumát több szál kapcsolja a klasszikus modernség hasonló metaforikájához (pl. Baudelaire költészetének „Fekete Vénusz” ciklusához); Párizs pedig az uralkodó, korszerű lírai szemléletformák sokszínűségével szembesíti őt (egyébként életrajzi értelemben is). Emellett utalnunk kell arra is, hogy Ady kései lírája némely vonatkozásában az avantgárd irányzatokkal (elsősorban az expresszionizmussal) is rokonítható (pl. az „előrefutás” vagy „előőrs” motívumának megjelenése alapján). Kiindulópontként tehát úgy helyezhetjük el Ady költészetét a modernségen belül, hogy az utóromantika hagyományát kiteljesítve horizontot nyit a klasszikus modernség poétikai látásmódjára és az életmű egy periódusában szinkronba kerül az avantgárd tapasztalatával is.

Első kötete *Verssek* címmel 1899-ben Debrecenben, a második 1903-ban *Még egyszer* cím-

mel Nagyváradon jelenik meg – visszhangtalanul. A két kötet elkészítése körüli időszakban több lapnál dolgozik, a Debrecennek, a Szabadságnak, majd a Nagyváradai Naplónak a munkatársa. 1903-ban megismerkedik *Brüll Adéllal* (Lédával), 1904-ben Párizsba utazik, ahova a későbbiekben többször visszatér.

1906 elején megjelenik *Új versek* című kötete, amely az irodalmi életet megosztja: támadások sorozata éri, a később induló Nyugat hívei azonban elismerik a kötet jelentőségét. Ez idő tájt a Budapesti Napló szerkesztőségében dolgozik.

1907 végén megjelenik *Vér és arany* című kötete, amelynek hatására fokozódik az ellene indult kritikái, ideológiai hadjárat. A következő év elején megindul a Nyugat, amelynek munkatársa lesz. A lap körül tevékenykedő alkotók jelentős része Adyt tekinti egy új poétika, versnyelv megalapozójának, ezért kiáll mellette a polémiákban. (Ady – némi félreértésről tanúskodva – Herczeg Ferenc lapjában, az Új Időkben közzéteszi *A duk-duk af-fér* című cikkét, amelyben elhatárolja magát a mellette szólóktól és követőitől. Az önelmentmondásoktól sem mentes írás háttérében Ady és a Nyugat irányítói – elsősorban *Hatvany Lajos* és *Ignotus* – közötti ellentétek húzódnak meg, melyek egy modern irodalmi társaság megszületésének szükségessége körül éleződnek ki. Ady minden bizonnyal az intézményesülés ellen foglalt állást, ami e cikkből is kiolvasható. A társaság egyébként – éppen a személyi ellentétek miatt – nem jött létre.) Pár hónapon belül napvilágot lát *A Holnap* antológia első kötete, amelynek élén Ady versei olvashatók. A „holnaposok” színre lépése és a lap beindulása – a kibontakozó modern magyar líra két legfontosabb hazai fejleménye – kölcsönösen erősíti egymást. Az év végén megjelenik Ady ötödik kötete: *Az Illés szekerén*, majd ezt követi a *Szeretném, ha szeretnének* 1909-ben. Az év végétől a Világ munkatársaként dolgozik.

1910-ben megjelenik *A Minden-Titkok versei*, majd 1912-ben *A menekülő Élet*. A két kötet kritikái fogadtatása arról tanúskodik, hogy ez idő tájt csökken az Ady lírája iránt tanúsított érdeklődés. 1912-ben közli a Nyugat a *Margita élni akar* című elbeszélő költeményét. Átmenetileg szakít a Világgal, és a *Népszava* munkatársa lesz.

Az Ady-líra megújulása 1912 utánra tehető. *A Magunk szerelme* (1913) és a *Ki látott engem?* (1914) című kötetekben olvasható versek jelentős része átértelmezi a korábbi alkotások poétikáját. 1914-ben megismerkedik *Boncza Bertával* (Csinszkával). A háború alatt csökken írásainak publicitása. 1917 végén Hatvany Lajos vállalkozik egy új kötet kiadására. *A halottak élné* – részben Hatvany, részben Ady összeállításában – 1918-ban jelenik meg, a kimaradt versek csak a költő halála után látnak napvilágot, 1923-ban *Az utolsó hajók* címmel. 1918 novemberében jelenik meg utolsó verse, az *Üdvözet a győzőnek*.

A lírai én szerepei

Ady költészetének tematikus felosztásai a lírai én szerepelvű meghatározottságából indulnak ki. Abból, hogy az egyes versek (vagy ciklusok) szcenikája megjelöli azt a beszédpozíciót, amelyből következtetni lehet a megszólaló hang eredetére. Ehhez társul a vers tulajdonképpeni tárgyának feltérképezése, melynek alapján elhatárolhatók egymástól a különböző nagyobb tematikai egységek. Ezek mellett a megszólított alakzata a másik szempont, amely szerint az Ady-líra egyes darabjai egymáshoz rendelhetők. Mindezeket figyelembe véve a következőképpen szokás tagolni Ady költészetét (az eddigi tankönyvek is ezt a felosztást követték): ars poetica jellegű költemények, Léda-versek, a magyar Ugar víziói, Halál-versek, istenes versek, forradalmi versek, magyarság-versek, kuruc versek, háborús versek, létharc-versek, Csinszka-versek. Természetesen emellett egyéb felosztás is elképzelhető, hiszen ha a versek individualitásából, egyediségéből indulunk ki, akkor újabb és újabb tematikus egységeket fedezhetünk fel az életműben. Nem is beszélve arról, hogy az egyes csoportokba tartozó költemények közötti párhuzam is többféle lehet. Például a Léda-versek között olyan is található, amely idealizálja a megszólított nőalakot, de olyan is,

amely negatívan viszonyul hozzá. Ezeket a különbségeket általában életrajzi tényekkel magyarázzák a szakírók. A megszólítás alakzatának ugyanakkor éppen az lehet az egyik ismérve, hogy pusztán a vers világán *belül* jelöli megszólító én és megszólított te viszonyát. Ezt azért érdemes hangsúlyoznunk, mert eszerint azzal is számolnunk kell e versek értelmezésekor, hogy amennyiben a lírai te megjelenése a beszélő függvénye (ő hozza létre), akkor ez a kapcsolat nem hozható összefüggésbe szövegen kívüli állapotokkal. A Léda-versek kapcsán emellett az a probléma is felmerül, hogy Léda nemcsak Brüll Adél keresztnevének megfordítását, hanem egy mitológiai alak nevét is jelöli. (Érdekes egyébként, hogy például Ady görög tárgyú verseiről nem emlékezik meg az idézett felosztás, holott ennek a kategóriának legalább annyi létjogosultsága lehetne, mint bármelyik másinak.) E tematikus megkülönböztetés, felosztás tehát mindenekelőtt azért problematikus, mert sok esetben eltekint a versek poétikai megalakotottságától.

Az utóbbi szempont bevonása viszont azt eredményezi, hogy a lírai én karaktere szerint az Ady-líra jóval egyszerűbb képet fog mutatni. Az esztétikai tapasztalat és egyáltalán az Ady-olvasás szempontjából ez azért sem megkerülhető, mert feltehetően a vers hatása (pl. a gyönyörködtetés elve) nem feltétlenül esik egybe annak tematikájával. Sőt, Ady versei számos olyan tényezőre épülnek, melyeknek a tematika szintjén még esélyük sem lenne az értő befogadásra (pl. ölés, ivás, értékrombolás, egoizmus, undort keltő folyamatok, nyers testiség, durvaság stb. stb.). E költészetet tehát inkább poétikai összetettségében elemezzük, mely szempontból elsőként a versekhez rendelhető lírai én elhelyezhetőségére érdemes röviden utalnunk.

Az utóbbi szempont bevonása viszont azt eredményezi, hogy a lírai én karaktere szerint az Ady-líra jóval egyszerűbb képet fog mutatni. Az esztétikai tapasztalat és egyáltalán az Ady-olvasás szempontjából ez azért sem megkerülhető, mert feltehetően a vers hatása (pl. a gyönyörködtetés elve) nem feltétlenül esik egybe annak tematikájával. Sőt, Ady versei számos olyan tényezőre épülnek, melyeknek a tematika szintjén még esélyük sem lenne az értő befogadásra (pl. ölés, ivás, értékrombolás, egoizmus, undort keltő folyamatok, nyers testiség, durvaság stb. stb.). E költészetet tehát inkább poétikai összetettségében elemezzük, mely szempontból elsőként a versekhez rendelhető lírai én elhelyezhetőségére érdemes röviden utalnunk.

Ady verseinek nagy része a lírai én kitért pozíciójára épül. (5) Ez egyrészt abban is megmutatkozik, hogy szinte minden esetben az öntematizáció, a beszélő felnagyítása, látásmódjának abszolútizálása jellemzi a költemények képzését. Emellett általában a versek alanya is megegyezik a beszélő énjével, még akkor is, ha a szöveg retorikája a megszólítás alakzata mentén bomlik ki. A lírai te ugyanis mindig a beszélőhöz való viszonyában jelenik meg, azaz a róla alkotott versbéli összefüggés is az én helyzetéről ad számot. Ehhez kapcsolódik az a látásmód, amely a vers világa fölül rendelt beszélő időhorizontokat átfogó, átlátó képességére utal (pl. ez alapján szokás Ady költészetét a mitikus látásmóddal rokonítani). Több költemény ebből indul ki: a múlt lezárt, pusztán a jelen megtapasztalható (a jelen heroizálására jó példa a *Vidám temetés éneke*: „Mik elmúlnak, meg is csúnyulnak, / Még a bánat sem szép, ha elmúlt / S én régen utálok a multat. (...) Minden, mi van, szép, friss hajadon, / Az emlékek agg-szűzét dobd el / S fogd a jelent vígan, szabadon. (...) Az élet perc, mely folyton lebben. (...) Akármilyen rongyos a jelen, / Prédája nem leszek a multnak”). Ezzel hozható összefüggésbe az is, hogy több Ady-vers beszélője önmaga teljesítményét eseteli, magyarázza. Egy kései költemény, a *Hunn, új le-*

torikája a megszólítás alakzata mentén bomlik ki. A lírai te ugyanis mindig a beszélőhöz való viszonyában jelenik meg, azaz a róla alkotott versbéli összefüggés is az én helyzetéről ad számot. Ehhez kapcsolódik az a látásmód, amely a vers világa fölül rendelt beszélő időhorizontokat átfogó, átlátó képességére utal (pl. ez alapján szokás Ady költészetét a mitikus látásmóddal rokonítani). Több költemény ebből indul ki: a múlt lezárt, pusztán a jelen megtapasztalható (a jelen heroizálására jó példa a *Vidám temetés éneke*: „Mik elmúlnak, meg is csúnyulnak, / Még a bánat sem szép, ha elmúlt / S én régen utálok a multat. (...) Minden, mi van, szép, friss hajadon, / Az emlékek agg-szűzét dobd el / S fogd a jelent vígan, szabadon. (...) Az élet perc, mely folyton lebben. (...) Akármilyen rongyos a jelen, / Prédája nem leszek a multnak”). Ezzel hozható összefüggésbe az is, hogy több Ady-vers beszélője önmaga teljesítményét eseteli, magyarázza. Egy kései költemény, a *Hunn, új le-*

genda például egyenesen úr és szolga viszonylatában helyezi el a lírai ént és annak produkcióját: „Én voltam Úr, a Vers csak cifra szolga, / Hulltommal hullni: ez a szolga dolga, / Ha a Nagyúr sírja szolgálakat követel.” De tegyük mindjárt hozzá: múlt időben. Éppen ezért fontos lehet egy olyan periódushatár kijelölése is Ady költészetén belül, amely mentén elkülöníthető a poétikai látásmód természete. Azaz figyelembe kell vennünk azt is, hogy az életművet meg is osztja a lírai én megalkotásának mikéntje. (Ennek részleteire még visszatérünk.)

Rendkívül fontos mindezek mellett, hogy Ady költészete a szimbolizmus azon válfajával rokonítható, amely a lírai én megerősítésében érdekelt (pl. Baudelaire egyes versei). E költészettörténeti pozíció tehát nagyon is különbözik attól, amely inkább a nyelv uralhatóságának kérdése mentén bontakozik ki (pl. *Mallarmé, George, Rilke*). Úgy is fogalmazhatunk: Ady lírája elsősorban a személyiségbe vetett hit mentén alakul és kevésbé szembesül annak nyelvi feltételeivel. Így életművének tetemes része is azon 19. századi törekvésekkel rokonítható, melyek abból indulnak ki, hogy a nyelvet megelőzi beszélőjének szándéka (ellentétben például Kosztolányi nyelvfelfogásával). Annak ténye azonban, hogy e reláció fordítva is elképzelhető (a nyelv láttat összefüggéseket a beszélővel), arra is figyelmeztet, hogy e szempontot érdemes figyelembe vennünk e lírai életmű tárgyalásakor. Ennek a kortársi tapasztalatnak a függvényében ugyanis többféle meghatározottsága lehetséges Ady költészetének. Elképzelhető az is, hogy némely verse korszerűtlenebb szemléletformákat hív életre (pl. a korai Babbitshoz vagy Kosztolányihoz viszonyítva), mint amiként az is, hogy egyes darabjai szembesítenek a hagyomány uralhatatlanságával és a nyelvi tapasztalat többrétűségével. (Ebből a szempontból az életmű mélypontjának tekinthető *A Minden-Titkok versei*). Az Ady költészetének *poétikai* (és nem feltétlenül tematikai) összetettségével való szembesülés tehát ezért is elengedhetetlen feltétele a modernség megértésének. Mert azon túl, hogy igen sokfelé tekintő hagyományszemléleti keretet nyújt e lírai formáció értelmezéséhez, elő is készíti ezen látásmódok megújulását és önrétegzését. Erre utalnak többek között a Nyugat folyóirat körüli irodalmi viták is. Az Ady-líra poétikai összetettsége abban is megnyilvánul, hogy elképzelhetetlen a vele való szembesülés nélkül a modern magyar líra második hullámának kibontakozása (pl. kései Kosztolányi, *József Attila, Szabó Lőrinc*).

Ady kötetkompozíciói

Ady Endre első két verseskötetében (*Versek, Még egyszer*) elsősorban olyan utóromantikus költemények kapnak helyet, melyeknek poétikai megalkotottsága jócskán elmarad a későbbi Ady-versekétől. Elsősorban a romantikus „világfájdalom” utánérzéseként határozhatjuk meg a kötetek verseiből kiolvasható lírai én alakzatát (azaz a korai Ady szubjektumfelfogását). Érdekes lehet, hogy míg e versek motívumai előlegezik ugyan a későbbi Ady poétikáját (pl. mámor, halálközelség stb.), addig olyan összefüggérendszerbe ágyazódnak, amely nagyban leegyszerűsíti azok értelmezhetőségét. Ez mindenekelőtt annak tudható be, hogy a *Versek* és a *Még egyszer* szinte összes költeménye egyfajta elégikus hangulatot sugall, s az ifjúság iránti nosztalgiát emeli a beszélő attribútumává. Ugyanakkor a *Még egyszer* című kötetben olyan versek is szerepelnek, amelyeket Ady beemel az *Új versek* kompozíciójába (pl. *A lápon Vízio a lápon* címmel, a *Szivek Szivek messze egymástól* címmel, a *Fantom A krisztusok mártírja* címmel stb. kap majd helyet az új kötetben). Néhány vers beilleszkedik tehát majd a meghatározó Ady-kánonba, de olyan szövegkörnyezetben, amely már kiemeli azok olyan aspektusait is, melyek belesimulván a *Még egyszer* tematikájába nem vittek (nem vihettek) uralkodó szólamot. Fontos különbség még az első két kötet és a többi kötet között, hogy az úgynevezett szerelmi líra terén radikális fordulat megy végbe Ady pályáján. Míg a *Versek* és a *Még egyszer* ide sorolható versei automatikusan veszik át az utóromantika idealizáló szerelmi toposzait, addig az *Új versektől* kezdődően

átfunkcionálódik azok szerepe, s ez egyben a „femme fatale” (a dekadencia „végzet asszonya” vagy perditá motívuma) trópus megjelenésével is magyarázható az úgynevezett „Léda-versekben”. A következő különbség már az Ady-líra egyik legfontosabb tartományát érinti. Míg az első két kötet megszerkesztettsége inkább esetlegesnek mondható, addig az *Új versektől* (1906) kezdődően rendkívül fontos szerepet kap a kötetkompozíció.

Ady kötetének felépítése több szempontból is rokonítható a klasszikus modernség indító alakjának, Baudelaire-nek kötet szerkezetével (*Les Fleurs du Mal*), illetve annak egy bizonyos (1861-es) változatával. Vagyis Ady kötetei is olyan tematikus ciklusokba rendeződnek, amelyek nemcsak az egyes versek összetartozását erősítik, hanem cikluson belüli és cikluson kívüli helyüket is kijelölik a kötetben belül. Konkrét példaként vegyük egy kicsit közelebről szemügyre az *Új versek* megalkotottságát. A kötet címe egy rendkívül fontos jelzői szerkezet, hiszen nemcsak arra utal, hogy Adynak e kötet íródása előtti versei meghaladottnak tekinthetők, hanem arra is, hogy magát a lírai megszólalásmódot tekintti újnak (innovatívnak). Baudelaire *Les Fleurs du Mal*-jához hasonlóan a kötet ciklusait egy ajánlás (Baudelaire *Gautier*-hez, Ady Lédához) és egy kiemelt vers előzi meg (ott: *Előszó*, majd *Az olvasóhoz*), a *Góg és Magóg fia vagyok én* kezdetű költemény, amely egyben a kompozíció címét is magyarázza („az élet új dalai”, „mégis új és magyar” stb.) és meghatározza ezáltal a kötet további szerveződését, alaphangját. Ugyanakkor a kötet utolsó versének motívikáját is megelőlegezi (*Új vizeken járok*). Ady köteté tehát körkörös szerkesztésű is, melynek eredményeképpen a zárlat újra is rendezi a kötet „tartalmát”: megnyitja a kompozíciót a továbbírhatóság felé („Holnap hőse”), ugyanakkor visszaül Baudelaire 1861-es (!) kötetének utolsó verséhez (*Az utazás*), amely így végződik: „Csak az ismeretlen ölen várjon az Új.” A Baudelaire-i kérdéssírányt az is erősíti, hogy az *Új vizeken járok* egyes motívumai értelmezik is a francia költő *Az utazás* című versének egyes passzusait (pl. Baudelaire-nél: „Mindegy pokolba szállani vagy égbe”, Adynál: „Hajtson Szentlélek, vagy a korcsma gőze”, míg mindkét zárlat az újdonság érzését helyezi kilátásba). (Ugyanis az új deklarációja egyben a múlt aktualizációját is magában foglalja, ha a lírai én kijelentéseit nem eredeti szólamokként, hanem idézetekként fogjuk fel.) De térjünk vissza még egy kicsit az *Új versek* kötetkompozíciójának egyéb sajátosságaihoz.

A kötet indítóciklusa a *Léda asszony zsoldárjai* címet viseli és elsősorban a lírai én azon szereplehetőségét írja körül, amelyet a megszólítotthoz való viszonya határoz meg. Bár ez a viszony igen sokrétű lehet (pl. elfogadás, tagadás, idealizálás stb.), mégis e ciklus szervezőelve marad. De olyképpen, hogy egyik álláspontnak sincs kitüntetett szerepe, inkább a megszólítotthoz való viszony sokrétűsége bontakozik ki a versek párbeszédében – így ezek relativálják, de ki is egészíthetik egymás szemléleti komponenseit.

Ezt követi *A magyar ugaron* című ciklus, amely (egyébként Baudelaire 1861-es kötetének második ciklusához – *Párizsi képek* – hasonlóan) a beszélő saját környezetéhez való viszonyát ecseteli, néhol a tájversek szcenikáját újraírva. A ciklus mindenekelőtt oly módon „mutatja be” a magyarként jelölt környezetet, hogy az egyszerre visszahúzó erőként, illetve ihletforrásként is meghatározza a beszélő pozícióját. Az *Új versek* harmadik ciklusa *A daloló Páris*, amelynek egyik kompozícióképző elve, hogy minden versének címében szerepel francia tulajdonnév. Egyébként ez a ciklus is Baudelaire már említett ciklusát írja újra, de ebben az esetben az „idegen” tradícióval való szembesülés jellemzi a lírai én beszédét; vagyis a ciklus *A magyar ugaron* ellenciklusának is tekinthető. A Baudelaire-hez való kapcsolódást az is erősíti itt, hogy ebben a ciklusban szerepel három Baudelaire-vers, szonett fordítása, közös cím alatt (*Három Baudelaire-szonett*), elhagyva a Baudelaire-i címetek a kötetkompozíció kedvéért, hiszen ellenkező esetben nem lenne címükben francia tulajdonnév. Az e ciklusban szereplő „fordítások” ugyanakkor – a Baudelaire-szonettek mellett a *Jehan Rictus strófáiból* és a *Paul Verlaine álma* – oly mértékben szabadon kezelik az eredeti, idegen nyelvű szövegeket, hogy inkább *átköltéseknek* tarthatjuk őket. A Rictus-átköltés például annyira szabad, hogy az egyes szakaszokat sem könnyű azono-

sítani. (6) *A daloló Páris* szerkezete elsősorban az „idegen haza”, Nyugat és Kelet, modernség és maradiság stb. kettősségében ragadható meg, s ily módon továbbfűzi az előző ciklus problematikáját. Ezt követi a *Szűz ormok vándora* című ciklus, amely részben felöleli az előző három ciklus szemléletét. Emellett a lírai én szereplehetőségeinek, létbeli meghatározottságainak sokrétűségét, egy-egy versben mitikus távlatait (pl. *Harc a Nagyúrral*), illetve kontextusának (szöveggörnyezetének) átrendezhetőségét (pl. a ciklus címe ismét egy innovatív jelzői szerkezetben szituálja az ént) értelmezi.

Ady további kötetének felépítése hasonló az *Új versek* szerveződéséhez. A szimbolista kompozíciókban az egyes versek párbeszédben állnak egymással, összjátékuk olyan jelentéseket hív elő, melyek csak összevetésük alapján értelmezhetők. Az Ady-líra folyamatosan tematikus ciklusokkal bővül a következő kötetekben (pl. istenes versek ciklusa, halál-versek ciklusa stb.), de a kompozíció alapszerkezete hasonló marad az *Új versekéhez*, tulajdonképpen azt variálja tovább.

Egész-elvűség, innováció, nonreferencialitás

Az Ady-líra poétikai összetettségének szemléletbeli keretét nagy mértékben befolyásolja az európai klasszikus modernség öröksége mellett a korszakban uralkodó egész-elvű gondolkodás, illetve az ezzel való – akár negatív – szembesülés (7) (vö.: „Minden Egész eltörött, / Minden láng csak részekben lobban, / Minden szerelem darabokban, / Minden Egész eltörött.” – *Kocsi-út az éjszakában*). Rendkívül feltűnő, hogy már a költő korai pályaszakaszában megjelenő egyik legfontosabb toposz, a *minden* – illetve annak alakváltozatai (8) – végigkísérik munkásságát. Az egész-elvűséggel való szembesülés olyan versek tematikájából is kiolvasható, melyek elsősorban egy külső centrumhoz való viszonyában jelölik ki a versek beszélőjének pozícióját (pl. „istenes versek”; illetve egy konkrét példát idézve: „Az Isten: az Én és a kín, / A terv s a csók, minden az Isten.” – *Az Isten balján*). Ugyanakkor összefüggésbe hozható ez az alakzat az Ady-líra azon törekvésével is, amely mindenekelőtt az integratív képalkotás terén nyilvánul meg: több jelentős Ady-vers ugyanis arra épül, hogy a nagybetűs szavak, illetve a vers centrumában álló kép miként hozható összefüggésbe a dolgok viszonyrendjével. Legyen tehát bármennyire is szerteágazó egy-egy vers motívumrendszere, ezen hálózat az azonosságok mentén kerülhet kapcsolatba egy, a vers által jelölt alakzattal (pl. a titok analógiája alapján: „Minden titok e nagy világon / S az Isten is, ha van / És én vagyok a titkok titka, / Szegény hajszolt magam. // Isten, Krisztus, Erény és sorban / Minden, mit áhitok / S mért áhitok? – ez magamnál is / Óh, jaj, nagyobb titok.” – *Hiszek hitetlenül Istenben*). Ez a retorika ugyanakkor azt is eredményezi, hogy Ady lírája fenntartja a vers homogeneitását, hiszen annak egyes részletei az *egész*hez való viszonyban értelmezhetők. A *minden* jelentősége, illetve annak részletező retorikája így olyan centrumokat is megjelöl az életműben, amelyek mentén viszonylag könnyen tipizálhatóvá vált Ady lírájának tematikája. (A mindennel kerül kapcsolatba például a mámor, a pénz, a szerelem, az isten stb.) Ugyanakkor arra is utalnunk kell, hogy ezen tematikus rétegek egy olyan homogén poétikai látásmód illúzióját kelthetik, amely az egyszerű ismétlés logikájára épül. Ezért is megfontolandó, hogy az ismételt alakzatok vajon ugyanazt a funkciót töltik-e be az egyes versekben, még akkor is, ha az adott vers poétikája elsősorban a *minden* vagy *egész* megközelíthetőségére vagy megközelíthetlenségére utal. (Ennek esetenkénti megvalósulásaira majd a konkrét verselemzések során fogunk visszatérni.)

Ady lírájának szemléletét legalább ennyire meghatározza az innováció tapasztalata, azaz az újdonság érzésére való ráutaltság. Rendkívül fontos azonban, hogy ennek a tapasztalatnak Ady esetében legalább kétféle válfajával találkozhatunk. Mégpedig azzal, amelyik az újdonságot a megszakítottság vagy a folytonosság alakzatával kapcsolja össze. Vagyis az új ebben az esetben a régítől való elszakadásában, különbözőségében, illetve továbbírhatóságában ragadható meg (vö. az *Új vizeken járokkal*, ahol a vers beszélője mindvégig

az újdonságot, az elszakadást hirdeti, miközben Baudelaire-t idézi). Ennek egyik legfontosabb szemléletbeli megvalósulása Ady esetében az, hogy a régi vagy elmúlt mindig csak már lezárt formációként képes megjelenni (vö: Ady történelmi utalásaival), még akkor is, ha ennek értelmezése lesz a vers tulajdonképpeni tétje. Ady kései lírájában azonban megjelenik majd (a múlttól való elszakadás képze mellett) a múlt olyan szemlélete is, amely megkísérel kilépni az idő ilyen értelemben elgondolt szimpla körforgásából (erre majd *Az eltévedt lovas* elemzése kapcsán fogunk visszatérni).

Ki kell röviden térnünk az Ady-líra jelképzésének, más szóval képhasználatának, illetve nyelvi előfeltevéseinek egy olyan jellegzetességére, amely szintén jellemzi a szerző poétikai látásmódját. Ez a nonreferencialitás elsődlegessége. (9) A szerző kitünteti a nem-referencializálható képhasználatot, azaz a nyelvi jel megosztottságát, ami mindenekelőtt az Ady szimbolizmusként tárgyalható poétika alapját készíti elő. A nonreferencialitás Ady esetében abban ragadható meg, hogy a versbe kerülő kép mint jelölő olyan jelöltre utal, amely egyrészt nem konkretizálható (pl. *A fekete zongorára* utalva: mi a fekete zongora?), másrészt rendkívül tág jelentése lehet (pl. a fekete zongora az X, az Y, a Z is), harmadrészt a vers nem ad arra egyértelmű utasítást, hogy milyen viszonyok alapján lenne visszakereshető ama bizonyos jelölt (pl. a fekete zongora azonosíthatóságának miért éppen az az alapja, ami az egyes sorokban). Ennek elsősorban az lesz az eredménye, hogy a vers megnyitja a maga jelentéstartományát, és magát a jelentést is sokdimenziójú struktúraként mutatja fel. Ugyanakkor a vers „világát” el is szigeteli a konkretizációtól. Ily módon sok Ady-vers esetében például nem arra nyílik lehetősége a befogadónak, hogy a lehetséges értelmeiket körülhatárolja, hanem inkább arra, hogy magának a visszakereshetlenségnek a tényét konstataálja. Tehát nem az a befogadó feladata, hogy megfejtse a szimbólum jelentését, mint egy rejtvényt, hanem az, hogy annak poétikai dimenzióit, funkcióját tárja fel.

Szimbólum és allegória

A nonreferencialitás kérdése tehát kapcsolatba hozható az Ady-líra szimbolizmusával. Itt azonban egy megszorítást kell tennünk. Nemcsak azért, mert magának a szimbólumnak mint retorikai alakzatnak is sokféle értelmezése létezik, hanem azért is, mert a nonreferencialitásra épülő képhasználat elsősorban azt a benyomást keltheti, hogy az adott vers beszélője uralja a jelentés irányait; éppen azért, hogy ő lenne a dolgok közötti kapcsolatok tudója, akinek retorikája visszakereshetetlen az olvasó részéről. Tehát az Ady-líra szimbólumainak természetét nem feltétlenül kell elválasztanunk az olvasó aktuális (szövegben jelölt) szerepétől, attól a perspektívától, amely létrehozta azokat. E kérdéskört két konkrét példa, verselemzés segítségével illusztráljuk.

A vár fehér asszonya (10) már címében egy olyan alakzatot jelöl, amelynek konkretizálhatóságához a vers látszólag nemigen ad támpontokat. Ez mindenképpen így van akkor, ha a vers tematikájából indulunk ki. Arra a kérdésre, hogy ki vagy mi lehet a vár fehér asszonya, nem kapunk konkrét választ. Éppen ezért át kell alakítanunk a kérdést a poétika és a nyelv retorikájának függvényében, például meg kell vizsgálnunk szimbólum és allegória egymáshoz való viszonyát a vers tekintetében. Ha ugyanis pusztán abból indulunk ki, hogy a vers címbeli alakzata azért minősülhet szimbólumnak csupán, mert jelentése sokféle lehet, azaz nem referencializálható, akkor eltekintünk annak retorikai funkciójától. (Tehát a vár fehér asszonya alakzatát, figuráját tekintjük az egyedüli olyan képek, amelyek szövegbeli funkciója bár központi, mégsem tudjuk megadni jelentését.) Ady verse ebből a szempontból azért tekinthető elsősorban szimbolikusnak, mert centrális jelöltje önmagával esik egybe. Érdemes tehát feltennünk azt a kérdést is, hogy mitől válhat egyáltalán a vár fehér asszonya központi alakzattá. A vers első versszaka egy olyan megfeleltetést hajt végre, melynek következtében a vár alakzata a beszélő személynek egy részével (lélek) válhat azonossá. Ezt az alakzatot vagy analógiásort a következő két versszak

tovább is fűzi, s ily módon megerősíti. Ennek eredményeképpen a vers beszélője és annak attribútumai, jelzői egymást is jelölik (lélek – vár, szem – ablak). Ugyanakkor a megfeleltetés viszonyrendjét az elválaszthatóság szintjén is jelzi a vers, hiszen a zárójelbe tett részek kiszólásai folyamatosan egy olyan nézőpont jelenlétére is utalnak, amely képes párhuzamot vonni az egyes kijelentések között. Elgondolkodtató azonban, hogy míg a beszélő lelke a vár képével lesz analóg, a szem pedig az ablakkal, addig a harmadik strófa halottságot idéző képei már nem tesznek különbséget a hely tekintetében. Vagyis a vár és az én összeolvadása egyben cserélhetőségüket is jelzi, míg a lélekjárás trópusa egyszerre utalhat vissza az én pozíciójára és a fehér asszony megjelenésére. Éppen ezért a két alakzat egymáshoz való viszonyára terelődhet a figyelem (egyik sincs a másik nélkül). A záróstrófa ily módon újra is értelmezi a kezdeti viszonyokat. Lélek és vár allegórikus kapcsolata átfordulhat vár és lélek szövegbeli trópusává (ahol a lélek a várfal jelölője és fordítva). Ha a harmadik strófa „itt” szava egyaránt jelöli az én és a vár helyét, alakzatát, akkor fontossá válhat a fehér asszony szimbólumának (helyzeti) többértelműsége is. Értelmezhető olyan kísértetként is, aki a várban jár éji órán, azaz allegóriaként, amelyet a szöveg épít ki; és szimbólumként is, melyet az én hoz létre önmagában. Vagyis egyszerre jelöli a szöveg tematizálódását (önidézet) és annak értelmezhetőségét allegória és szimbólum kettősségében. A vers utolsó két sora azonban egymás mellé rendeli e két lehetőséget, hiszen a vár és az ablak szétválaszthatatlan jelenlétére is utal. Ugyanakkor a fehér asszony tevékenysége egyszerre jelölheti az énből való kimutatását és az énhez való immáron nem egyértelmű viszonyát (kinevet, azaz kifelé nevet vagy gúnyol). *A vár fehér asszonya* című Ady-verset ezek szerint inkább a szimbólum és az allegória szövegbeli játékaként értelmezhetjük, hiszen e két retorikai komponens egymásba való átcsapásának lehetősége lehet például az egyik olyan olvasásalakzat, amely nem abból indul ki, hogy a nyelv retorikai teljesítménye rögzített pozíciókat ír elő, hanem inkább abból, hogy mozgatható olvasási manővereket tesz lehetővé.

A fekete zongora (11) klasszikus olvasatai két olyan tényezőből indulnak ki, melyeket az Ady (mint szerző) alakja köré szövődő történetek tartalmaznak: egyrészt a vers keletkezésekor felhangzó hegedűszóbból, másrészt a bordélyházak századeleji hangulatából. A szöveg mögötti eseményeket kutató olvasatok ugyanakkor azt tapasztalhatják, hogy *A fekete zongora* radikálisan ellenáll a biográfia felőli jelentésképzés gyakorlatának. Mármost ha a továbbiakban eltekintünk az ilyen típusú jelfejtéstől, akkor még egy dilemmába ütközünk, mely a vers értelmezését nehezíti.

A műnek olyan olvasata is lehetséges, amely a zongora képét (szimbólumát) emeli a vers centrumába. Vagyis a versen végigvonuló analógiákat és halmozásokat egy olyan jelentémező irányítja, mely mindenkor a zongora alakzatával azonosítja az egyes elemeket. *A fekete zongora* első versszakának izotópiái (azonosító szerkezetei) mindenekelőtt azért keltethetik a homogenizáció látszatát, mert a kétszer előforduló sor „Ez a” azonosító tagja kap főhangsúlyt s ezáltal e sor azonosítottja – úgy tűnik – minden „történést” és szövegrészt közös nevezőre hoz. Vagyis eszerint a névmás integrálná az előtte megjelenő alakzatokat

*A kötet indítóciklusa a Léda asszony
zoltárai címet viseli
és elsősorban a lírai én azon
szereplehetőségét írja körül, amelyet a
megszólítotthoz való viszonya határoz
meg. Bár ez a viszony igen sokrétű lehet
(pl. elfogadás, tagadás, idealizálás stb.),
mégis
e ciklus szervezőelve marad. De
olyképpen, hogy egyik álláspontnak sincs
kitüntetett szerepe, inkább
a megszólítotthoz való viszony
sokrétűsége bontakozik ki a versek
párbeszédében – így ezek relativálják, de
ki is egészíthetik egymás szemléleti
komponenseit.*

és izotópiába rendezné a *fekete zongora* képével. Ha azonban az analógiákat úgy olvassuk, hogy azok bármelyik eleme hangsúlyos lehet, akkor elképzelhető olyan olvasat is, melynek alapján különös jelentőségre tehet szert a „vak mester” alakja. Egyrészt azért, mert az ő „szemszögéből” érzékelhető a versbéli „történesek” logikája, másrészt azért, mert vele azonosítódik a fekete zongorával való játék. Azaz arra a következtetésre juthatunk (többek között), hogy a „vak mester” az olvasó allegóriájává lép elő, hiszen ő az, aki különböző hangokat csal elő a hangszerből és aki *A fekete zongorával* foglalatoskodik: alakítja magát a verset. Ha viszont a „vak mester” az olvasó allegóriája (is), akkor ennek legalább három következménye van a vers szövegének vonatkozásában. Egyrészt olyan *öntükröző* alakzat lehet, amely jelöli az olvasás részlegességét, a vakság retorikáját; másrészt tevékenysége olyan műveletként értelmezhető, amely a vers megszólaltatásában és szétszalazásában (tép, azaz részekre bont; cibál, azaz hat rá) érdekelt egyszerre; harmadrészt magát a verset a partitúra szerepében jelöli, hiszen dallammá alakítja azt. A „vak mester” allegóriájának tehát az is funkciója lehet, hogy szembesítsen a vers aktualizációival és annak konkrét megalkotottságával, dallamával. Ezzel kapcsolatban felmerülhet még egy probléma, mely a vers egészére kihat. *A fekete zongora* első versszakában megszólaló hang azonosíthatatlanságáról van szó. A leíró részek ugyanis egy olyan külső nézőpont jelenlétére utalnak, amely mintegy megelőzi a vers szerveződését és a „vak mester” alakját is kívülről látatja (harmadik személyben). Ha azonban a „vak mester” és a zongora kapcsolata átfordítható szöveg és olvasó viszonylatába, sőt a „Vak mestere tépi, cibálja, / Ez az Élet melódiája” sorok arra is utalnak, hogy a szöveg csakis az olvasás során nyerhet életet, akkor a két versszakban beszélő hang is elválasztható lesz egymástól. Ily módon a második strófában megszólaló „én” már az olvasó hangja is lehet, melynek következtében az ismételt sorok más-más nézőpontot feltételeznek. Eszerint a versnek olyan értelmezése is lehetséges, amely az olvasó szólamává alakuló lírai beszéd retorikai teljesítményéből indul ki. Ugyanakkor ha nem vetjük el annak lehetőségét, hogy *A fekete zongora* más versek viszonyhálózatában is olvasható, akkor egy olyan szövegre kell utalnunk vele kapcsolatban, amely a romantika örökségét írja bele a vers képhálózatába. Vörösmarty Mihály *A vén cigány* című versének egyes motívumai visszaköszönnek Ady versében (pl: bor, vér, zenélő alak, tor, vakság stb.). Érdekes lehet emellett az is, hogy a két vers közötti kapcsolat láthatóvá teszi a *hangszer* trópusának behelyettesíthetőségét. Úgy is fogalmazhatnánk: Vörösmarty versének *hegedűje* Ady versének *zongora* alakzatában szólal meg újra. Ezt alátámasztja az is, hogy *A fekete zongora* „vak mesterének” tevékenysége valóban húrokkal való kapcsolatát jelöli inkább. Arra kell tehát utalnunk, hogy a vers életrajzi vonatkozásai szövegek közötti kapcsolatok viszonyhálózatává alakítható; a szimbólum kiépítése pedig feltételezi az olvasás allegóriájának szintén központi szerepét.

Hagyományhoz való viszony

Az Ady-líra tradícióhoz való viszonya igen bonyolult kérdés. Mert míg a legtöbb vers (főleg a korai pályaszakaszban) a múlt tagadását nyilváníti ki, a múltban visszahúzó erőt lát, addig az irodalmi hagyomány több komponensét be is építi a szöveg jelképezésébe. Ady költészete kiváló példáját nyújtja annak a tapasztalatnak, hogy az originalitás (eredetiség) elvére épülő versnyelv nem feltétlenül zárja ki a szövegek közötti kapcsolatok sokrétűségét. A verselés *szimultán* ritmusa a két uralkodó tradicionális ritmusképző elv (időmértékes, ütemhangsúlyos) összhangzásából alakul ki; mint ahogyan a dolgok közötti új kapcsolatok, képzettársítások rendszere is előfeltételezi a hagyomány viszonyító pontjait. Ady lírájában igen sok olyan önértelmező alakzattal találkozunk, amely a versbeszédet az irodalmi tradícióhoz való viszonyában tárja elénk (pl. emlékező versek). Abban az esetben válik a legösszetettebbé e poétikai látásmód, amikor a vers beszélőjének konkrét állításai, a tematika szintje csak egysíkúan értelmezhető a poétikai megvalósu-

lás hagyomány diktálta elemei nélkül. Vagyis amikor a jelentés megelőlegezése ellenében hat a retorikai komponensek összjátéka s ily módon maga a vers többszólamúvá alakítható. Példa lehet erre a *Sípja régi babonának* című költemény, amely Ady kuruc tárgyú alkotásainak egyik legsikerültebb darabja.

A vers alcíme az áttételes beszéd logikájára utal, hiszen a lírai én perspektívája egy hagyományos pozícióval azonosítódik: *Bujdosó magyar éneklí*. Az első versszakban megszólaló beszélő ugyanakkor saját helyzetét írja le, vagyis nem feltétlenül kötődik a közösségi szerep típusához („Csak magamban sírom sorsod”). Az én helyzete mindazonáltal közösséghez való tartozásában mutatkozik meg a továbbiakban („Vérem népe, magyar népem”). Az első stófa kifizása konkretizálja is a beszélő közvetlen környezetét („Sátor-sarkon bort nyakalva / Koldus-vásár közepében”), és pillanatnyi állapotát („Már menőben bús világga, / Fáradt lábbal útrakészen”). A második versszakban a lírai én a sípszót idézi, ami összekapcsolódik a múlttal, a babonával. A hang negatívumokat idéz, melyek jelzik a beszélő viszonyát is közösségéhez. A harmadik stófa egészében a sípszót szólaltatja meg, amely, *Kölcsey Himnuszával* ellentétben, átkot és nem áldást kér az Úrtól a magyarságra. A negyedik versszak a lírai én elhatározását fejt ki: elhagyja az immáron egyértelműen negatív tapasztalattal azonosítódó közösséget. Nem szabad elvetnünk azonban azt a lehetőséget sem, hogy a vers utolsó szakasza szintén a sípszót idézi, hiszen a megszólított alakzata azonos marad. A beszélő által tett kijelentések kétszeresen is nyomatékot kapnak és végleges döntésként jelennek meg: „Vérem többé sohse issza / Veszett népem veszett földje: / Sohse nézek többet vissza.” A vers tehát – azonosítva a sípszót a lírai én beszédével – tematikus szinten a végső döntés egyértelműségét tárja fel: a bujdosó magyar végleg elhagyja népe földjét, amelyért a vérért adta. A beszélő döntésének logikája ugyanakkor összekapcsolódik a babona múltba húzó erejével és a jövő kilátástalanságával. A vers szerkezete emellett arra is utal, hogy a lírai én önértelmezése („Csak magamban sírom sorsod”) ellentétben áll végső kijelentéseivel, a babona hatásával (más hang is szól), azaz a szövegből kétféle perspektíva is kiolvasható. Ha ezt a kettősséget a vers poétikai dimenziójára vetítjük, kiemelt szerephez jut a kuruc költészet, a népi rigmusok, a szólások és közmondások szövegkörnyezete. A zárósorok ugyanis e tradíció egyik többször alkalmazott rím szerkezetét (issza – vissza) idézik (pl. „Ki a Tisza vizét issza / Vágyik annak szive vissza”).

Az eldöntetlenség irányába ható másik szólamnak mindenképp azért lesz fontos szerepe a vers retorikájában, mert ellensúlyozza a beszélőnek a mondottak igazságtartalmához való viszonyát. (Egyébként a megszólítások mentén is felbontható a vers modalitása, hiszen a sípszó először „Édes népem”-ként, majd „átkozott nép”-ként szólítja meg a közösséget.) Vagyis míg a beszélő kijelentései egyértelműnek tűnnek (végleg elmegy, sose néz vissza), addig a tradíció beszéde alapján ennek ellenkezőjét is állítja (visszavágyik).

A szövegközi kapcsolatok és a lírai hang megkettőződése alapján a *Sípja régi babonának* című verset olyan többszólamúság jellemzi, amely a múlthoz való viszony sokrétűségét is jelzi. A tradíció beszédére való ráhallgatás (sípszó, babona) éppen e tradíció másik hangja (issza – vissza rím által felidézett szöveg) alapján viszonylagosítható. Ennek jelen esetben az lesz a poétikai hozadéka, hogy az eldöntetlenség alakzatát hívja elő a vers retorikájában. A nyitott jelentésképzés ilyen jellegű alakítása kivételes pillanata Ady költészetének.

A hagyományhoz való viszony szempontjából egy „késői” költeményt is érdemes közelebbről szemügyre vennünk: *Az eltévedt lovas*. (12) A vers már felütésében a múlt kétarcúságára utal: a lovas ugyanúgy a múlt attribútumát viseli magán („hajdani”), mint a vegetáció megelevenedő lelkei („Volt erdők és ó-nádasok”). Az első stófa emellett egy másik fontos megkülönböztetést tesz: a lovas jelenléte korántsem egyértelmű, hiszen csak „Vak ügését hallani”. Eltévedése is kettős értelmű, hiszen lehetséges, hogy az egyszerűen múltbéli helyzetét jelöli, de az sem kizárható, hogy a múltból a jelenbe tévedt, azaz (a lelkekkel egyetemben) összeköti az idősíkokat. A második versszak a vegetációból átválto-

zó rémek megelevenedését konstatálja, nyomatékosítva a jelen helyzetét („Most hirtelen”). Mivel azonban a rémek jelenléte összekapcsolódik a „téli mesék” világával, a múltnak ez az arculata is az emberi eredettel, viszont a fiktív elbeszélésekkel azonosul. A harmadik strófa anaforái – szavak ismétlése egymást követő nyelvi vagy metrikai szakaszok elején – („Itt van”) nyomatékosítják az időhorizontok egymásbafonódását, és az alanyok kettős természete visszautal egyrészt a vegetáció megelevenedésére, másrészt a lovasra is, hiszen szintén hangeffektuson keresztül jelöli a múlt egyik arcát („rég, tompa nóta”). Az utóbbi egyébként a szinesztéziák jelöltjének azonossága mellett (a „vak ügetés” és a „tompá nóta” akusztikai elem) a céltalanság, illetve az esztelenység képzetét is előhívja (a „rég, tompa nóta” tompa, azaz bugyuta éneket is jelenthet). A „süket köd” szinesztézia ugyanakkor az elfedés alakzatán keresztül kiemeli a „nóta” funkcióját, amely szintén a múlttal kapcsolódik össze: eredete a „nagyapáink” kora. A többes szám beléptetése ugyanakkor a beszélő közösségtudatát is jelzi. A következő sorok – megtartva ezt a beszédhelyzetet – a természetre ruházzák az emberi tulajdonságokat és az aktivitás képzetét („S a domb-kerítéses sikon / Kőd-gubában jár a november”). A következő versszak szintén az aktivitás nem emberi aspektusára utal: a vegetáció eluralja a tájat, miközben múlthoz való tartozása kap ismét hangsúlyt. A hatodik strófa már a múlt által előidézett jelen állapotát rögzíti s formálisan is felborítja a vers eddig teljesen szimmetrikus rimelését. Emellett a múlt árnyainak keveredését idézi elő és a hozzájuk való viszonyulási lehetőségek aspektusait is összekeveri. Eddig a vers jelképzésében megfeleltethetők voltak bizonyos alakzatok (az egyes strófák alanyai utaltak valamelyik őket megelőzőre, azt fűzték tovább), itt azonban felborulnak a fennálló relációk, hiszen minden alany közös előtagot kap, ami eldönthetetlené teszi, hogy melyik állítás melyik előző képre vonatkozatható. Úgy tűnik tehát, hogy e sorok integráló szemlélete eltünteti az eddigi különbségeket. A következő strófa ismét a lovasra utal („Hajdani, eltévedt utas”), aki az új környezet visszahúzó erői („új hinárú ut”) mentén ismét meg akarja mutatni magát. Azonban az ember jelenléte helyett csak annak tárgykörnyezete utal rá, vagyis a következő sorok az emberi perspektíva hiányát jelölik („De nincsen fény, nincs lámpa-láng / És híruk sincsen a faluknak”). Ennek következtében (álmaikban is a múlt az orientációs pont) a vegetációból mitikus állatok alakjai tűnnek elő. Az utolsó strófa – egy újabb kört létesítve – megismétli a legelsőt, de elvégez egy hangsúlyeltolódást is: a lovasnak két kezdeti jelzője helyet cserél. A körkörös szerkezetből következik, hogy kezdet és vég között olyan kapcsolódási pontokat kell keresnünk, melyek előkészítik a visszatérő és módosított állapotot. Ebből a szempontból fontos lehet, hogy a vers központi alakzatai a múlttal kapcsolódnak össze és folyamatosan az emberi környezet kiüresedésére utalnak. Ebből az is következik, hogy a vers az élő hagyomány hiányát metaforizálja. Vagyis éppen a lovas alakjának jelenlétét vonja kétségbe, hiszen helyette a múlt másik arca, a vegetáció veszi fel a jelenben a cselekvő attitűdöt. A történelem állandó ismétlődése – e vers látásmódja szerint – abból fakad elsősorban, hogy nem képes az emberi pozíciókat összekapcsolni. Ehelyett

A fekete zongora klasszikus olvasatait két olyan tényezőtől indulnak ki, melyeket az Ady (mint szerző) alakja köré szövődő történetek tartalmaznak: egyrészt a vers keletkezésekor felhangzó hegedűszókból, másrészt a bordélyházak századeleji hangulatából. A szöveg mögötti eseményeket kutató olvasatok ugyanakkor azt tapasztalhatják, hogy a fekete zongora radikálisan ellenáll a biográfia felőli jelentésképzés gyakorlatának. Mármost ha a továbbiakban eltekintünk az ilyen típusú jelfejtéstől, akkor még egy dilemmába ütközünk, mely a vers értelmezését nehezíti.

a fiktív, illetve a vegetatív múlt uralja el ismét a jelent. A lovas hiánya éppen ezért lehet az újtó múlt metaforája, mert megjelenésével átíródhatna a történelem. A vers tematikája mellett persze arra is utalnunk kell, hogy eme műltszemlélet már abból indul ki, hogy a tradíció elemei legalábbis kétarcúak (antropomorf, dezantropomorf). E kettősség pedig szükségszerűen vezet el a történelem értelmezésének megosztottságához (nyom és dominancia). Ady versének semleges beszélői pozíciója ugyanakkor e dichotómiához való viszony semlegességét is jelzi: az ember múltja és a nem emberi történelem egyaránt hat a jelenre és a jövőre. *Az eltévedt lovas* tehát a mellérendelések retorikája mentén legalább annyira olvasható a különböző fiktív történelmek elismeréseként, mint a jelen értékvesztettségének konstatálásaként. A lovas hiánya pedig arra is utal, hogy alakját a vers értelmezése hozza létre – ezért is az egyik legtöbbet elemzett Ady-vers *Az eltévedt lovas*.

Fordulat az Ady-lírán belül: az 1912 utáni versek poétikája

Míg Ady költészetének indító pályaszakasza hamar kanonizálódik (és nem feltétlenül helyezi új távlatokba e kanonizáció esélyét), addig az 1912 utáni verseinek jelentős része kiválik az életmű egységéből. (13) Ez már magában arra utal, hogy 1912 körül szemléletbeli módosulás megy végbe Ady líráján belül. E pályaszakasz némely darabjának poétikai látásmódja – elsősorban a jelzötlen kijelentések előtérbe kerülése, a vázlatos szintaxis megjelenése és a hirdető beszéd visszaszorulása alapján – az avantgárd hatásával is magyarázható. Emellett azonban megfigyelhetők olyan jegyek is ekkor, melyek inkább a modernség második hullámának poétikáit készítik elő.

Az 1912-től keletkező versek egyik legfőbb ismérve a korábbiakhoz képest az életszerűség eszményétől való eltávolodás (vö. a tematikus feloszthatóság életszerűséget kiemelő jellegével). Ez nemcsak e költemények képszegény jelképzésében érhető tetten, hanem a díszítettség visszaszorulásában is. Vagyis ettől az időszaktól kezdődően már nem sorolható egyértelműen Ady lírája a szimbolista-szecessziós látásmód keretei közé. Ez a váltás elsősorban a nyelvbe vetett hit megingásával lehet összefüggésben. Utalnunk kell azonban arra, hogy az új nyelv szemlélet kibontakozása nem hatja át a kései Ady-líra egészét, hanem egyes versek részleteiben (soraiiban) érhető tetten.

Az életszerű képalkotás leépülésének egyik ismertetőjegye, hogy némely versben a lírai én pusztán grammatikai énként ismer önmagára a nyelv alkotta világban (pl. „Ki száz alakban százszor volt szabad / S minden arcához öltött más mezt, / Éljen és csaljon titokba-veszetten, / Mert bárki másnál több és gazdagabb, / Mert csak a koldus egy és lepzetlen.” – *Száz húségű húség*). (A lírai én új nyelvi elhelyezkedésére utal az is, hogy több esetben a vers kialakítja a nyelv anyagi és képi természete közti feszültséget, azaz a képi szimbolizáció ellenében hat a pusztán szövegszerű elemek egymásra vonatkozása. Például az én egy másik ént jelöl a versen belül). Szintén ezzel lehet kapcsolatban e pályaszakasz egyik legtöbbször előforduló poétikai alakzata is, amely a versek központi perspektíváját a látás és a látottság távlatainak metszéspontjához közelíti. Eszerint a lírai én elhelyezkedése a látvány szemszögéből is megfogalmazódik.

Például a *Bosszus, halk virágénekek*ben a beszédhelyzet a megszólított produktumaként jelenik meg: „Ugy-e, Uram, hogy mosolyogjak / S tovább virítsak Te szép, álnok / Nagy parkodban, / Míként a fiatal virágok?” Utalnunk kell itt arra is, hogy emez eljárás visszamenőlegesen is kiemel egy-két verset a korábbiak közül, hiszen például az 1910-es „*Örvendezz, ifjú, ifjúágodban*” egyik versszaka már hasonló módon szerveződik: „Szivem útja, szemem látása / Sohse volt a szabad hajósé / S önmagamnak / Valék mindig vak, furcsa mása.” A „szemem látása” ugyanis értelmezhető egyrészt úgy, hogy az az énhez kötődik, azaz az én perspektívája sohasem a „szabad hajósé” (ellentétben többek között az *Új vizeken járok* szemléletével). Másrészt úgy is, hogy az én szemének látása (kívülről) nem a „szabad hajósé” (nem annak perspektívája), mely utóbbi ekkor az én pozícióját jelöli (egy-

behangzóan az *Új vizeken járok* szemléletével). Fontos különbség azonban, hogy az utóbbi példa pusztán a „szemem látása” többértelműségén alapul (hiszen a rákövetkező sorok jelölik, hogy mindig az énről van szó, illetve annak értelmezhetőségéről). Míg a *Boszsus, halk virágénekből* idézett rész már megkülönbözteti (nem oldja fel) a két perspektívát: az énré a megszólítottból lehet következtetni.

Az 1912 utáni versek poétikájából adódik, hogy a lírai én és a vers viszonya is jelentős fordulatot vesz. Több költemény ugyanis éppen a *Hunn, új legendával* ellentétes beszédhelyzetet teremt (pl. „Be jó, hogy valaki majdnem kell, / Be rossz, hogy én egy tréfa, / Hiúság, Ady, senki sem vagyok, / Csak egy ötlet, / Egy fogás néha.” – *Óh, furcsa Élet*). A vers és a beszélő közötti kapcsolat újraértelmezése is arra utalhat, hogy e pályaszakaszc egyes darabjainak látásmódja megkérdőjelezi az életmű egységét. Ennek függvényében persze azt is hangsúlyoznunk kell, hogy Ady lírájának kettőssége elhelyezhető a modern líra történetében. Hiszen e kétféle nyelvi tapasztalat megfogalmazása a modernség nagy alakzatainak (klasszikus modernség, avantgárd, második modernség) elhatárolhatóságát is jelöli. S ennek legbeszédesebb példája éppen az lehet, hogy Kosztolányi, József Attila és Szabó Lőrinc lírája Ady 1912 utáni periódusához nyúl vissza poétikai ihletforrásként, kiteljesítve a modern magyar líra eme kérdésirányát. De ez már átvezet a modernség második hullámának értelmezhetőségéhez. Vagyis Ady költészetének nyitánya kijelöli a modernség térhódítását, míg 1912 utáni poétikája előkészíti a modern magyar líra további fejleményeit. Történeti szempontból tehát szerepe szintén kettős: elindítja a klasszikus modern magyar lírát, de el is jut annak határáig; míg poétikájának periferiája (az 1912 utáni néhány töredék) kérdésiránymódosulást is jelez a magyar nyelvű lírai modernség alakulástörténetében. Ez pedig a *Nyugat*-kánon osztódását vonja maga után, hiszen megelőlegezi az attól eltérő szemléletformák más típusú modernségét.

Jegyzet

- (1) Vö: SZIRÁK PÉTER: *Kanonizációs stratégiák, történeti konstrukciók az Ady-recepcióban*. Literatura, 1998. 2. sz., 173–181. old.
- (2) Ennek előzményeihez: H. NAGY PÉTER: *Az Ady-líra értelmezhetőségének ezredvégi horizontjai*. Iskolakultúra, 1998. 3. sz., 3–9. old. Természetesen jelen dolgozat jegyzeteiből kiderül, hogy melyek e perspektívaváltást jelző tanulmányok. Ugyanakkor utalnunk kell arra, hogy nem soroljuk ide azokat a munkákat, melyek az öröklött kliséket ismétlik tovább, mint például KENYERES ZOLTÁN *Ady Endre* című monográfiája.
- (3) Ennek kontextualizálásához: EISEMANN GYÖRGY: *Szimbólum és metafizikum Komjathy Jenő költészetében*. Széphalom Könyvműhely, Bp. 1997, 164–183. old.
- (4) Ennek történeti vonatkozásaihoz: FRIED ISTVÁN: *Csokonai és Csokonai között*. Iskolakultúra, 1998. 8. sz., 49–52. old.
- (5) Vö: BEDNANICS GÁBOR: „*Nem vagyok, aki vagyok*”. *A szubjektum megképződése és az önazonosság Ady Endre költészetében*. Szép literatúrai ajándék, 1998. 1. sz., 49–61. old.
- (6) Vö: SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *Ady és a francia szimbolizmus. = Irodalmi kánonok*. Alföld Könyvek. Csokonai Kiadó, Debrecen 1998, 130–131. old.
- (7) Vö: GINTLI TIBOR: *A Minden-élmény jelentősége Ady lírájában*. Irodalomtörténet, 1994. 1–2. sz., 33–46. old.
- (8) Vö: TÖRÖK LAJOS: *Ady „Minden-Titkai”*. Iskolakultúra, 1998. 5. sz., 89–92. old.
- (9) Vö: KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN: *Dialogicitás és a kifejezés integritása*. Irodalomtörténet, 1994. 1–2. sz., 72–78. old.
- (10) A vers értelmezhetőségéhez: PETE KLÁRA: *Szimbolikusság: az át-alakulás elmélete*. Irodalomtörténet, 1994. 1–2. sz., 18–33. old.; MENYHÉRT ANNA: *Kipányvázott lóuszok vára. Ismerősség és szimbólum Ady Endre költészetében (1906–1909)*. Iskolakultúra, 1998. 6–7. sz., 132–134. old.
- (11) A vers részletesebb elemzése: H. NAGY PÉTER: *Izotópiák játéka (Ady Endre: A fekete zongora)*. Szép literatúrai ajándék, 1998. 1. sz., 41–49. old.
- (12) A vers értelmezhetőségéhez: KORMOS MÁRIA: *Ady Endre: Az eltévedt lovas. = Az elemzés kalandjai*. Szerkesztette: BALASSA PÉTER–KOVÁCS ANDRÁS BÁLINT. ELTE Esztétika Tanszék, Bp. 1985, 3–34. old.; MÜLLNER ANDRÁS: („*Az eltévedt lovas...*”). Irodalomtörténet, 1996. 3–4. sz., 461–477. old.; LŐRINCZ CSONGOR: *A retorika temporalitása. Az eltévedt lovas mint intertextus*. Iskolakultúra, 1999. 2. sz., 69–82. old.; SZIRÁK PÉTER: *Az olvasás „visszatérése”*. Iskolakultúra, 1999. 2. sz., 82–85. old.
- (13) E fejezethez: KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az „Én” utópiája és létesülése – Ady Endre avagy egy hatástör-*

Kogníció és hipermediális kommunikáció

Informatika és honismeret

Minden információs rendszernek, technológiának megvan a maga sajátos erőssége. Míg a nyomdatechnológia a nyelv kapacitását az információk 'lineáris'-an folytonos formáinak létrehozására használja, a hipermedium inkább párhuzamokra, 'nem lineáris' elrendezésre ösztönöz – még ha 'lineáris' organizációt is megkíván. A hipermedium szövegek, képek, hangfájlok stb. elektronikusan kapcsolt blokkjainak alkalmazásával radikális változásokat indított el a humán kommunikáció- és interpretációfolyamatok objektumait, típusait és metodológiáját illetően egyaránt.

1. Bevezető megjegyzések

1.1. A közelmúltban, úgy tűnik, kedvező fordulat következett be a magyar CD-ROM-ok kiadásában is, tematikájukat, választékukat, színvonalukat illetően egyaránt. Ebben a tanulmányunkban egy, az oktatás és a kutatás tartalmi és módszertani kérdéseit is érintő korszerű kiadvánnyal, a Vision-X Kft., a Cartographia Kft. és a Chromogenic Arts Kft. gondozásában 1996-ban megjelent *Budapest CD-Atlasz* magyar nyelvű változatával kívánunk foglalkozni (remélve, hogy munkánkat az érdeklődők számára hamarosan hálózaton is hozzáférhetővé tudjuk tenni).

1.2. Tanulmányunk célja szűkebben az, hogy kísérletet tegyünk az említett radikális változások mibenlétének 'lineáris' organizációjú bemutatására, tágabban az, hogy korunk és a Nemzeti Alaptanterv követelményeivel is összhangban a magunk módján próbáljuk meg előmozdítani a Budapest CD-Atlasz, illetőleg a hozzá hasonló – lassan hétköznapjaink egészét átható – nagy teljesítményű információhordozók (*Bartók Béla*, Magyar Rádió, *Biológia '97*, Nemzeti Tankönyvkiadó vagy legutóbb a Compfairdíjas *Pilinszky CD-ROM*, CD Multimédia Szoftverház Kft. stb.) alkalmazását elsősorban az oktatásban, de természetesen mindennapi életünk különböző területein is.

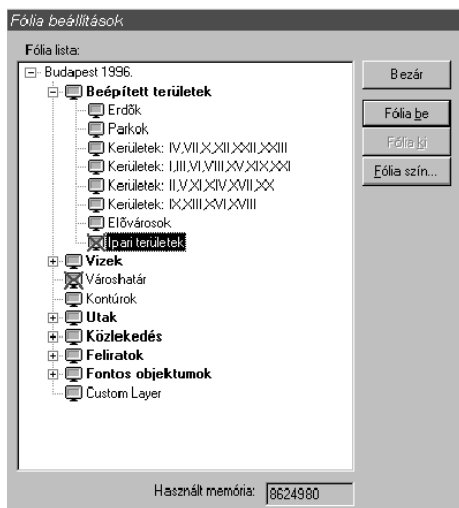
2. A vizsgálat tárgya

2.1. A Budapest CD-Atlasz a magyar főváros 1:25 000 méretarányú térképe alap-

ján – magyar, német és angol nyelvű verzióban – készült: verbális, statikus képi (fotó), dinamikus képi (video) és zenei komponensekből álló adatbázis. Olyan hipermediálisan organizált kommunikátum, mely a legkülönbébb szaktudományok (földrajz, történelem, építészet stb.) és művészeti ágak (képzőművészet, iparművészet, zene stb.) illetékességi körébe tartozó alapvető ismereteket tárol, illetőleg közvetít, ilyenformán hasznát vehetni a Nemzeti Alaptanterv szinte valamennyi műveltségterületén („Anyanyelv és irodalom”, „Élő idegen nyelv”, „Ember és társadalom” stb.) éppúgy, mint a szakképzésben (idegenforgalom, közlekedés, vendéglátóipar stb.) vagy éppen a civil szféra különböző szinterein.

2.2. A számítógépes atlaszt a GeoMap 1.01 (runtime) verziója működteti [GEOM], melytől az adatbázisok függetlenek, azaz a felhasználó annyi felületet alkalmazhat egyidejűleg, amennyit kíván, illetve amennyit komputerének memóriája megenged. A szoftver megjelenítő rendszere a mappákat a tradicionális (nyomtatott) térképek mintájára vizualizálja. Mindazonáltal a „GeoMap nem egyszerűen számítógépre vitt térkép, hanem kihasználja a multimédia adottságait (fotók, mozik, zenei betétek), valamint a számítógép gyors keresési lehetőségeit is” – vallják a kiadók. Hierarchikus főlíasserkezete az informativitás nagyfokú flexibilitását biztosítja.

2.3. Az elektronikus atlasz speciális menüpontjai közül (egyszerűsített, tájékoztató magyarázatokkal) a következőket emeljük ki:



1. ábra

– (al)fólia mentése / hozzáadása / eltávolítása: egyrészt a felhasználás során individualizált ‘saját fólia’ (Custom Layer) merevlemezen – külön állományként – való elmentésére, másrészt a rendelkezésre álló külső fóliafájl(ok) bemásolására, illetőleg törlésére szolgál;

– a program fóliaszervezete: „Területek” / ‘Erdők’, ‘Parkok’, ‘Kerületek’, ‘Elővárosok’, ‘Ipari területek’; „Vizek” / ‘Vízfelületek’, ‘Vízkontúrok, patakok’, ‘Vizek nevei’; „Városhatár”; „Kontúrok”; „Utak” / ‘Parkút, szervizút’, ‘Utca’, ‘Fontos út’, ‘Főút’, ‘Autópálya’ (és az ezeket kizáró utasítások), ‘Tér’, ‘Sétálóutca’, ‘Útkontúrok’, ‘Egyirányú utak’; „Közlekedés” / ‘Vasút’, ‘Autóbusz (gyorsjárat)’, ‘Villamos’, ‘Trolis’, ‘Metró’, ‘Repülőter’, ‘Hajózás’; „Feliratok” / ‘Elnevezés’, ‘Főutak nevei’, ‘Fontos utak nevei’, ‘Utcák nevei’, ‘Parkutak, szervizutak nevei’, ‘Kerületszámolás’, ‘Útpajzsok’, ‘Útszámolások’, ‘Jelmagyarázat’; „Fontos objektumok” / ‘Sportlétesítmények’, ‘Fürdők, uszodák’, ‘Esszé’, ‘Utcák, terek’, ‘Rendőrségek’, ‘Egyetemek, főiskolák’, ‘Könyvtárak’, ‘Színházak’, ‘Áruházak’, ‘Múzeumok’, ‘Közüntézmények’,

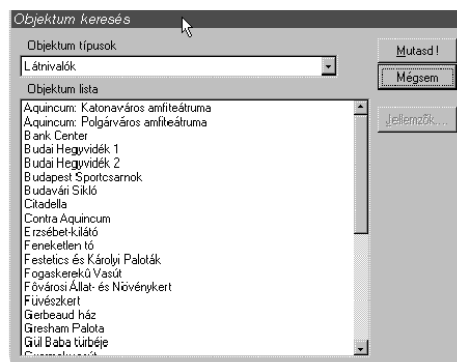
‘Benzinkutak’, ‘Hotelek’, ‘Posták’, ‘Éttermek’, ‘Kórházak’, ‘Követségek’, ‘Mozik’, ‘Szobrok, emlékművek’, ‘Látnivalók’, ‘Templomok’, ‘Hidak’ (lásd 1. ábra);

– könyvjelző: az aktuális térkép kijelölt helyének megjegyzését teszi lehetővé;

– nagyítás / kicsinyítés: a monitoron látható részletek nagyítására vagy kicsinyítésére alkalmas;

– objektum keresése: az atlasz különböző piktogramokkal jelzett objektumtípusaira és objektumaira keres rá, lásd az „Objektumkeresés” ablakot (2. ábra), melynek „Mutasd!” gombjával a piros keretbe foglalt objektum és környéke jeleníthető meg;

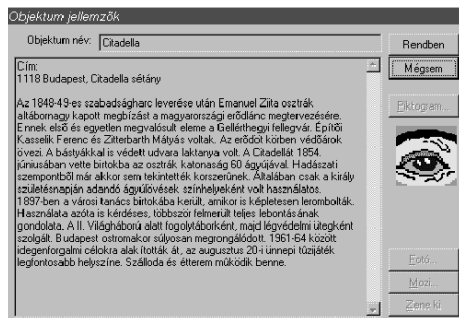
– a program a következő objektumtípusokat különbözteti meg: ‘Áruházak’, ‘Autóbusz’, ‘Benzinkutak’, ‘Egyetemek, főiskolák’, ‘Esszé’, ‘Éttermek’, ‘Fürdők, uszodák’, ‘Hajózás’, ‘HÉV’, ‘Hidak’, ‘Hotelek’, ‘Kórházak’, ‘Könyvtárak’, ‘Követségek’, ‘Közüntézmények’, ‘Látnivaló’, ‘Metró’, ‘Mozik’, ‘Múzeumok’, ‘Posták’, ‘Rendőrségek’, ‘Repülőter’, ‘Sportlétesítmények’, ‘Színházak’, ‘Szobrok, emlékművek’, ‘Templomok’, ‘Trolis’, ‘Utcák, terek’, ‘Vasút’, ‘Villamos’;



2. ábra

– jellemzők: az „Objektumkeresés” ablak (2. ábra) „Jellemzők” gombját aktivizálva vagy a monitoron az egérrel egy piktogramra duplán klikkelve a kiválasztott objektumról nyerhetni részletes információkat, lásd az „Objektumjellemzők” ablakot (3. ábra) – az ablak jobb alsó szektorában található gombok működtetésével az objektumról készült fotók és videofelvételek tekint-

hetők meg, illetőleg kikapcsolható az automatikusan induló zenei betét;



3. ábra

– utcaeresés: az utcák keresését és megjelenítését teszi lehetővé.

3. Példa az adatbázis alkalmazására

3.1. Ebben a szekcióban az alkalmazás, a pedagógiai gyakorlat oldaláról vesszük ki a közelebről szemügyre az elektronikus atlaszt, azt próbálva meg legalább vázlatosan bemutatni, hogy úgy 13–14 éves korú vidéki (szegedi) tanulókkal komputer előtt hogyan készíthetjük elő közösen, tervezhetjük meg játékosan és bonyolít(hat)unk le „virtuálisan” – később természetesen „valóságosan” – egy egésznapos tanulmányi kirándulást Budapestre.

3.2. A program (2.3. alatt ismertetett) speciális elemeinek, a kezeléséhez szükséges tudnivalóknak és operációknak maximum egy-két órát igénylő elsajátít(tat)ását követően különböző feladatokat ad(hat)unk a tanulóknak. Az angol, illetőleg a német nyelvű verzió alkalmazói természetesen használhatják például az *Angol–magyar, Magyar–angol hangos szótár* vagy a *Német–magyar hangos szótár* című CD-ROM-ot is (mindkettő az Akadémiai Kiadó és a Scriptum Kft. közös kiadványa). A feladatok közül terjedelmi okok miatt itt csupán hármat mutatunk be.

(1) Gyűjtsétek össze és mutassátok be fővárosunk főbb nevezetességeit!

Súgó: a menüsávon a „Szerkesztés” menüben az „Objektumkeresés...” menüpont-ra vagy az „Eszközsor”-on a megfelelő ikonra kattintva, a monitoron megjelenő „Objek-

tumkeresés” ablakban (lásd 2. ábra) válasszátok ki először a „Látnivalók” objektum-típust (lásd a 2.3. alatt), majd tallózzatok az így megjelenő listán! Az ablak „Mutasd!” gombját kapcsolva be, piros keretben jelenik meg a kiszemelt nevezetesség piktoqramja és környéke, „Jellemzők” gombját aktiválva vagy pedig a szóban forgó piktoqramra az egerrel duplán klikkelve, az „Objektumjellemzők” ablak (lásd 3. ábra) tűnik elő, mely az adott nevezetességről zenei alafestéssel nyújt verbális tájékoztatást, leg-többször fotó(k), nem ritkán videofelvételek hozzáadásával.

(2) Mutassátok be Budapest főbb tömegközlekedési vonalait!

Súgó: a menüsávon a „Szerkesztés” menüben a „Fóliabeállítás...” menüpontra vagy az „Eszközsor”-on a megfelelő ikonra klikkelve (másként a Ctrl – L billentyűkkel), a monitoron megjelenő „Fóliabeállítások” ablakban (lásd 1. ábra) válasszátok ki először a „Közlekedés” fóliát, majd a „Vasút”, „Autóbusz”, „Villamos”, „Trolis”, „Metró” stb. alfóliák egyikét! A kiválasztott alfóliát aktivizálva, a térkép megjeleníti Budapest trolihálózatát vagy éppen metróvonalait stb. (A „Fóliabeállítások” alján található dobozban egyébként információt kaphattok az aktuálisan felhasznált memóriáról is.)

(3) Tetszés szerint illesszettek saját objektumokat az elektronikus térképre!

Súgó: az „Eszközsor”-on a megfelelő ikonra, majd a térképen az általatok választott helyre klikkelve, a monitoron az „Objektumjellemzők” ablak (lásd 3. ábra) jelenik meg. Az automatikusan aktivizálódó „Piktogram” gomb mintegy hatvanégy piktoqramot kínál fel a számotokra, melyeknek bármelyikét beilleszthetitek az adott helyre objektumnévvel, illetőleg a „Rendben” jóváhagyással.

3.3. Az egyre komplexebb előkészítő feladatok és gyakorlatok után egésznapos tanulmányi kirándulásunkat a – tanulókkal közösen kialakított – következő útvonalon bonyolítjuk le: Nyugati pályaudvar – Oktogon – Andrásy út – Hősök tere (lásd 4. ábra). A városnéző sétánkon megismert nevezetességek közül itt csupán néhányról áll módunkban beszámolni.



4. ábra

Az Oktogonhoz érkeve, az Andrassy útról (a már ismert módon) az alábbi globális kép tárul elénk. – A különböző objektumokhoz tartozó komplex kommunikátumok verbális összetevőjét indexált T-vel, statikus képi komponensét F betűvel (és kerek zárójelben a fotók számával), dinamikus képi anyagát pedig V szimbólummal jelöljük (kerek zárójelben itt a videofelvétel percben mért időtartamával). A zenei betétekre az egyszerűség kedvéért külön nem utalunk.

[GEOM]T1/F1(2) (Andrassy út)

Korábbi elnevezései: 1787-től Kőműves utca, 1877-től Sugárút, 1885-től Andrassy út, 1949-től Sztálin út, 1956-ban Magyar Ifjúság útja, 1956-tól Népköztársaság útja, 1990-től ismét Andrassy út. Azért építették, hogy a Király utcát tehermentesítsék. Megépítésének egyik fő pártfogója gróf *Andrassy Gyula* volt. Az utat szegélyező épületek tervezésében részt vett *Ybl Miklós* és *Linczbauer István* is. A munka 1872-től 1876-ig tartott és 1877 októberében adták át a fővárosnak. A Bajcsy-Zsilinszky úttól a Hősök tere felé haladva a következő terek lelhetők fel: Jókai tér, Liszt Ferenc tér, Oktogon, Kodály körönd, s végül a Hősök tere zárja a sort. Építészeti három szakaszra osztható:

Első szakasz: Bajcsy-Zsilinszky út – Oktogon: Többemeletes házak, zárt beépítés, fasorral szegélyezve, nagyvárosi jelleg. Üzletek, bemutatótermek, továbbá kulturális intézmények jellemzik.

Második szakasz: Oktogon – Kodály körönd: Zárt beépítés, kettős fasor, szervizút jellemzi. Iskolák (művészeti oktatás) találhatóak meg e helyt szép számmal.

Harmadik szakasz: Kodály körönd – Hősök tere: Laza beépítésű, kertes villáktól szegélyezett.

A kontinens első földalatti kéregvasútja is ez alatt az út alatt található (lásd Kisföldalatti vagy Metró 1). Építészeti fontos épületei: Operaház, Képzőművészeti Főiskola, Goethe Intézet, Dreschler palota, a régi Zeneakadémia épülete, a régi Múcsarnok, Pallavicini palota, valamint a volt ÁVH-központ.

3.3.1. Noha az Andrassy út első szakasza (Bajcsy-Zsilinszky út – Oktogon) (realiter) kívül esik városnéző sétánk korábban rögzített útvonalán, érdemes egy-két pillantást vetnünk (virtuálisan) erre a részre is.

[GEOM]T2/F2(5) (Operaház)

Teljes neve: Magyar Állami Operaház. Az építésére kiírt pályázatot *Ybl Miklós* nyerte meg, tervei alapján 1875-ben kezdtek el az építkezést. Neoreneszánsz stílusú épület, kivitelezési színvonala egy sorba emeli az akkortájt épített többi híres európai operaházzal. Az első előadást 1884. szeptember 27-én tartották meg, melyen *Erkel Ferenc Bánk bánja* és *Hunyadi László* című operájának nyitánya, majd *Wagner Lohengrin* című operájának első felvonása csendült fel. A főbejárat két oldalán található *Liszt* és *Erkel* szobra, az épület sarkaiban állnak a műsák, a balusztrádon pedig további híres zeneszerzők szobrai. Épületén belül is sok a szobor, sajnos az eredetileg ott lévők egy része már nincs meg. A 19 tengelyes oldalhomlokzatok négyemeletesek, innen juthatunk el a királyi lépcsőházhoz, illetve a művészbemutatóhoz. (Az Operaház belső tere rendkívüli műgonddal, művészi igényességgel készültek, *Than Mór*, *Lotz Károly* és *Székely Bertalan* munkái.) Fő csillárja három tonnát nyom. Első társulata a Nemzeti Színház operatársulatának tagjaiból verbuválódott. Első igazgatója *Erkel Ferenc* volt. Társulata nemzetközi sikereket ért el külföldi vendégjátékaival. 1953 óta társszínháza az *Erkel Színház*.

A [GEOM]T2/F2(5) komplex kommunikátumot további – színház- és művésztörténeti, építő- és képzőművészeti, történelmi

mi, irodalom- és stílustörténeti, mitológiai stb. – kommentárokkal tehetjük teljessé. ☛

[GEOM]T3/F3(1) (Ady-szobor)

Ady Endre (1877–1919) költő, író, újságíró. Kisnemesi családból származott, jogi tanulmányait Nagykarolyon, Zilahon (ma Románia), illetve Debrecenben folytatta. 1900-tól Nagyváradon (ma Románia) dolgozott újságíróként. Újságcikkei polgári radikális hangvételűek, a nemesség és a papság feudális jogainak maradványait támadják és forradalmi megoldást sürgettek, főleg az 1905-ös orosz polgári forradalom hatására. 1904-ben utazott először Párizsba, az európai szellemi élet központjába, ahová többször is visszatért. 1905-től a Budapesti Napló munkatársa volt. 1906-tól folyamatosan jelentek meg verseskötetei. Költészete, szókimondása támadások célpontja lett, érthetetlennek, erkölcstelennek kiáltották ki. 1908-ban az induló Nyugat című folyóirat vezető költője lett. Forradalmi témájú verseivel és publikációival a közélet állandó szereplőjévé vált, műveit is inkább politikai, mintsem irodalmi szempontból támadták. Életművét ő maga osztotta be ciklusokra, amelyek témaköre más-más címmel élete végéig újra és újra ismétlődik. Verseiben a modern ember meghasonlott lelkivilágát és halálfélelmét, álmait és hitét ábrázolja, főleg jelképeken keresztül. Sokat merít a magyar nemzeti hagyományokból is. Fordítóként a műfaj jelentős képviselőit, francia szimbolistákat, *Baudelaire*-t és *Verlaine*-t ültette át magyarra. Költészetét, mint *Petőfi*-ét és *József Attilá*-ét is, a mindenkori hatalom a maga szája íze szerint magyarázta. Munkásságának emlékei a Petőfi Irodalmi Múzeumban tekinthetők meg állandó kiállításon.

Szobra a Liszt Ferenc téren található, *Csorba Géza* alkotása. (1960).

A [GEOM]T3/F3(1) komplex kommunikátumot további irodalomtörténeti stb. adalékokkal egészíthetjük ki, vagy például feladatul adhatjuk a tanulóknak a Petőfi Irodalmi Múzeum megkeresését és megtekintését stb. ☛

3.3.2. E helyütt azonban térjünk vissza inkább eredeti útiterühöz, s a fényképpel illusztrált Oktogontól induljunk el a Hősök

tér felé. Az *Andrássy* útnak ezen a szakaszán a *Kodály* köröndre érkezve először a *Kodály*-archívumot tekintjük meg.

[GEOM]T4/F4(1) (*Kodály Zoltán* Emlékmúzeum és Archivum)

Kodály Zoltán (1882–1967) zeneszerző, népzene kutató, zenetanár. Középkolai tanulmányai mellett zongorázni, hegedülni és gordonkázni is megtanult. A Zeneakadémia elvégzése mellett a (ma Eötvös Loránd Tudományegyetem) bölcsészkarára is járt és 1906-ban doktori diplomát szerzett. Ekkor már régóta járta az országot, népzenei emlékeket gyűjtve. 1906-ban *Bartók Béla* is csatlakozik hozzá, közösen adják ki a *Hús magyar népdal* című gyűjtésüket. Berlini és párizsi útja után a Zeneakadémia tanára lesz. 1943-ban a Magyar Tudományos Akadémia tagja, 1946–1949 között elnöke. 1944-ben a kolozsvári, 1957-ben a budapesti, 1960-ban az oxfordi egyetem avatja díszdoktorává. Műveit a magyar nemzeti hagyományokkal és a népzenevel való összeforrottság jellemzi. Egyaránt szerzett zenekari, énekkari és színpadi műveket, zenéje sok általa gyűjtött népzenei elemet tartalmaz. Egész életében az iskolai zeneoktatásért, az ifjúság zenei neveléséért fáradozott. Az ének-zene és a kottaolvasás oktatásában elért eredményeit ma *Kodály*-módszerként ismeri és alkalmazza az egész világ.

A *Kodály* köröndön álló házban (*Andrássy* út 87–89.) élt és alkotott, nevét a tér és a ház falán emléktábla őrzi. Egykori lakásában emlékmúzeumot rendeztek be.

A [GEOM]T4/F4(1) komplex kommunikátumot számos zenetörténeti, folklorisztikai stb. érdekességgel egészíthetjük ki, vagy például feladatul adhatjuk a tanulóknak a Magyar Tudományos Akadémia megkeresését és megtekintését stb. ☛

A látnivalók közül következőleg *Szondi György* szobrát tekinthetjük meg.

[GEOM]T5/F5(1) (*Szondi György*)

Szondi György (?–1552) Drégely várának hős védője, a 16. századi végvári vitézek jellegzetes alakja. A török elleni harc jelképe, ahogy maroknyi harcosával haláláig védte a várat az óriási túlerő ellen. Halálát *Tinódi Lantos Sebestyén* és az ő nyomán *Kölcsey*, *Czuczor* és *Arany János* énekelte meg.

Szobra a Kodály köröndön áll.

Sétánk során részfeladatul adjuk a tanulóknak, hogy a Verstár – a magyar líra klasszikusai című CD-ROM (Arcanum DataBases Kft. [VIPV]) felhasználásával keressék meg és listázzák ki azokat a költeményeket, illetőleg szöveghelyeket, amelyekben valamilyen hivatkozás található a hős végvári vitézre. A feladat megoldását egy perc múlva a következőképpen prezentálja az egyik tanuló:

[VIPV]T5/F5(1)' (A Szondi Györgyre utaló költemények, szöveghelyek)

3 – KÖLCSEY FERENC

1 Drégel

„...Szondi hol állt? Repedő kebelén hol csorga le vére?...”

1 Zrínyi dala

„...Szondi melynek sáncait védlette...”

1 Szondi

„...Szondi dicső végét romján a drégeli várnak...”

2 – VÖRÖSMARTY MIHÁLY

2 – Nagyobb epikai művek

1 Cserhalom

„...Súlyos karjától leesik Bere, Szondi: lovastúl...”

1 Eger

1 Első ének

„...S Szondi nem állhata meg, de hegyek rendültenek...”

5 – ARANY JÁNOS

1– 1847–1852

1 Van-e olyan...

„...Szondi vitéz, Zrínyi Miklós, Szigetvár...”

4 – 1853–1864

1 Szondi

„...Szondi vitéz szomorkodik szívében...”

1 A két apród

„...Szondi vitéz harcolt lelkesen...”

1 Szondi két apródja

„...Mért nem jön Szondi két dalnoka, mért...”

„...Add meg kegyelemre, jó Szondi, magad!...”

„...Kegyelmet uradtól nem vár soha Szondi...”

1 Tinódi redivivus

„...Dobót, Szondi Györgyöt foglalád versekben...”

3.3.3. Tanulmányi kirándulásunk következő pontján, a Hősök terén először a Millenniumi Emlékművet tekintjük meg.

[GEOM]T6/F6(4)/V(2) (Millenniumi Emlékmű, Hősök tere)

A tér formáját *Schickedanz Albert* és *Herzog Fülöp* alakította ki 1896-ban a millenniumi kiállításra, egységbe foglalva a Szépművészeti Múzeumot, a Műcsarnokot és az Ezredéves emlékművet. A Hősök terét a század elején fákkal, virágágyakkal, kétoldalt szökőkúttal díszítették. A téren található Millenniumi emlékmű a főváros egyik legjelentősebb köztéri műalkotása. A teljesen kész emlékművet 1929-ben avatták fel. A szobrokat a *Zala György* szobrászművész vezette hatfős szobrászcsapat tervezte. A két eklektikus, félkör alakú oszlopcsarnok 85 m széles és 25 m magas. Középen, 36 m magas oszlop tetején áll a győzelmet szimbolizáló Gábrriel arkangyal bronzszobra. A legenda szerint az arkangyal tanácsára küldte a Szent Koronát a pápa (*II. Szilveszter*) első királyunknak, Szent Istvánnak. Az oszlop talapzata körül a honfoglaló magyar vezérek lovas szobrai sorakoznak. Az oszlopcsarnokok tetején szimbolikus szoborcsoportokat találunk (Munka, Jólét, Háború, Béke, Tudás, Dicsőség), középen királysobrok, alattuk jelenetek életükből. A pilléreken eredetileg a magyar uralkodók szobrai álltak. A II. Világháború után az öt ábrázolt Habsburg uralkodó szobrait eltávolították és magyar államférfiak szobraira cserélték. A bal oldali szobrok sorrendben: az Árpád-ház jeles tagjai közül *Szent István* (1001–1038 között uralkodott), *Szent László* (1077–1095), *Könyves Kálmán* (1095–1116), *II. András* (1205–1235), illetve *IV. Béla* (1235–1270), az Anjou-dinasztiából *Károly Róbert* (1307–1342) és *Nagy Lajos* (1342–1382). A jobb oldaliak: *Hunyadi János* (kormányzó 1446–1452) és fia, *Hunyadi Mátyás* (király 1458–1490) után erdélyi fejedelmek következnek, *Bocskai István* (1605–1606), *Bethlen Gábor* (1613–1629), *Thököly Imre* (1682–1685, 1690), illetve *II. Rákóczi Ferenc* (1703–1711). A sort *Kossuth Lajos* (kormányzó, 1848–1849) zárja. A tér nevét 1932 óta viseli. 1937-ben az egész tér köburkolatot kapott. 1980-ban új, nagyobb területű, kö-

zépén az eredeti mintát megtartó díszburkolat épült. Az emlékmű előtt található a Hősök Emlékműve, más néven az Ismeretlen Katona Sírja.

A [GEOM]T6/F6(4)/V(2) interpretációja során kiderült, hogy egy-két tanuló nincs teljesen tisztában az eklektika kifejezés értelmével. Kérésünkre egyik társuk az Anyanyelvi könyvespolc című CD-ROM (Akadémiai Kiadó, Scriptum Kft. [GIBA]) felhasználásával pillanatok alatt prezentálta az eklekticizmus lexéma következő explikációját:

[GIBA]T6/F6(4)/V(2) (eklekticizmus gör-lat)

1. fil egymással nem mindig egyeztethető nézetek, irányzatok elemeit vegyítő módszer, amely belőlük a neki megfelelőt emeli ki;

2. irod, műv, zene különféle korok és stílusok jegyeit vegyesen alkalmazó, kevés önálló elemet tartalmazó irányzat;

3. pejor elméleti következetlenség.

A [GEOM]T6/F6(4)/V(2) verbális, statikus képi és dinamikus képi komponensekből álló kommunikátumot aztán számos történelmi, egyháztörténeti, építészeti, heraldikai stb. magyarázattal tehetjük még színebbé, élményszerűbbé. A V szimbólumú videofelvételt bárhol megállíthatjuk, s aktuálisan kimerevített részletét közelebről is szemügyre vehetjük.

Városnéző sétánk végéhez közeledve, vessünk még egy pillantást a Szépművészeti Múzeumra is.

[GEOM]T7/F7(1) (Szépművészeti Múzeum)

A Szépművészeti Múzeum épülete is a millenniumi kiállításra készült, de csak 1906-ban fejezték be teljesen. Benne található Magyarország legnagyobb képzőművészeti gyűjteménye. Fő anyagát a Magyar Nemzeti Múzeum képtára és az 1870-ben Bécsből hazahozott Esterházy-gyűjtemény adja. A magyar művészek alkotásait 1957-ben az e célra alapított Nemzeti Galériában helyezték el. Ma tehát szinte kizárólag külföldi művészek alkotásait tekinthetjük meg. A Régi képtár legjelentősebb darabjai: *Raffaello* Ifjú képmása és Esterházy-madonnája, valamint sok *Tiziano* és *Tintoretto* kép. A németalföldi mesterek közül ifj. Pieter

Brueghel és *Rembrandt* néhány munkája. Ugyancsak híres a képtár *Greco*-, *Goya*- és *Velazquez*-gyűjteménye. A későbbi korokból jelentősek *Delacroix*, *Monet*, *Renoir* és *Cézanne* festményei. A szoborgyűjtemény egyik jeles darabja *Rodin* Örök tavasz című márványszobra. A múzeum egyiptomi és görög-római gyűjteménnyel is rendelkezik, ezenkívül időszakos kiállításokat is rendeznek.

Tekintsük meg e helyütt legalább El Greco *Bűnbánó Magdolna* című remekművét – az Új Akadémiai Kislexikon című CD-ROM (Akadémiai Kiadó, Scriptum Kft. [GIBK]) segítségével.



[GIBK]T8 (El Greco „Bűnbánó Magdolna”)

Ha (virtuális) időnk és energiánk engedi, tehetünk még egy rövid körsétát, elidőzhetünk például Városligeti-tó, a Vajdahunyad vár – szövegekkel, fotókkal és videofelvétellel – illusztrált környékén stb. 📖

Tanulmányi kirándulásunk végén a Nyugati pályaudvar bemutatásával búcsúzunk Budapesttől.

[GEOM]T9/F9(1) (Nyugati pályaudvar)

A Nyugati pu. a Bajcsy-Zsilinszky út, a Szent István körút, a Váci út valamint a Teréz körút találkozásánál található, a Nyugati téren. A pályaudvar elődje, a Pesti

Indítóház 1846-ban épült. A növekvő forgalom miatt az indítóházat átalakították és egy épületrész hozzáépítésével toldották meg. A mai épületet az osztrák *August de Serres* vezetésével a francia *Eiffel* cég építette, különleges technikával, a forgalom akadályozása nélkül. Az új épületet a régi fölé emelték, majd amikor elkészült, alóla a régit kibontották. 1877. október 28-án adták át. Tizenkilenc vonatfogadó, illetve -indító vágánya van, ebből négy található a csarnokban. A pályaudvar elől indult az első budapesti villamosjárat is 1887-ben. Az 1960-as években a teherpályaudvar megszüntetésével új vágánycsoportok épültek. A metróhoz (Metró 3) peronjai aluljárórendszerrel csatlakoznak. 1978-ban kezdték meg műemléki helyreállítását. Később egyik felújított szárnyában kapott helyet a világ akkor legnagyobb forgalmú és talán legszebb kivitelezésű McDonalds gyorsétterme. Erről a pályaudvarról főleg Magyarország északi, illetve délkeleti részei, valamint Szlovákia, illetve Románia felé közlekednek vonatok.

4. Záró megjegyzések

4.1. Ebben a tanulmányunkban, ahogyan azt a bevezetésben jeleztük, egy 'nem lineáris' struktúrájú, multimedialis kommunikátum – a Budapest CD-Atlasz – vizsgálatára vállalkoztunk (más adatbázisokat is felhasználva), egy „virtuális” kirándulás keretében 'lineáris'-an próbálva meg érzékelteni azokat a „reális” tendenciákat, amelyeket a korszerű információs rendszerek, elektronikus kiadványok indítottak el a humán kommunikáció történetében.

4.2. Kísérletünk eredményeit röviden a következőképpen foglaljuk össze:

(a) a felhasználó munkájának elsődleges vezérelve a relevancia, a produktivitás;

(b) az elektronikus kiadványok (ap)perceptiója során az interpretatív operációk hagyományos ('dominánsan lineáris') menete hipermediális ('lineáris' és 'nem lineáris') jellegűvé változik;

(c) adott információhalmazok létezési és feldolgozási formájának a tradicionális 'lineáris'-nál alighanem adekvátabb módja (lehet) a hipermediális organizáció;

(d) fontos és további kutatásokat igénylő kérdéseket vet föl a „virtuális” – „reális” problematikája.

4.3. Befejezésül, a kiadókkal egyetértve (vö. 2.2.), meg kívánjuk még jegyezni, hogy a Budapest CD-Atlaszt (hasonlóan a többi ilyen típusú kiadványhoz) nem tekint(het)jük az alapjául szolgáló kézikönyvek, térképek, fotók, filmek stb. pusztá integrációjának vagy elektronikus adaptációjának, hanem olyan – sokrétű relációkat, ok-okozati összefüggéseket megtestesítő – modern, interaktív médiumnak, mely alapvetően átalakít(hat)ja a humán kommunikációfolyamatok résztvevőinek viszonyát – (ap)perceptív, kognitív stb. tevékenységét – nemcsak a hagyományos szemiotikai rendszerekhez, illetőleg kommunikátumokhoz, hanem magához a nyelvhez, illetőleg a nyelvekhez is.

-
- (1) Tanulmányunk elektronikus (illetőleg tervezett há-
lózati) változatában erre az ikonra kattintva részlet
csendül fel Erkel Ferenc Bánk bán című operájából.
(2) Itt egy rövid videoanyagot rögzít a jelen írás elekt-
ronikus változata, melyen Latinovics Zoltán tolmá-
csolásában élvezhet a befogadó egy Ady-verset.
(3) E helyütt egy Kodály-zenemű részletét szólaltathat-
ja meg az elektronikus változat olvasója.
(4) Erre az ikonra klikkelve egy, a Vajdahunyad Várát
és a környékét bemutató, körülbelül kétperces video-
felvételt tekinthet meg az elektronikus változat inter-
pretátora.
-

Irodalom

- ALLEN, W. H.: *Instructional Media Research: Past, Present, and Future.* = *Instructional Media and Technology: A Professional's Resource.* Ed. SLEEMAN, P. J., ROCKWELL, D. M. Dowden, Hutchinson & Ross, Inc., 1976.
BAKONYI – DRÓTOS: *Korongba zárt gondolatok.* Bp., 1994.
BAKONYI – DRÓTOS – KOKAS: *Navigáció a hálózaton.* IIF, Bp., 1994.
BANG, J., FIBIGER, B.: *The Television Screen as Medium for Education, Department of Information and Media Science University of Aarhus.* Paper presented to The XVIIth IAMCR Conference in Bled, Yugoslavia, 1990. Aug. 16–31.,
BARKER, P., MANJI, K.: *Designing Electronic Books. Educational and Training Technology International* 4. sz., 273–279. old., 1991.
Text, ConText, and Hypertext: Writing with and for the Computer. Szerkesztette: BARRET, E. MIT Press, Cambridge, 1988.

- BENKES Réka – VASS László: *Megjegyzések a hiper-médiák alkalmazásáról*. Iskolakultúra, 1997. 3. sz. 3–7. old.
- Galaxisról galaxisra. 1. A hipermédiák retorikájáról*. Módszertani Közlemények, 1997. 37. sz. 2. 62–66. old.
- Magyar költők CD-ROM-on*. Szerkesztette: PETŐFI S. János – BÉKÉSI Imre – VASS László. Szemiotikai szöveg-tan 10. A szemiotikai szöveg-tani kutatás diszciplináris környezetéhez (II), JGYTF Kiadó, Szeged, 1997. 277–281. old.
- Korszerű módszerek és eszközök az oktatásban*. Iskolakultúra 1997. 11. sz. 131–133. old.
- BOLTER, J. D.: *Writing Space: The Computer in the History of Literacy*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1990.
- BORK, A.: *Interaction: lessons from computer-based learning*. = *Interactive Media: working methods and practical applications*. Szerkesztette: LAURILLARD, D. Ellis Horwood Limited, 1987.
- BRAND, S.: *The Media Lab: Inventing the future at MIT*. Penguin Books Ltd., 1987.
- COBUN, T. C.: *Target: Rational design*. = *Instructional Media and Technology: A Professional's Resource*. Szerkesztette: SLEEMAN, P. J., ROCKWELL, D. M. Hutchinson & Ross, Inc., Dowden, 1976.
- CONKLIN, J.: *Hypertext: An introduction and survey*. »I. E. E. Computer«, 1987. 9. sz. 17–41. old.
- COOMBS, J. H.: *Hypertext, Full Text, and Automatic Linking*. SIGIR 90 (Technical Report), Providence (R. I.), Institute for Research in Information and Scholarship, 1990.
- COPELAND, P.: *The multimedia Mix*. Educational and Training Technology International 1991. 2. sz. 154–163. old.
- Hypermedia and Literary Studies*. Szerkesztette: DELANY, P., LANDOW, G. P. MIT Press, Cambridge, 1991.
- DEROSE, S. J.: *CD Word Tutorial: Learning CD Word for Bible Study*. CD Word Library, Dallas, 1990.
- DUCHASTEL, P. C.: *Discussion: Formal and Informal Learning with Hypermedia*. Szerkesztette: JONASSEN, D. H., MANDL, H. 1990.
- FARKAS Gábor Farkas: *Számítógépes adatbázis az Egyetemi Könyvtár legrégebbi állományából*. = *Iskolakultúra*, 1997. 5. sz. 48–55. old.
- FOELSCH, O. K. E.: *Hypertext-like Environments in HyperCard: The Beginning Phase of the Brown*. Harvard Language Workstation Project, Hanover N. H., Dartmouth College Language Resource Center. Dartmouth, 1989.
- HEIM, M.: *Electric Language: A Philosophical Study of Word Processing*. Yale University Press. New Haven, 1987.
- HOFMANN/SIMON: *Hypertext. Grundlagen – Entwicklung – Anwendung*. Carl Hanser Verlag, München, Wien, 1995.
- Designing Hypertext/Hypermedia for Learning*. Szerkesztette: JONASSEN, D. H., MANDL, H. Springer, Heidelberg, 1990.
- JOYCE, M.: *Siren Shapes: Exploratory and constructive hypertexts*. »Academic Computing«, 1988., 10–14. sz.; 37–42. old.
- KEVEHÁZI Katalin – VARGA András: *Régi könyvek számítógépes feldolgozása a JATE Központi Könyvtárban*. = *Iskolakultúra*, 1997. 5. sz. 57–61. old.
- KOLTAY TIBOR: *A hipertext szövegéről*. = *Szemiotikai szöveg-tan 8. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz (III)*, Szerkesztette: PETŐFI S. János – BÉKÉSI Imre – VASS László JGYTF Kiadó, Szeged, 1995. 115–126. old.
- Adalékok a referátumkészítés szöveg-tani megközelítéséhez*. = *Szemiotikai szöveg-tan 9. A szemiotikai szöveg-tani kutatás diszciplináris környezetéhez (I)*, Szerkesztette: PETŐFI S. János – BÉKÉSI Imre – VASS László. JGYTF Kiadó, Szeged, 1996. 77–89. old.
- KUNSZENTI Ágnes: *Interaktív multimédia tanítási-tanulási célra*. = JEL-KÉP, 1995. 2. sz. 69–81. old.
- LANDOW, G. P.: *Hypertext in literacy education, criticism, and scholarship*. »Computer and the Humanities«, 1989. 23. sz. 173–198. old.
- The Rhetoric of Hypermedia: Some Rules for Authors*. = *Hypermedia and Literary Studies*, Szerkesztette: DELANY, Paul – LANDOW, George, P. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, 1991. 81–103.
- LAURILLARD, D.: *Instructional Design and Development for Interactive Media*. = *Interactive Media: working methods and practical applications*. Szerkesztette: LAURILLARD, D. Ellis Horwood Limited, 1987.
- Pedagogical design for interactive video*. = *Interactive Media: working methods and practical applications*. Szerkesztette: LAURILLARD, D. Ellis Horwood Limited, 1987.
- MARCHIONINI, G.: *Evaluating Hypermedia-Based Learning*. Designing Hypertext..., i. m.
- MARCHIONINI, G., SCHNEIDERMAN, B.: *Finding facts vs. browsing in hypertext systems*. »Computer«, 1988. 1. sz., 70–80. old.
- MAYES, T., KIBBY, M., ANDERSON, T.: *Learning about Learning from Hypertext*. Designing Hypertext..., i. m.
- NELSON, T. H.: *Literary Machines*. Swarthmore (Pa.), 1981. Pubblicato in proprio (tr. it. dell'edizione del 1990: *Literary Machines 90*. 1, Padova–Muzzio, 1992).
- OLSON, D. R., BRUNER, J. S.: *Learning through Experience and Learning through Media*. = *Media and Symbols: The forms Expression, Communication, and Education – The Seventy-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, part I. Ed. David E. OLSON. 1974.
- PETŐFI S. JÁNOS: *A hipertextuális irodalom a perszonal komputer elterjedt alkalmazásának korszakában*. = *Szemiotikai szöveg-tan 8. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz (III)*, Szerkesztette: PETŐFI S. János – BÉKÉSI Imre – VASS László, JGYTF Kiadó, Szeged, 1995. 153–172. old.
- Virtual College – die erste virtuelle Universität in Berlin und Brandenburg*. = *Szemiotikai szöveg-tan 8. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz (III)*, Szerkesztette: PETŐFI S. János – BÉKÉSI Imre – VASS László, JGYTF Kiadó, Szeged, 1995. 380. old.
- Dante Alighieri: *La Divina Commedia. Edizione*

Multimediale Interattiva. = Szemiotikai szövegten 9. A szemiotikai szövegten kutatás diszciplináris környezetéhez (I), szerkesztette: PETŐFI S. János – BÉKÉSI Imre – VASS László, JGYTF Kiadó, Szeged, 1996. 343–346. old.

B. PORKOLÁB Judit – BODA I. Károly: *Helyzet és válasz Radnóti Miklós: Ófény, ragyogás, napszemű reggell című versében. Egy interaktív számítógépes elemzés eredményei*. = Szemiotikai szövegten 9. i. m. ROMISZOWSKI, A. J.: *The selection and use of instructional media: for improved classroom teaching and interactive, individualized instruction*. Kogan Page, London, 1988.

ROYEN, A.: *Amiga er skapt for multimedia*. Datatid, 1992. nov. 40–42. old.

SALOMON, G.: *What is learned and how it is taught: the interaction between media, message, task, and learner*. = *Media and Symbols: The forms Expression, Communication, and Education – The Seventy-third Yearbook of the National Society for the Study of*

Education, part I. Ed. David E. OLSON. 1974. SÁRÁNÉ LUKÁTSY SAROLTA: *Az informatika helye az iskolai oktatásban. Adalékok a NAT értelmezéséhez*. = *Iskolakultúra*, 1997. 10. sz. 115–119. old. SMITH, J. B., WEISS, S. F.: *Hypertext (Special Issue)*. »Communications of the ACM«, 1988., 7. sz. STEINBERG, E. R.: *Computer-assisted instruction – A synthesis of theory, practice, and technology*. Erlbaum Associates, Inc., Lawrence, 1991.

TÖLGYESI János: *Multimédia, hipermédia és ami még utána jön...* = JEL-KÉP, 1995. 2. sz. 61–68. old. VASS László: *Hipertextus az irodalomban és az oktatásban*. Média 6 Rádió. 1995.

A hipermédiium néhány retorikai szabályszerűsége. = Szemiotikai szövegten 9. i. m.

Benkes Réka–Vass László

Holnap matekóra...

Valószínűleg mindenki megfogalmazta magában ezt a rövid mondatot tanulóévei alatt. Ám feltehetőleg igen sokféle hangulati elem kapcsolódott ehhez a rövid kijelentéshez... „Hogyan lehetséges, hogy a gyerekek egy része könnyen tanulja a matematikát, míg mások csak robotolva, nagy erőfeszítések árán, láthatólag nehezen képesek erre?

Miért van az, hogy az általános iskolai, a középiskolai vagy akár a felsőfokú matematika szépségei az egyik pillanatban elkápráztatják az embert, a következő másodpercben viszont kudarcélménnyé válnak?” – többek között e kérdéseket teszi fel Robert J. Sternberg és Tulia Ben-Zeev az általuk szerkesztett tanulmánykötet előszavában. A Magyarországon A pedagógusképzés könyvtára sorozatban 1998-ban megjelent mű a matematikai gondolkodás természetével foglalkozik.

A szerkesztők széles olvasói réteget céloztak meg munkájukkal: pszichológusoknak, számítógépes szakembereknek, oktatóknak, antropológusoknak ajánlják, de egy „laikus” is igen sok érdekességet lelhet benne, ha érdeklődik a matematikai gondolkodás kulturális sokszínűsége iránt, vagy szeretné megismerni gondolkodásunk matematikai jellegét.

A tizenegy fejezetből álló mű sajtóságos szerepet tölt be a témával foglalkozó munkák körében. Erre a szerepre nemcsak a szerzők nemzetközi hírneve, hanem a közös problémafelvetésre válaszolni kívánó nézőpontok sokszínűsége, a nagyszámú (és szemléletes ábrákkal illusztrált) kutatás és nem utolsósorban

az olvashatósága predesztinálja. A matematikai gondolkodás természetében való barangolásunkhoz a pszichometriát, a kognitív-kulturális, kognitív-információelméleti, kognitív-oktatási megközelítéseket és magát a matematikát választhatjuk kalauzunknak. Rengeteg szerteágazó ösvényt bejárva érkezhünk el a közös célhoz, annak a megválaszolásához, hogy mi is a „matematikai gondolkodás”? Persze abban sem lehetünk biztosak, hogy egyáltalán elérhető a kitűzött cél...

A pszichometriai nézőpontot John B. Carroll tanulmánya képviseli (1. fejezet). A szerző a kognitív képességek ismertetése után a *felfedező és az igazoló faktoranalízis*

segítségével igyekszik megvizsgálni azokat a képességeket, amelyek szerepet játszhatnak a matematikai gondolkodásban. Saját elgondolásait empirikus eredményekkel igazolja. Bizonyítást nyer, hogy az általános képesség (g) feltehetően egész életünkben befolyásolja a matematikai feladatok megoldására, illetve a megoldás megtanulására irányuló képességünket, hiszen a matematikai tudásszintet mérő tesztek minden életszakaszban szoros összefüggést mutatnak a g-vel. Carroll foglalkozik „második szintű” képességekkel is (például: fluid intelligencia, általános memorizáló képesség, vizuális észlelés). A fejezetet olvasva némi bizonytalanságot érezhetünk a sorok mögött, melyet tanulmánya summázatában a szerző is megfogalmaz: „A pszichometrikus irányzat hat-hét évtizednyi munkája ellenére, a faktoranalízissel leírt képességek és a valóságos helyzetben, például a matematikában nyújtott teljesítmények összefüggései továbbra sem tisztázottak.” Ezenkívül nem sikerült empirikus kutatásokkal megoldani a matematikai gondolkodással kapcsolatos kognitív képességek fejlesztését sem.

Megdöbbenő példa zárja a feladatokban és ábrákban bővelkedő tanulmányt (a feladatot az 1977–1978-as *Nemzeti pedagógiai felmérés* során oldották meg tizenhét éves amerikai tanulók). „Hány köbláb betonra van szükség egy 30 láb hosszú, 20 láb széles terület 4 hüvelyk vastag burkolásához?” A problémát a tesztelt tanulók mindössze 9%-a tudta megoldani!! (Természetesen a szövegben szereplő mennyiségek ismertek voltak a diákok körében.)

Carroll szerint több, a matematikai feladatmegoldásra összpontosító vizsgálat világosabban állapíthatná meg a gondolkodási képességeknek a matematikai tudásban és teljesítményben játszott valós szerepét. Egyébként a feladatmegoldás (illetve a szöveges feladatok elmélete) a tanulmánykötet azon kulcsproblémái közé tartozik, melyek összekapcsolják az eltérő nézőpontokból megírt tanulmányokat.

A *kognitív-információelméleti* megközelítés tovább elemzi a fenti problémát. *Richard E. Mayer* kutatási programjában (2. fejezet) a matematikai problémák megértésének fo-

lyamatát vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy „a tanulók iskolai tanulmányaik alapján megfelelő feladat-végrehajtási képességekkel rendelkeznek”, azonban a problémareprezentációs képességeik nem megfelelőek, vagyis „a matematikai problémák megoldásbeli nehézségeinek forrása inkább a problémák reprezentálásában van, mint a megoldási eljárás végrehajtásában.” Ehhez kapcsolódva Talia Ben-Zeev további megfontolandó gondolatokat tár a gyakorló pedagógusok elé a „racionális hibák” („ésszerű hibák”: a tanuló helytelen stratégiát gyárt, és ezt alkalmazva kapja a hibákat – például törtek összeadásánál a számlálókat és a nevezőket külön-külön összeadja) elméletével (3. fejezet). Konkrét feladatok erdején át (melyek a „laikusok” számára is tökéletesen követhetővé teszik a gondolatmenetet) tárgyalja a matematikai gondolkodás induktív, analógias, szemantikus és korrelációs természetét. Számos kutatást említ, melyekben az iskolai tanításról/tanulásról és a tankönyvekről is szó esik. A „racionális hibák” átfogó áttekintésére Ben-Zeev kidolgozta a matematikai gondolkodás racionális hibáinak új taxonómiáját (*REASON = Rational Errors as Sources of Novelty*), melyet az olvasóknak is bemutat – szemléletes ábrával segítve a megismerést. A REASON keretet nyújt ahhoz, hogy a matematikai területek széles skáláján ‘a priori’ lehessen vizsgálni a racionális hibák felbukkanását. Két függelék is kapcsolódik a tanulmányhoz. Ezek az „Új Abakusz” rendszerét és az abban való összeadást ismertetik. „Segédletként” szolgálhat ez a rendszer a tanórán például a számrendszerek oktatásakor, és növeli a gondolkodás rugalmasságát.

Ismert, hogy a matematikai gondolkodásnak (bár maga nem kulturális eredmény) nagy kulturális kötöttségei vannak. A *kognitív-kulturális* nézőpontot tartalmazó gondolati egység három tanulmánya még feltáratlan területekre vezet minket, de a szakirodalom már meglévő problémáit is részletesen vizsgálja (4–6. fejezetek). *Kevin F. Miller* és *David R. Paredes* elének tárja a numerikus szimbólumrendszerek, a számnevezések rendszereinek és a számnevek struktúrájának sokszínűségét. Alapos elemzést kapunk a kínai és észak-amerikai gyerekek

bevonásával készült összehasonlító vizsgálatokról, illetve egy ezekhez igazodva alkotott számítógépes szimulációról (irányított tanulás) is. A felvetődő kérdéseket, az elemzés során megfogalmazott tapasztalatokat és a levont következtetéseket olvasva „akaratlanul” is megfogalmazódik az olvasóban a gondolat, hogy vajon a magyar gyerekek eredményei hogyan illeszkedtek volna e gazdagon illusztrált kutatásba, illetve hogy milyen tapasztalatokat nyerhettünk volna a gyakorlat számára az eredményekből? (Rokonítható e fejezethez *David C. Geary* esszéje is, melyben kelet-ázsiai és amerikai tanulókat vizsgálva szemlélteti a gyerekek kognitív tanulmányi fejlődését, kihangsúlyozva a motiváció szerepét.)

Miller és Paredes véleménye szerint a matematikai szimbólumok elmélete megoldást nyújthat a hagyományos problémákban és távlatot nyit a jövő matematikai fejlődéséhez.

A szimbólumrendszerek (és természetesen a kultúra) vezérfonalára fűzhető fel az 5. fejezet is, melyben *Geoffrey B. Save* és munkatársai szociokulturális megközelítésben részletesen elemzik az egzotikus pápua új-guineai okszapmin törzs gyakorlati számolási szokásait. A későbbiekben a kutatók feltárják az általuk megfogalmazott „gyakorlati célok” fogalmi kereteit, a klinikai interjú („kékcsik-interjú”) kulturális tevékenységként tüntetve fel (ez igen szokatlannak tűnik egy matematikáról és kultúráról szóló esszében...). Megállapítják, hogy a kulturális tevékenységek központi szerepet töltenek be a kognitív fejlődés folyamatában – ez nem is vitatható. Itt engedtesék meg a recenzornak az elfogultság, ugyanis – „a klinikai interjú fonalára átlépve” számomra (mint leendő pedagógus számára) a legnagyobb élményt *Herbert P. Ginsburg* tanulmánya jelentette. A szerző *kognitív-oktatósi* nézőpontból folytatott beszélgetést egy hatéves kisgyerekekkel. Beszélgetésük közvetlensége, szokásostól eltérő jellege és a gyerek (minden tekintetben „átlagos” diákról van szó) érzékenysége különleges fényt vet az interjúra. *Ginsburg* szerint (és ezzel tökéletesen egyetérthetünk) a „matematika tanterv középpontjában nem

a matematika kellene, hogy álljon (fix tudást jelentve), hanem a matematikáról való gondolkodás és az önelemzés”. (Elég a magyarországi vizsgálatokra gondolnunk: a magyar gyerekek igen jól „mozognak” a rendszerekben, a begyakorolt sémákat jól alkalmazzák, viszont a rendszer, a modell „létrehozása” terén rengeteg náluk a probléma. A szerző éleslátása, illetve találó megjegyzései rávilágítanak arra, hogy a gyakorlatban (a tanítási órán) hogyan kellene a tanár–diák kapcsolatnak működnie és, hogy mit kell elkerülni. Megjegyzéseivel a matematikaoktatás hagyományos megközelítéseit bírálja. Őszinte megjegyzéseit mindenkinek átvételre lehet ajánlani egy sikeresebb, gyermekközpontú, önálló matematikai gondolkodás tanításához. A következő fejezet (8.) középpontjában is a tanulók matematikai gondolkodásának fejlesztése áll. *John D. Bransford* és kutatócsoportjának tagjai a középiskolai tanulók matematikai gondolkodását tanulmányozták. Esetükben is a szöveges feladatok megoldása a kulcsprobléma, hasonlóan a gyűjtemény más írásaihoz.

A kötetet a *matematikai megközelítések* teszik teljessé. Újabb kérdések rajzolnak fel benne újabb kutatási irányokat. (Mit jelent a matematika az egyénnek? Honnan ered az egyén matematikai gondolkodásának természete? stb.) a matematikai gondolkodás aspektusaként színre lép az elegancia és az önbizalom, míg a kötetet átszövő motívumok közül a struktúra, a reprezentáció és az analógia bukkan fel. Érdekes, hogy a könyv szerzői közül éppen egy matematikus (*Charles Rickart*) helyezi a legnagyobb hangsúlyt a gondolkodás flexibilitására (*Tommy Dreyfus* és *Theodora Fasenberg* tanulmányukban flexibilitás-növelő ún. „tányéralátét-problémákat” is közölnek. Ízeletül: „Építsünk hat fogpiszkálóval négy egyenlő oldalú háromszöget!”) A szerkesztő *Sternberg* szerint „a matematikai kreativitás a legfontosabb oka annak is, hogy a matematikai gondolkodás tudományággá fejlődjön”.

A tartalmas gyűjteményt *Sternberg* következtetései zárják – az előszóval együtt szinte „keretes szerkezetűvé” alakítva a könyvet. Az olvasó számára addigra már világos-

sá válhatott, hogy nincs egyetértés abban, hogy mi is a matematikai gondolkodás (azaz a bevezetésben kitűzött cél – egyelőre? – nem érhető el). Azonban egyértelmű az is, hogy az egyes elméleteknek számos közös vonása van (bár „igen nehéz általános vonásokat találni, amelyek áthatják az összes eltérő matematikai gondolkodásfajtát”). A szerkesztő szerint a kötethez hasonló munkáknak a jövőben a matematika más-más megközelítése közötti különbségek megértésére kellene összpontosítania.

A tanulmánykötet fontos szerepet tölthet be Magyarországon is, hisz a rengeteg különböző nézőpont, a számos kutatás (kísérlet, vizsgálat) és a sok megfogalmazott tapasztalat nálunk is értő követőkre találhat. Az egyes fejezetekben fellelhető módszerek gyakorlati útmutatásokkal is szolgálnak a pe-

dagógusoknak. Jól ötvöződik a könyvben az „elmélet” és a „gyakorlat” – valóban mindenki megtalálhatja benne az őt leginkább érdeklő részt. Az áttekinthető ábrák, grafikonok, a táblázatokba foglalt adatok még értékesebbé teszik a művet.

A könyvet Dobi János fordította magyarra. Feladata nem volt könnyű, hiszen számos, magyarul nem használt szakkifejezés átültetését kellett megoldania.

A kötet megjelenési formája hűen illeszkedik tartalmához: a borító és a szerkesztés is igényes munka.

A matematikai gondolkodás természete. Szerkesztette: STERNBERG, ROBERT J.–BEN-ZEEV, TALIA. Vince Kiadó Kft., Bp. 1998, 317 old.

Molnár László

Az újraolvasás lehetőségei és az irodalmi kánonok

Jelenleg a magyar irodalomtörténeti és irodalomtudományi diszkurzus legalapvetőbb problémája válaszadási kísérlet arra a kérdésre: hogyan írjon, hogyan írhat tárgyáról, a nyelvről. Melyik az a beszédmód, így, az évezred végén, amely leginkább alkalmas a számos markáns elméleti irányzat közül jelentősen gyarapítani a szövegértelmezés elméletét és gyakorlatát.

Már Kosztolányi Dezső is „úgy gondolta, hogy nincsenek elévülhetetlen értékek, szükségyszerű, hogy egyik nemzedék sárba rántsa azt, amit az előző a magasba emelt, és nem lehet megjósolni, vajon véglegesnek bizonyul-e majd egy leértékelés, avagy nem” – idézem Szegedy-Maszák Mihály hivatkozását az *Irodalmi kánonok* című legfrissebb tanulmánykötetéből. Maga a szerző sem tartja másként: „Kánont csakis az értékörzés védekező távlatából lehet kijelölni” – írja a könyv *Utóhangjában*. Szegedy-Maszák Mihály neve már régen fogalomvá vált a ma-

gyar irodalomtudomány berkeiben, hiszen több monográfia, tankönyv és számos tanulmánykötet írója, szerkesztője. A magyar és az angol romantika irodalmának szakértője, és elévülhetetlen érdemei (azaz interpretációi) vannak a modern és a posztmodern magyar irodalom vizsgálatában és népszerűsítésében is. Elméleti és tanári munkássága alapvetően határozza meg az utóbbi évtizedek irodalmi gondolkodását. Ezért sem meglepő, hogy ez a sokadik tanulmánykötete elsősorban olyan átfogó problémákat tárgyal, mint az irodalmi kánonok viszo-

nyának vizsgálata különböző művészeti ágon belül, vagy a fordítás és a kánon, illetve a dekonstrukció és a kánon kapcsolata. [A hagyomány és a kánonképződés kérdéseivel előző tanulmánykötetében, a „*Minta a szönyegen*” (1995) című munkájában is foglalkozott.]

Az *Irodalmi kánonok* dolgozatai között folytatását olvashatjuk a szerző Kosztolányi és *Kemény Zsigmond* szövegeivel folytatott újabb párbeszédének. Sokan elismerik ma az újraolvasás fontosságát, de kevesen vannak, akik gyakorolják. Ebből a szempontból is példaértékű a kötet, melyben Szegedy-Maszák Mihály a *Kemény Zsigmond* műveiről szóló monográfia szövegéhez képest „újraolvassa” *A rajongók* című regényt.

A szerző életművében tovább erősödik az a tendencia, melyre maga világít rá a már megidézett „*Minta a szönyegen*” című kötet *Előszavában*: „Korábban a líra állt érdeklődésem középpontjában, újabban viszont főként az elbeszélő próza foglalkoztatott. Eltávolodtam az angolszász »új kritika«, majd a francia strukturalista örökségtől, és talán némileg közeledtem a német hermeneutika örökségéhez, legalábbis abban a tekintetben, hogy a művet nem adott tárgyként, de időben és térben ható, lezáratlan történésként igyekszem szemlélni...” Mint a korábbi példák-ból is nyilvánvaló, ez a kötet is elsősorban prózai szövegekkel foglalkozik, de csemegeként három tanulmány is visszatér lírai szövegcsoporthoz értelmezéséhez. Az egyik

Ady és a francia szimbolisták (Mallarmé, Baudelaire, Verlaine) költészetét, a másik *Radnóti és a holocaust* irodalmát vizsgálja. A harmadik írás beleágyazódik a fordítás elméletével foglalkozó szövegtestbe, melyben Szegedy-Maszák Mihály többek között *Márton László Goethe*-, *Kosztolányi Blake*- és *Robert Browning*-, *Szabó Lőrinc Blake*- és *Mörrike*- és *Baudelaire*-fordításait elemzi.

Szegedy-Maszák Mihály tanulmánykötete képes arra, hogy már a *Bevezetés* olvasásakor elnyerje az olvasó rokonszenvét. Minden olvasóé. A szerző nemcsak a már ekkor nyilvánvalóan széles körű világirodalmi tájékozottságával veszi le lábáról az írásait esetleg még nem ismerő olvasót is (egyaránt hivatkozik angol, francia és német nyelvű szakirodalmakra és szépirodalmi szövegekre), hanem elsősorban könyve „olvashatóságával”, vagyis olvasmányosságával. Azt hiszem, kevesen mondhatták és mondhatják el magukról az irodalomtudomány legjelentősebb képviselői közül is, hogy tanulmányaik a szakma legszűkebb rétegének befogadón ki-

vül olvasókra találtak és találnak. És most itt nem elsősorban az úgynevezett „divatos” szakszavak használatára, illetve használatának minimalizálására gondolok, mely Szegedy-Maszák Mihály nyelvfelfogásának finomságára vall és nem feltétlenül kritikai gesztus. Ami igazán lenyűgöző Szegedy-Maszák Mihály szövegeiben, az az interdiszciplináris és átfogó tudás. Már a mindössze nyolc oldalas bevezetőben képes

A tanulmánykötet legizgalmasabb tanulmányai egyébként a két nyugatos szerző, Babitsnak és Kosztolányinak a világirodalomról alkotott nézeteit vizsgálják. A szerző megállapítja, hogy Babits, aki Az európai irodalom története című munkájában „a nyugati kánon kijelölésére tett úttörő kísérletet” és „az irodalom történeté utazás formájában beszéli el”, szellemi utazása végére elmozdul arról az állásponttól, mely szerint a művészi értékek időtlenek volnának. Kosztolányi, aki nem írt összefüggő és hosszabb terjedelmű világirodalom-történeti áttekintést, ami feltehetően alapvetően következett abból, hogy - jelentős fordítói munkássága ellenére - „nem hitt a nyelvek átjárhatóságában”.

A művészetek egyetemessége és viszonylagossága című témáról érdelemes összefoglalót írni. Ebből megtudhatjuk, melyek a kánon művészeti fogalmának alapproblémái, hogy kik foglalkoztak ezzel a kérdéssel itthon és külföldön, mit gondoltak róla a 18. században, továbbá, hogy más művészeti ágakban és más kultúrákban hogyan vetődött fel a kérdés, és végül, hogy mit lehet kezdeni a kultúrák egymás közti párbeszédével a művészetekben.

A *Fordítás és kánon* elnevezésű fejezet a magyar irodalomtudomány közelmúltjának egyik fő kutatási területéhez kapcsolódik; két éve az *Alföld* című folyóirat több tanulmányt közölt e témában. Szegedy-Maszák Mihály számos nézőpontból vizsgálja a kérdést, nem csak a már említett szerzők és fordítók által létrehozott szövegek problematikusságán keresztül. A fordítást nem szükíti a műfordítás értelmezési körére, és *Gadamer* nyomán olvasási folyamatnak tekinti, amely sokkal inkább csak a fordíthatatlanság különböző fokait prezentálhatja. A szerző vázolja a századforduló magyar irodalomtudományának a témához kapcsolódó és egymással szembenállókét irányát, elsősorban *Babits* és Kosztolányi fordításról alkotott szemléletének bemutatásán keresztül. Babits a formához való hűségben látta a tartalmi hívséghez vezető utat, vagyis „a forrás- és célszöveg megfelelését tartotta irányadónak”. Kosztolányi viszont a célszöveget tekintette elsődlegesnek és a fordítást alkotásként fogta föl. A tanulmánykötet szerzője viszont szélesebb horizontban, „távoli kultúrák közötti kapcsolatteremtésként” értelmezi a fordítás folyamatát, és a fordíthatóság mértékét attól teszi függővé, „hogy a forrás- és a célszöveg hagyományai mennyire állnak távol vagy közel egymástól”.

A tanulmánykötet legizgalmasabb tanulmányai egyébként a két nyugatos szerző,

Babitsnak és Kosztolányinak a világirodalomról alkotott nézeteit vizsgálják. A szerző megállapítja, hogy Babits, aki *Az európai irodalom története* című munkájában „a nyugati kánon kijelölésére tett úttörő kísérletet” és „az irodalom történeté utazás formájában beszéli el”, szellemi utazása végére elmozdul arról az állásponttól, mely szerint a művészi értékek időtlenek volnának. Kosztolányi, aki nem írt összefüggő és hosszabb terjedelmű világirodalom-történeti áttekintést, ami feltehetően alapvetően következett abból, hogy – jelentős fordítói munkássága ellenére – „nem hitt a nyelvek átjárhatóságában”.

E tanulmányok alapvető fontosságát abban látom, hogy folytatni látszanak az „irodalomtudomány az irodalomtörténet történetéről” szóló diskurzust, és részét képezhetik egy további ez irányú és átfogó vizsgálatnak.

Szegedy-Maszák Mihály tanulmánykötetének szövegei folyamatosan reflektálnak egymásra mind tematikailag, mind az említett szerzők és szövegek sokaságának relációjában: a tanulmányok egymást olvassák. *Az Utóhang* pedig önreflexió a kötet egészére. Az ezredvég magyar irodalomtudományának egyik legjelentősebb alakja – bár ezzel a munkájával is megerősíteni látszik a korábbi köteteivel kijelölt kánonizációs irányt –, tisztában van azzal, hogy „a kánonok lényegéhez tartozik, hogy már megalkotásuk pillanatában érvényüket veszítik. Nélkülük elképzelhetetlen műalkotások megközelítése, de a megértés egyszersmind a létező kánonok rombolását teszi szükségessé.”

SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *Irodalmi kánonok. Csonkai Kiadó, Debrecen 1998.*

Péczely Dóra

Az anyanyelv hatásának tükröződése a spanyol névszórendszerben a magyar tanulóknál

A spanyol nyelv tanítása-tanulása során felmerülő, a magyar tanuló számára nehézségeket okozó, nehezen körülírható nyelvtani problémák között az igerendszerrel, az igemódok és igeidők, főként a kötőmód, valamint a befejezett és folyamatos múlt idő használatával kapcsolatos kérdéseket szokták első helyen említeni.

A spanyol nyelvtan oktatásának néhány főbb kérdése

A felmerülő nehézségeket általában mindenki azzal magyarázza, hogy e nyelvtani kategóriák alkalmazásának körülményei nehezen körülírhatók. Valójában azonban mind a kötőmód, mind az említett igeidők használatát világosan meghatározzák a mondatbeli elemek (pl. a főmondatban szereplő ige jelentése, a mellékmondatban megjelenő cselekvés, történés tapasztalt vagy nem tapasztalt jellege, illetve az időhatározók stb.), mint ahogy azt a szóban forgó kérdésekkel foglalkozó művek (*Győri Anna: A kötőmód; László Sándor: Imperfecto vagy indefinido?*) szisztematikusan leírják. A magyar nyelvtanuló számára általában nem ezeknek a kérdéseknek a rendszerezhetősége jelent gondot, sokkal inkább az, hogy a magyar nyelvtanól idegen kategóriákról van szó.

A névszórendszerrel kapcsolatban sokkal ritkábban kerülnek szóba hasonló problémák, hiszen az esetragozás hiánya miatt ez jóval egyszerűbb, mint az igerendszer. Ugyanakkor a spanyol nominális rendszernek is vannak olyan, a magyar nyelvben ismeretlen jellemzői, amelyek megnehezítik a magyar nyelvtanuló dolgát. Ezek közül kiemelhető a gyakorlatilag az egész névszórendszerre kiterjedő *nyelvtani nem* megléte, valamint különösen a nemeken kívül az esetragozást is megtartó, ráadásul hangsúlyos és hangsúlytalan alakokat ismerő *személyes névmási rendszer*. Középszintű tanulóknál írásbeli dolgozataiban a több funkciót is betöl-

tó, hol hangsúlytalan személyes névmás, hol határozott névelő szerepében megjelenő „lo” alak alkalmazásával kapcsolatban előforduló, néha meglepőnek tűnő nyelvtani hibák azt igazolják, hogy a névszórendszer bizonyos elemei is megnehezíthetik a nyelvtanuló dolgát. A következőkben a „lo” funkcióinak rövid áttekintése után ilyen írásbeli dolgozatokból vett példákkal mutatom be azokat a legjellegzetesebb hibákat, amelyek ennek a nyelvi elemnek az alkalmazásakor felmerülnek és valamilyen formában kapcsolatban állnak a spanyol névszórendszerre vonatkozó fent említett problémákkal, egyúttal javaslatokat teszek a hibák okainak felderítésére, magyarázatra is, majd összefoglalom vizsgálataim eredményeit és az azokra alapozott következtetéseimet, melyek – úgy vélem – a nyelvoktatás szempontjából általános tanulságokkal is szolgálnak.

A „lo” funkciói

A „lo” alak a spanyolban több szerepet is betölthet, lehet

– melléknevek és szókapcsolatok elvont főnévvé alakítására szolgáló ún. „semlegesnemű” határozott névelő:

például: *Lo importante es que estudiemos.*
„Az a fontos, hogy tanuljunk.”

Lo que cantan es una canción popular.
„Amit énekelnek, az egy népdal”;

– egyes számú hímnemű vagy elvont, nem főnevesíthető fogalmakra vonatkozó ún. „semlegesnemű” tárgysetű hangsúlytalan személyes névmás:

például: *Lo conozco.*

„Ismerem (öt/azt).”

No lo sé.

„Nem tudom (azt);”

– az igei-névszói állítmány névszói részét helyettesítő, tehát nem tárgy esetben álló névmás, amely nem változékony alakú, vagyis a helyettesített főnévvel vagy melléknévvvel nemben és számban nem egyeztetjük (ezért *lo*):

például: *Sois profesores? – No lo somos.*

„Tanárok vagytok?” – „Nem vagyunk azok.”

A „*lo*” használatával kapcsolatos hibatípusok

A fenti példamondatokból kitűnik, hogy a szóban forgó egyetlen, azonosnak tűnő alakhoz több funkció is társítható, ami – egyéb tényezők mellett – közrejátszhat abban, hogy viszonylag gyakoriak a vele valamilyen formában összefüggésbe hozható nyelvtani hibák. Ezeket a következők szerint csoportosíthatjuk:

a „*lo*” „semleges”, nem változékony alakú, nem egyeztetett névelő helyett nemben, számban egyeztetett – főként egyes számú hímnemű – névelő alkalmazása főnevesített melléknév vagy szókapcsolat előtt;

a hangsúlytalan „*lo*” forma helytelen használata hangsúlyos személyes névmási alakok helyett például alanyi funkcióban vagy előljáróval;

a hangsúlytalan „*lo*” alak felesleges megjelenése tárgyi alárendelt mellékmondat előtti főmondatban – a hangsúlytalan névmási alakkal kiegészített spanyol igeformák és a magyar tárgyas ragozás közötti párhuzam túlzott mértékű befolyása miatt;

a „*lo*” forma esetlegesnek, következtelennek tűnő alkalmazása a *que* vonatkozó névmással bevezetett alárendelt mellékmondatok előtti főmondatban;

a „*lo*” forma elhagyása olyan mondatokban, amelyeknek tárgya a *todo* névmás.

A hibatípusok illusztrációja konkrét példákkal

Lássunk néhány konkrét példát a fenti hibatípusokra:

a) Gyakori, könnyen kiigazítható vétség a hímnemű egyes számú határozott névelő

használata főnévi előzmény nélküli melléknevek elvont főnévvé alakításakor, amikor a *lo* alak használata lenne indokolt:

Például: **El más importante es comenzar a trabajar.*

„A legfontosabb az, hogy elkezdjük dolgozni.”

Ez a hiba különösen a tanuláshoz abban a szakaszában gyakori, amikor a tanuló már ismeri a nyelvtani nemeket, képes a főnév nemének megfelelően alkalmazni az *el*, *la*, *los*, *las* him-, illetve nőnemű alakokat, de még nem világos számára, mi a *lo* szerepe. A hiba kiküszöbölhető annak tudatosításával, hogy a *lo* „semlegesnemű”, pontosabban nem változékony, egyeztetetetlen alakot kell alkalmaznunk minden olyan esetben, amikor a főnévvé alakítandó melléknév vagy szókapcsolat főnévi előzmény nélkül áll, azaz *nincs mivel* egyeztetni a névelőt. A gyakorlatban ez a feladat úgy valósítható meg, ha a tanulóval „visszakeresztjük” azt a főnevet, amelyre az önállóan álló melléknév vagy szókapcsolat vonatkozik és amellyel ennek következtében nemben és számban egyeznie kell. Ha *nincs ilyen*, akkor a határozott névelő szükségszerűen *lo*. Például: Előzmény: *Tengo dos bicicletas.* – *Me gusta más la azul.* „Jobban tetszik nekem a kék (kerékpár).” *De: Me gusta lo hermoso.* Nekem tetszik (minden), *ami szép.*” Ha ebben az esetben a tanuló a helytelen *Me gusta el hermoso* mondatot használta, de nem fog a „visszakeresés” során hímnemű főnévi előzményt találni, rá fog jönni, hogy a *lo hermoso* a helyes megoldás. Célszerűnek látszik a *lo* alakot semlegesnemű névelő helyett *nem változékony (invariable)* vagy *nem egyeztethető* alaknak nevezni, hiszen a spanyolban gyakorlatilag nem létezik a semlegesnem kategóriája, és ez az elnevezés csupán arra utal, hogy nem hímnemű, de nem is nőnemű alakról van szó. Ugyanakkor a *nem változékony* kifejezés azért is helytállóan látszik, mert a *lo* nemcsak nemben, de számban sem egyeztetett forma.

A vonatkozó névmással bevezetett alárendelt mellékmondatok is hibaforrást jelenthetnek, ha a tanuló *nincs* tisztában azzal, hogy a *que* alakot mikor kell a *lo* névelővel, illet-

ve nélküle használni. A következő mondatok ilyen eseteket illusztrálnak:

*Uno tiene que trabajar además de estudiar, *que* es muy difícil.

„Az embernek dolgoznia kell a tanulás mellett, *ami* nagyon nehéz.”

*Cerraron muchas fábricas, *que* significa que hay muchos parados.

„Sok gyárat bezártak, *ami* azt jelenti, hogy sok munkanélküli van.”

*Este es el monte más famoso *lo que* uno tiene que visitar.

„Ez a leghíresebb hegy, *amelyet* meg kell nézni.”

*Hay otra cosa *lo que* tenemos que tomar en consideración.

„Van még egy dolog, *amelyet* figyelembe kell vennünk.”

Első pillantásra úgy tűnik, a példák alapján csak azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanuló nem látja világosan a *que* és a *lo que* közötti különbséget, ezért esetlegesen alkalmazza azokat. A példákban szereplő mellékmondatok megvizsgálása után azonban kiderül, hogy ezekben a *que* a mellékmondat igéjének alanyát, a *lo que* pedig a tárgyát helyettesíti, a tanuló számára tehát a *lo* – bizonyára a hangsúlytalan tárgyestű névmás hatására – a tárgyi funkcióhoz kapcsolódik. Tisztázni kell tehát, hogy a *lo* névelőnek a vonatkozó névmások előtti használatát nem az alanyi vagy tárgyi funkció határozza meg, hiszen ezeket csak a személyes névmások formái képesek megkülönböztetni, hanem az, hogy a vonatkozó névmásnak van-e főnévi előzménye vagy sem. Amennyiben a mellékmondat konkrét főnévre vonatkozik, a *que* formát kell alkalmazni, például:

Hay otra cosa *que* tenemos que tomar en consideración.

„Van még egy dolog, *amelyet* figyelembe kell vennünk.”

Ha a vonatkozó névmással bevezetett mellékmondat nem főnévi vagy főnevesített előzményre vonatkozik, hanem az egész főmondatra, akkor a *lo que* alakot kell használni, például:

Cerraron muchas fábricas, *lo que* significa que hay muchos parados.

„Sok gyárat bezártak, *ami* azt jelenti, hogy sok munkanélküli van.”

Ez gyakorlatilag a magyar *ami*, *amit* (= *lo que*), illetve *amely*, *amelyet* (= *que*) használatával vág egybe.

Sokkal szerteágazóbbak a *lo* névmási alakokkal kapcsolatban előforduló nyelvtani hibák, amelyeket a következőkben próbálok bemutatni és magyarázni.

b) Meglepően gyakran bukkan fel a hangsúlytalan *lo* névmási használata alanyi funkcióban elvont főnevekre vonatkozó visszautaláskor, mint például:

(Előzmény: Haremos un viaje a España.

„Tesztünk egy utazást Spanyolországba.”)

*Lo durará dos semanas.

„Két hétig fog tartani.”

(Előzmény: Llamé la ambulancia.

„Kihívtam a mentőszolgálatot.”)

*Lo llegó en diez minutos.

„Tíz perc alatt megérkezett.”

Ezekben a mondatokban egyáltalán nem lenne szükséges névmást alkalmazni, hiszen nem az alany kiemeléséről van szó, itt tehát bármilyen – akár hangsúlyos, akár hangsúlytalan – névmás használata felesleges, a tanuló mégis alkalmaz névmást. A névmási alak használatának ilyen kényszerre abból eredhet, hogy a tanuló úgy érzi, névmás nélkül a mondatból hiányozna az alany, különösen, ha az órákon gyakorlás közben a tanár többször figyelmeztette arra, hogy a feltett kérdésekre „egész mondatot kell válaszolni”. Szó lehet azonban olyan más, a tanuló által ismert idegen nyelvek hatásáról is, amelyekben (pl. angol) ilyen esetekben kötelező a névmás használata – bár ennek ellenőrzésére nem volt lehetőségem.

Amennyiben – például kiemelés céljából – mégis alkalmazunk névmást alanyi funkcióban, akkor csakis a helyettesített főnévvel nemben és számban egyeztetett *él*, *la*, *ellos*, *ellas* hangsúlyos formák használatáról lehet szó, a tanuló mégis a *lo* alakot ítéli megfelelőnek. Ennek okai a következők lehetnek:

A hangsúlytalan *lo* alak használatára sarkallhatja a tanulót, ha nincs tisztában a természetes és a pusztán nyelvtani nem létezésével, vagyis azzal, hogy a spanyolban nemcsak az élőlényt jelentő főnevek hím-, illetve nőneműek – a jelentésüknek megfelelően –, hanem, természetesen mindenfé-

le szemantikai motiváció nélkül, az élettelen dolgokat, elvont fogalmakat jelentő főnevek is, és az utóbbiakat semlegesnemeknek tekinti, ezért a nem élőt jelentő főnevet olyan névmással szeretné helyettesíteni, amely nem hím- és nem is nőnemű. Ennek a logikának az elvont fogalmakra – tehát személyekre sohasem – vonatkozó hangsúlyos *ello* forma használata felelne meg anyai funkcióban, ezt azonban a spanyol köznyelv is rendkívül ritkán alkalmazza – szerepét az *eso* mutató névmás kezdi átvenni –, ezért a tanulók általában nem is ismerik, így választásuk a másik „semlegesnek” tűnő, ám hangsúlytalan, ezért itt helytelen *lo* alakra esik.

A tanuló azért is törekedhet valamiféle neki „semlegesnek” tűnő alak használatára, mert számára a hangsúlyos *él, ella, ellos, ellas* formák a magyar *ő, űk*, személyekre vonatkozó névmásokhoz kapcsolódnak, ezért nem használja a hímnemű és nőnemű alakokat élettelenek esetében.

Szintén előfordul a hangsúlytalan *lo* forma helytelen alkalmazása olyan esetekben, amikor az elvont főnevet helyettesítő névmás előljáróval áll, ennek megfelelően valamelyik hangsúlyos alakot kellene használni.

Például: *Si uno tiene talento, tiene que sacar provecho de *lo*.

Ez a hibás mondat kétféleképpen értelmezhető. Amennyiben az előljáró alak az előző tagmondatban szereplő hímnemű egyes számú *talento* főnévre vonatkozik, akkor ennek megfelelően a hímnemű, egyes számú *hangsúlyos él* formát kell alkalmazni; ha viszont az egész megelőző *tagmondatra*, amely természetesen nem névszói előzmény, így nincsenek névszói morfémai sem, akkor nyilvánvalóan a „semleges”, nem egyeztetett, de szintén hangsúlyos *ello* forma használata szükséges. A két helyes, más-más jelentésű mondat tehát a következőképpen hangzik: A) Si uno tiene talento, tiene que sacar provecho de *él*. Ha az embernek van tehetsége, ki kell használnia azt (a tehetségét). B) Si uno tiene talento, tiene que sacar provecho de *ello*. „Ha az embernek van tehetsége, ki kell használnia ezt (a tényt, hogy van tehetsége).”

A fentiekben ismertetett hibák elkerülése, javítása érdekében a következő elveket kell világosan megértetni a tanulóval:

1. A spanyol – akárcsak a magyar – mondat akkor is értelmes lehet, ha nincs benne jelen főnévvel vagy névmással kifejezett alany, tehát a korábban már jelölt alanyt nem szükséges a következő mondat(ok)ban névmási alakban megismételni. Például: *Avisé la ambulancia. Llegó en diez minutos.*

2. Alanyi funkcióban és előljáróval csak a személyes névmások hangsúlyos alakjai állhatnak (*él, ella, ellos, ellas*, illetve *ello*), amelyek – az *ello* kivételével – *minden* – tehát mind élőlényt, mind tárgyat vagy elvont fogalmat jelentő – főnevet helyettesíthetnek. Az *ello* hangsúlyos alakot nem főnévi – ezért nyelvtani nemet és számot nélkülöző – elem kifejezésére lehet használni.

3. Ha a hangsúlytalan *lo* névmási alak nem a mondat tárgya, akkor csakis a névszói-igei állítmány névszói része lehet, *alany sohasem*.

c) Előfordul, hogy a tanuló a tárgyi alárendelt mondatokat megelőző főmondatban a spanyol szintaktikai szabályokkal ellentétben az alárendelt mellékmondatra utaló *lo* alakot használ, például:

* *Lo digo que tenemos que estudiar.* „Azt mondom, hogy tanulnunk kell.”

* *Lo siento que no hayas llegado antes.* „Sajnálom, hogy nem korábban érkezél.”

A *lo* forma használata ebben az esetben minden bizonnyal összefüggésbe hozható a spanyol hangsúlytalan tárgyesetű névmási alakok és a magyar tárgyias igeragozás közötti, a nyelvtanár által néha túlzottan hangsúlyozott párhuzammal. Például: *Veo. Látok. Lo veo. Látom (őt, azt)*. Valójában a magyarban gyakran olyan esetekben is tárgyias ragozást alkalmazunk, amikor a spanyol nem használ névmást. A bonyolult szabályegyüttesből elegendő kiemelni azt, hogy a spanyol – az előrevetett tárgy és a tárgy szerepét betöltő *todo* esetétől eltekintve – *csak* akkor használja a hangsúlytalan tárgyesetű névmási alakokat, ha a tárgy *más formában nincs jelen* a mondatban. A fenti példamondatokban az alárendelt mellékmondat fejezi ki a tárgyat, amely ilyen formában tehát *megjelenik* a mondat-

ban, ezért a névmás használata a főmondatban felesleges.

d) A vonatkozó névmással összekapcsolt alárendelő összetételekben is előfordul a *lo* formának a főmondatban szereplő, a mellékmondatra vonatkozó utalószóhoz hasonló, helytelen alkalmazása spanyol mondatokban, mint például:

**Lo gana ingreso a la universidad que tiene dinero.*

„Az nyer felvételt az egyetemre, akinek pénze van.”

**Quien espera ganar dinero pronto, lo ya sabe más de la vida.*

Aki hamar akar pénzt keresni, az már többet tud az életről.

A hangsúlytalan *lo* forma ezekben a mondatokban ugyanúgy az alanyt helyettesíti, mint a b) pontban említett esetekben, tehát használata helytelen, mivel alanyi funkcióban csakis hangsúlyos alakokat szabad használni. Ezenkívül itt felesleges is bármilyen névmás alkalmazása, hiszen a hiányzó mondatrészt maga az alárendelt mellékmondat helyettesíti, névmásra nincs szükség. Nyilvánvaló, hogy a c) pontban szereplő példamondatokhoz hasonlóan ebben az esetben is a magyar mondatok főmondati részében megjelenő, a mellékmondatra vonatkozó *az* utalószót igyekszik lefordítani a tanuló – feleslegesen, hiszen, mint már említettük, az ilyen utalószónak nincs spanyol megfelelője. Az említett példák azt bizonyítják, hogy a magyar tanuló valamiképpen azonosnak véli a magyar *az* és a spanyol *lo* alakokat.

e) Igen gyakran előforduló hiba a *lo* hangsúlytalan névmás elmaradása az állítmány mellől, amikor annak tárgya a *todo* határozatlan névmás.

**Ya he planeado todo.*

„Már mindent elterveztem.”

**Veré todo.*

„Mindent látni fogok.”

Az előrevetett tárgy esetén kívül ez a másik olyan eset, ahol a tárgy két alakban is megjelenik a mondatban: egyszer a *todo* határozatlan névmás, egyszer pedig a tárgy esetű, szintén változatlan alakú *lo* hangsúlytalan névmás formájában. Amennyiben a tanuló nem ismeri ezt a kivételt, nem al-

kalmazza a hangsúlytalan névmást, amelynek megfelelő elem magyar mondatban sem szerepel.

Következtetések

A fenti példák alapján a spanyol nyelv tanítása során a spanyol névszórendszerrel kapcsolatban felmerülő nyelvtani problémákról az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

A spanyol névszórendszer egyik jellegzetessége a nyelvtani nem létezése. Ez az élőt jelentő főnevek esetében általában kapcsolatban van a biológiai nemmel (masculino=macho, femenino=hembra), a nem élőt jelentő főnevek esetében pedig önkényes. Az előző fejezet b) pontjában vizsgált nyelvtani hibák azt bizonyítják, hogy a főnevek névmással történő helyettesítésekor a tanuló a nyelvtani nemet gyakran természetes nemként kezeli, ami abban nyilvánul meg, hogy a magyarnak megfelelően különböző névmásokat használ az élőt, illetve az élettelen jelentő főnevek helyettesítésére: az *él*, *ella*, *ellos*, *ellas* hím-, illetve nőnemű névmási alakokat kizárólag biológiai nemmel rendelkező élőket jelentő főnevek helyettesítésére használja, míg az élettelen tárgyakat és fogalmakat jelentő főnevek esetében a biológiai nem hiányának érzékeltetésére „semlegesnemű” alakot alkalmaz, függetlenül a helyettesített főnév valódi nyelvtani nemétől. Más szóval ezekben az esetekben a tanuló az egész spanyol névszórendszerre kiterjedő hímnemű/nőnemű oppozíció helyett, amelynek megfelelően *minden főnevet jelentésétől függetlenül a vele nemben és számban egyező névmással* kell helyettesíteni (*el profesor/el edificio/el talento=él*, *la profesora/la mesa/la ambulancia=ella*) – sohasem semleges alakkal –, a magyar személyes névmási rendszer élő/élettelen oppozícióját alkalmazza (**él/ella=ő*; *ello/lo=az*), amely azonban a spanyolban ismeretlen.

Az előbbi problémához kapcsolódik az általában „semlegesnek” nevezett névmási *ello*, *lo* és a *lo* határozott névelő alkalmazásának kérdésköre. Mint az előző fejezet a)

és b) pontjában láttuk, gyakori hiba ezeknek a formáknak – a fentebb ismertetett elveknek megfelelően – élettelen jelentő főnevek helyettesítésekor történő alkalmazása (vagyis **ello/lo=az*), illetve az egyeztetett határozott névelő főnévi előzmény nélküli használata. Ez azért lehetséges, mert nem világos a tanuló számára, hogy ezek valójában nem semlegesnemű formák – hiszen ez a nem ismeretlen a spanyolban –, hanem nyelvtani nemmel rendelkező főnév *hiánya* miatt szükségeszerűen *nem egyeztetett alakok* – más szóval, nincs mihez egyeztetni őket, mivel nem főnévre vonatkoznak, hanem általában egy egész mondatra vagy tagmondatra.

Az előző fejezet b), c) és d) pontjában ismertetett és elemzett hibák – vagyis a *lo* forma alkalmazása élettelen jelentő főnév helyettesítésére alanyi szerepkörben vagy előljáróval, valamint a magyar főmondati utalósónak megfelelően –, valamint közvetten az e) pont egyértelműen azt bizonyítják, hogy a tanulók gyakran azonosítják ezt a spanyol alakot a magyar *az* formával, amely szintén több funkciót is ellát (élettelen jelentő főnevet helyettesítő személyes névmás, mutató névmás, határozott névelő, főmondati utalósó), amelyeket néha nehéz világosan elkülöníteni egymástól.

A fentiekből kitűnik, hogy a *lo* használata a spanyol nyelv tanítása szempontjából egyáltalán nem marginális kérdés, érdemes nagyobb figyelmet fordítani az ezzel kapcsolatos nyelvtani hibákra, hiszen azok rámutatnak a tanuló tudásának a spanyol alaktan és mondaton néhány fontos kérdésére vonatkozó hiányosságaira (pl. a hangsúlyos és hangsúlytalan, illetve a nem változékony alakú személyes névmások használata, a főnévi előzmény meglétének vagy hiányának fontossága, az összetett mondatok helyes felépítése stb.). De véleményem szerint az itt vizsgált mondatokban előforduló, az anyanyelv által érezhetően befolyásolt nyelvtani hibák a nyelvtanítás módszereinek általános problémáira is utalnak. A fenti példák alapján levont következtetéseket összegezve ugyanis kijelenthetjük, hogy a vizsgált esetek nagy részében az elkövetett

nyelvtani hibák lényegében a magyar névszórendszer bizonyos elemeinek (élő/élettelen oppozíció, *lo* és *az* azonosítása) a spanyol névszórendszerre történő helytelen alkalmazása, átültetése miatt fordulnak elő. A tanult és az anyanyelv különböző nyelvtani kategóriáinak azonosítása azt jelenti, hogy a tanuló nem ismeri eléggé ezeket a kategóriákat, azaz nyelvtantudása hiányos, és az ebből fakadó bizonytalanságot anyanyelvének ismert nyelvtani elemeinek alkalmazásával igyekszik ellensúlyozni, aminek az eredménye, hogy az idegen nyelvre átültetett mondatokon „átütnek” anyanyelvének jellegzetes jegyei. Természetesen minél biztosabbak azonban a tanulónak az idegen nyelv nyelvtanára vonatkozó ismeretei, annál kevésbé érvényesülnek anyanyelvének hatásai. Ahhoz, hogy a tanuló világosan lássa a két nyelv nyelvtana közötti különbségeket és egymástól függetlenül, biztosan alkalmazza az eltérő grammatikai szabályokat, mind a tanult idegen nyelv, mind az anyanyelv terén nagyobb hangsúlyt kell fektetni a nyelvtan tanítására és gyakorlására. A hagyományos nyelvtanközpontú nyelvtanítási módszerek hibájául azt szokták gyakran felróni, hogy szinte kizárólag a nyelvtani szabályok elsajátítására összpontosítottak, pedig a grammatikai szabályok ismerete nem elegendő a különböző helyzeteknek megfelelő közlésforma kiválasztásához és helyes alkalmazásához. A válaszképpen kifejlesztett és egyre nagyobb tért hódító modern szituációcentrikus módszerek a nyelvtannal szemben a kommunikációkészség fejlesztését tartják elsődleges szempontnak, csakhogy – mint láttuk – éppen a tökéletlen nyelvtani ismeretek által előidézett hibák okoznak leginkább kommunikációzavart. Nyilvánvaló tehát, hogy egyik szempont sem érvényesülhet a másik rovására, hiszen akkor a nyelvtanítás nem éri el célját. Kézenfekvő megoldást a két módszer előnyeit egyesítő, az alapos, biztos nyelvtani tudást és a kommunikációkészséget egyaránt szem előtt tartó, kiegyensúlyozott módszerek kifejlesztése és alkalmazása jelentene.

Berta Tibor

A hiány hiánya

Két könyv a gyermek- és ifjúsági irodalomról

„...a mindenséget vágyom versbe venni,
de még tovább magamnál nem jutottam”
(Babits Mihály: A lírikus epilógja)

Az utóbbi két évben hazánkban első kiadású, értékes gyermekkönyv szinte alig jelent meg (Fecske Csaba Hol voltam...-ja és Lázár Ervin Hapci királya a kivételek közé tartozik), ám annál inkább (és ez örvendetes) második és harmadik vagy sokadik kiadás. Örvendetes az a tény is, hogy ugyanebben az időszakban a gyermekirodalom elméletével foglalkozó könyv három is napvilágot látott, a cím alatt jelzettek mellett az Ötven nagyon fontos „gyerekkönyv” a Lord Kiadó gondozásában (1996), Borbély Sándor szerkesztésében. Bár mindhárom jelentős, mégis súlyuk miatt kettővel kívánok foglalkozni, A gyermekkönyvek titkos kertjével (Pannonica Kiadó, 1998) és a Gyermekirodalomra vezérlő kalauzzal (Szent István Társulat, 1996). Mindkettő egyszerre ad áttekintést a magyar és a világ gyermekirodalmáról, ugyanakkor elemzéseket is konkrét művekről. A könyvek megjelenése azért is jelentős, mert a régi főiskolai jegyzetek, tankönyvek ma már használhatatlanok (a szovjet gyermek- és ifjúsági irodalom túlhangsúlyozása, ennek megfelelően a magyar gyermekirodalom háttérbe szorítása, vagy az első kiadások idején még egyértelmű pártosság megkövetelése).

Komáromi Gabriella *A gyermekkönyvek titkos kertjével* kívánok először foglalkozni, bár ez a később megjelent mű. A szerző huszonöt éve a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola tanára, az irodalomtudomány kandidátusa. Könyve tulajdonképpen korábbi cikkeinek, esszéinek, tanulmányainak gyűjteménye. A könyv nagyon hiteles képet mutat írójáról, gazdag tanári múltjáról: filológiai pontosság, irodalomszociológiai érdeklődés (és meggyerő tudás), tiszteletre méltó felkészültség jellemzi; mindennek bizonyítéka, hogy mindegyik írása végén gazdag jegyzetanyag található (ami mind a főiskolai hallgatóknak, mint a „mezei” olvasóknak támpontot jelent), és a kötet végén a *Névmutató* mellett közli az írások eredeti megjelenési helyét is. Előszavában a szerző objektív hangon megemlíti azokat, akik az elmúlt évtizedekben gyermekirodalommal foglalkoztak (maga Komáromi Gabriella is, az 1990-ben

megjelent *Elfelejtett irodalom* című, a második világháború végéig tartó gyermekirodalom-történetében), tisztázza könyve műfaji határait (próza), a cím eredetét, így *Burnett Titkos kert* című lányregényét, mint egyik, szellemes (bár kissé szentimentális) okát. A könyv öt nagy ciklusra oszlik. Az első címe: *Fejezetek a gyermekkönyvek történetéből*, melyben a gyermeki olvasáskultúráról, a magyar gyermekirodalom másfél évszázadáról (címével erőteljesen hangsúlyozza: „Ez is irodalomtörténet!”), nagyvonalú áttekintésben mutatja be a történelmi regény műfaját mint meghatározót, az erényeket és hibákat, és nem hallgatja el: a sorból hiányzik az ötvenhatos forradalom („A kis magyar Gavroche-ok története megíratlan”), s külön fejezetet szentel *Móra Ferencnek*, valamint a sztálinizmus gyermekirodalmának. A második ciklus címe: *Klasszikusok gyerekeknek, gyerekekről*. Ebben kap helyet *Cervantes, Mark Twain, Ver-*

ne, Jókai, Karl May, Gárdonyi Láthatatlan embere, Móricz Pipacsok a tengerenye, a Tanár úr kérem és A Pál utcai fiúk elgondolkodtató újraértékelése (Áts Feri mint példakép). A modern idők és a nagyvilág gyermekkönyvei és A Csutak és a többiek (harmadik és negyedik ciklus) műelemzése a második világháború utáni korszak elsősorban ifjúsági regényeivel foglalkoznak, s a záró ciklus is azt fedi, amire a cím utal: *Keresztül-kasul a titkos kerten*, a lányregényről, *Karintyról az Egy komisz kölök naplója* fordítása ürügyén. Ez utóbbi (mint még néhány e kötet írásai közül) az *Elfelejtett irodalom* egyik fejezete volt, és néhány megtalálható az *Ötven nagyon fontos „gyerekkönyv”*-ben is (ugyanúgy, mint *Tarbay Ede Gyermekirodalomra vezérlő kalauzában*). Ez a ciklus, mint az első, politológiai, filológiai (Karinty) és irodalomszociológiai tanulmányokat egyaránt tartalmaz, ezzel mintegy keretbe foglalja, megkomponálja a gazdag anyaggyűjtés egészét. Az „anyaggyűjtés” egyben kulcsszava Komáromi Gabriella házagpótló munkájának. A gazdag idézetgyűjtemény azt mutatja: huszonöt éves tanári munkássága alatt Komáromi Gabriella mindazokra a kritikai-elméleti munkákra figyelt, melyek a gyermek- és ifjúsági irodalommal foglalkoztak. Jegyzetanyaga tudományos pontosságú. Túl figyelemfelhívó ismertetésein-elemzésein, ez a biztosítéka annak is, hogy szerzője nem titkolt szándéka szerint műve helyet kaphat a főiskolai könyvtárak mellett a tudományos könyvtárak polcain, de a családok otthonaiban is.

Tarbay Edét nem kell különösebben bemutatnunk a széles olvasóközönségnek, hiszen közismert verseiről, gyermekregényeiről, mesejátékairól, dramaturgi munkásságáról (*A Tenkes kapitánya* és *Tuskevár* tévé-sorozatok), de arról már kevésbé, hogy hat éve a Zsámbéki Katolikus Főiskola óraadó tanára. Alig két éve megjelent könyve, *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz* borítólapja (Örsi Szusza munkája) is sokat ígérő. Ilyen kedves és megragadó címlappal ritkán találkozni. Az ember szívesen veszi kezébe azt a könyvet, amely már első pillantásra hívogató, a borító és a cím egyaránt azt sugallja, ami benne foglaltatik. Tarbay Ede gyer-

mekirodalom-története (*fejlődéstörténete!*) nem szokványos abban az értelemben, ahogyan megszoktuk, hiszen e könyv bevalottan nem akart főiskolai jegyzet lenni, mégis jegyzet, ugyanakkor szólhat és szól is, a nagyközönség számára, a téma iránt komolyabban érdeklődőknek, és kiválóan alkalmas kézikönyvnek is. A könyv első részében, a *Mitosztól a mítoszeremtésig*-ben a gyermekirodalom kezdetétől, a mágiától a mítoszon át a népmeséig veszi sorra a műveket, majd tisztázza a mesei műfajokat, azok földrészek és nyelvek szerinti történetét napjainkig, majd a meseirodalom különböző problémáit feszegeti. A második részben, melynek címe *Művek és alkotók Petőfi Arany Lacinak-jától Pilinszky meséin át Nemes Nagy Ágnes gyermekverseiig, Lázár Ervin szeretetmítoszt teremtő könyveiig* jut el, miközben ügyel a művek alkotóinak és a bennük megszólaló üzenet összhangjának felmutatására. Teszi ezt az alkotók etikájára, világgépére mutató teljes odafigyeléssel. Figyelmét le nem veszi a gyermekről, akiről mindvégig szól. Meg-megáll egy-egy múlté, kissé elidőz, kibontja, majd továbblép. Elemzéseiben sok esetben megkérdőjelezi az elődök korábbi eredményeit, új gondolatra jutva lép tovább. Annak ellenére, hogy maga az író hangsúlyozza: nem tankönyvet ír, valójában annak sajátos műfaját műveli. Ugyancsak hangsúlyozott szubjektív nézőpontjával azt kívánja elérni, hogy az olvasót (és feltehetően tanítványait) arra ingerelje, hogy *ellentmondjanak* neki, vitázzanak vele. Mindez azt jelenti: partnereit *gondolkodásra* kívánja (indirekt módon) kényszeríteni. Sajátos módszer ez, ami egyszerre emlékeztet az athéni iskolára, a talmud szellemiségére és nem utolsósorban a címben is jelzett *Pázmány Péter*-i „harcosság-ra”. Mert vélt és valós igazáért Tarbay keményen harcol, amikor irodalmi bálványokat dönt le, vagy egykori bálványokról tudomást se vesz.

Itt érkezünk el Komáromi Gabriella és Tarbay Ede könyvének különbségéhez is: Komáromi Gabriella több évtizedes tapasztalatait és megjelent publikációit gyűjti össze *A gyerekkönyvek titkos kertje* című kötetében, a róla szóló részben is felmutatott hal-

latlanul gazdag gyermekirodalommal foglalkozó gyűjteményével (és idézetek sokaságával) kiegészítve, mintegy mások véleményével erősítve a sajátját. Tarbay – ha idéz –, többnyire ellentmond, a *saját* véleményét fogalmazza meg, ugyanakkor elhithető erővel tud *objektív* lenni, mint azt az *Egy népmese anatómiája* meseelemzése vagy *Az első igazi magyar gyermekvers* is bizonyítja. Tarbay invencióval dolgozik, ami érthető, hiszen elsősorban költő, író, akiből óraadó tanár lett; Komáromi Gabriella főiskolai tanár, aki tudományos alapossággal (erre utal névjegyzéke is, amivel Tarbay adós maradt) igyekszik *tévedhetetlen* lenni. Végezetül, ami az alaptémán túl közös a két könyvben: Tarbay könyvét a Szent István Társulat könyves-

boltjain kívül alig néhány vette át terjesztésre, s ennek ellenére pillanatok alatt elfogyott, Komáromi Gabriella 1998 őszén megjelent könyve már alig kapható. Ebből az látható: a kiadók lebecsülték a várhatóan eladható példányszámot, ugyanakkor – ezzel a cikkel is arra kívánjuk felhívni a figyelmet – jó volna mielőbb újra megtalálni (ez *A hiány hiánya* cím oka) mindkettőt minden könyvesbolt kínálatában.

F. KOMÁROMI GABRIELLA: *A gyermekkönyvek titkos kertje*. Pannonica Kiadó, 1998; TARBAY EDE: *Gyermekirodalomra vezető kalauz*. Szent István Társulat, Bp. 1996.

Lakatos T. József

Iskolakultúra – olvasáskultúra

Mindenféle felhang nélkül állítom, hogy az Iskolakultúra című folyóirat jó információforrás és módszertani iránytű mind a kezdő, mind a gyakorló pedagógusok számára. Elgondolkodtató cikket olvastam a januári számban (Tóth Tibor: Az olvasásra nevelésről) az olvasóvá neveléssel kapcsolatban. A jó szándék mindenképpen kirajzolódik belőle. Magam a kérdéskör egy másik vonatkozására szeretnék rávilágítani – mintegy harmincöt éves magyar-történelem szakos tanári gyakorlatom alapján.

Múltidézés

„Az olvasás a tanulás alapja” – idézzük folytonosan. De vajon tanulóink olvasási készség szintje alkalmas-e arra, hogy valóban a tanulás eszközévé váljon, sőt az ismeretszerzésen túl az élményszerzés célja is vezérelje a kisiskolást, amikor könyvet vesz kezébe?

Rengeteg országos, területi és helyi felmérés bizonyítja, milyen megdöbbentően alacsony szintű a folyamatos-értő olvasás.

A hatvanas-hetvenes évek tantervei nagy súlyt fektettek az alsó tagozatos olvasási technikára, pontosabban a hangos olvasás módszertani kultúrájára, s ehhez a megfelelő gyakorló óraszám is rendelkezésre állt. A későbbi időszak „reformjai” már inkább az értő olvasásra helyeztek nagyobb hang-

súlyt, miközben csökkent a gyakorlóórák száma (és nem csupán olvasásból, hanem fogalmazásból, helyesírásból is), sőt mind az alsós, mind a felsős óraszám-szerkezet az anyanyelv és irodalom rovására változott.

A NAT 7.-es bevezetése további gondokat vet fel, amelyekkel most nem kívánok foglalkozni.

Néhány alapvető tézis és kérdőjel

Ha az olvasás a tanulás alapja a televízió, a számítógép és az Internet korszakában is, akkor érdemes, sőt meg is kell vizsgálni az oktatásirányítás kapkodó, sokszor megalapozatlan tevékenységéből adódó valós problémákat iskolai gyakorlatunkban.

Igaz-e az a feltevés, hogy az alsó tagozatos anyanyelvi és irodalmi nevelés túlzó

követelményrendszere egyszerűen nem hagy időt a diszlexiás, gyengén és nagyon hibásan olvasó gyerekek felzárkózására, s nem segít ezen több korrepetálási óra beállítása sem. (Avagy alig.) Véleményem szerint igen.

Megalapozott állítás-e az, hogy az írás-helyesírás, tehát a szövegfelismerés alkalmazása nincs mindig szinkronban az olvasástanítással, és mivel e két készségnek egymást kellene erősítenie, ennek elmaradása még több gyengén olvasó tanulót „eredményez”? Szerintem így van.

És miért nem alapozó az alsó tagozat? Vajon az lesz-e annak hat évfolyamossá formálásával? Addig hány tanulócsoporthány diákja szenved diszlexia „betegségében” a gyógyulás teljes reménye nélkül?

Sokan még némaolvasással sem tudnak tanulni, hiszen a belső hangzáson alapuló olvasás a hangoztató olvasás sokszori gyakorlása során sem alakult ki náluk teljesen, főleg pontosan, így készséggé sem válhatott. (Hány matematikai, fizikai stb. feladatot oldanak meg tanulóink rosszul a feladat hibás olvasása, értelmezése miatt?!)

A nem napközis gyerekek gyakorlatilag hangosan is olvashatnák a leckét, azonban ismert okok miatt ezt nem tanácsos célként megjelölni. Az olvasásgyakorlás nem lehet azonos az összes lecke összes betűjének hangos olvasásával! Továbbá a tanulóknak továbbtanulásuk és életük során is néman kell a leggyakrabban olvasniuk.

További kételyek

Van-e lehetőség tehát iskolarendszerünkben a néhány évtizeddel ezelőtt még fellelhető, higgadt, egyénre szabott olvasási technika elsajátítására az alsó tagozatban, hogy az a felsőben tovább erősödjék, szépüljön, akár művészi felolvasássá váljék – a tanulók tömegeit tekintve? (Hiszen azért általános az általános iskola, és nem kötelező jellege miatt!)

Az a meglátásom, hogy ez csak a tantervi maximalizmus oldásával lehetséges mindkét tagozaton. Hiába tágítja ki tehát a NAT a tanulás tartalmi határait, ha a tanítás belső szerkezete konzervatív marad, és nem

számol a valós problémákkal, sőt irreális alapokat feltételez a tudás várának továbbbépítéséhez.

Többszörösen „ördögi” circulus vitiosus ez a tendencia!

Mivel nincsenek vagy nem pontosak az e tárgyban végzett széles körű felmérések, ezért az IRÁNYÍTÁS „bátran” vezet be akár új tantárgyakat is – az irodalom rovására (és itt nem a számítástechnikára gondolok, habár e tárgy sem tanítható írás-olvasás nélkül!), miközben magát az általános iskolai oktatást napi kevesebb óraszámban „képzeli el”.

Ez ellen ható tényező a tankönyvpiac pedagógiaileg megalapozatlan és szupermaximalista kínálata is, amely jóindulattól vezérelt, de tanulhatatlan könyveivel, azaz termékeivel árasztotta – árasztja – el az iskolákat. (A legkiválóbbak sem birkóznak meg a napi 15–20 oldalas lecketömeggel – még az ún. gyorsolvasás technikájának elsajátításával sem.)

Felvethető persze, hogy vajon tanári magyarázat után is el kell-e olvasni e hosszúra méretezett leckesort? Tanára válogatja, ki mennyit olvastat az óráján, vagy csak magyaráz, és otthoni olvasásra „adja fel” a szöveget. Egy másik típus már kiemeltet, csak részleteket olvastat, azonban csak a legjobbakkal, hiszen haladni kell, a 45 perc – 45 perc, „makogásra” nincs idő. A türelmes kivárja, segíti a lassú olvasót, azonban ez valóban az anyag megértésének rovására mehet csak.

Pedagógus és gyerek egyaránt őrlődik.

A NAT szellemében persze szeretnénk, ha tanulóink nem kényszerből, hanem belső igény alapján olvasnának „hozzá” az anyaghoz, azonban a valóság az, hogy még az ajánlott 500–600 oldal/tanév szövegmenyisége is meghaladja erejüket, s rögtön hozzáteszem: szorgalmukat és kitartásukat is.

Mert bizony a megfelelő szintű olvasási technika és az ezen alapuló olvasóvá válás kialakulásához az elegendő tanórai időn túl napi vagy hétvégi további órák kellenének. Ez az időkeret azonban hiányzik a tanulók életritmusából.

Igen, az értelmetlen tévészere gondolok, amely a hasznos ismeretnyújtás mellett – szü-

lői nevelési hiányosságokból adódóan vagy/és rossz beidegződés miatt – időrabló is lehet, s az is. Más értelmes dolgoktól (hobbyi, házi munka), s főleg az olvasástól veszi el az időt.

Következtetések

Aki ezeket a tényeket figyelmen kívül hagyja a nevelőmunkában, az tévúton jár. És aki tud róluk, vajon mit tud tenni a kedvezőtlen jelenségek leküzdéséért?

Véleményem szerint a pesszimista, ráhagyós típusú és mindig központi utasításra váró nevelő semmit sem. Aki viszont a korábban vázolt, hibás tervezésű „harapófogók szorításában is kiskapukat keres”, az megtalálja a módját, ha nem is a sikeres megoldását, az olvasás központi kérdésként való kezelésének. Állítom, hogy a helyi pedagógiai programok is alkalmasak lehetnek erre, ha kellő összehangoltsággal készültek.

A „Kevesebbet, de jobban!” jelszavának megvalósítására kell törekednünk az információs Niagarák elbűvölő hangjai és látványa mellett is. Aki sokat markol, keveset fog – szól a bölcs mondás.

Jó lenne, ha az oktatás irányítói is ismernék e népi bölcsességet, főként azok, akik a kelleténél olykor gyakrabban hivatkoznak a népi kultúrára, az iskola értékkeremtő erejére és az olvasottság-műveltség örök igazságú párhuzamára.

Jelen sorok írója is ebben bizakodik, amikor magára csukja a tanterem ajtaját és verítékeze szóra bírja az egyre kisebb szókincsű növendékeit. S miközben szótagoltatja a 8.-os diszlexiásokot, olykor-olykor gyönyörködni is tud néhány kivételes tehetségű tanítványa versmondásában:

„Jó szóval oktasd, s játszani is engedd, szép, komoly fiadat!”

Csász József

Menuhin-program a toleranciáért

Azt már régen tudjuk, hogy a zenének gyógyító hatása van, de hogy a tudás, az egyes iskolai tantárgyak könnyebb elsajátításában, illetve a nevelés feladatai közül különösen a tolerancia kialakításában, a másik ember elfogadásában, megértésében is szerepe lehet, erre makacsul a század nagyjai, legkiválóbb, a szűken vett szakmai kereteket túllépő zenepedagógusai figyeltek föl. Kodály öröksége – egyebek mellett – erről is szól. Napjainkban, a kilencvenes években egy olyan fantasztikus muzsikusból hívtak fel erre a kérdésre a figyelmet, mint maga Yehudi Menuhin.

Hazánkban az ő módszerét a közoktatásban először a budapesti Erkel Ferenc Általános Iskolában próbálták ki, ahol kísérleti feltételek mellett ma is zajlik a program.

Az iskola környezete jól jellemezhető, ha a főváros belső kerületeinek előregedését, elszegényedését, „lakosságcserejét” idézzük. Bizony a szociális, szociokulturális hátrányok valóságos enciklopédiája lehet az iskola megannyi tanulójának sorsa.

A program az alsó tagozaton indul. Az osztálytanítók – így a matematikát és a készségtárgyakat tanítók – fontosnak tartják hangsúlyozni, hogy a foglalkozásokon, órákon rengeteget játszanak, rengeteget impro-

vizálnak a gyerekek, legyen szó rajzóráról, vagy technikaóráról. Megszokták, hogy elrontott munka nincs, csak a tanuló esetleg másképp képzelte akkor, amikor nekiindult az egésznek, mint ahol végül is kikötött. E foglalkozásokat is átszövi a zene. Legyen bár rajzóra, technikaóra, testnevelésóra, a muzsika mindig szól az Erkel Ferenc iskolában, s mindig jó muzsika.

Például úgy kellett a tanulóknak rajzolniuk, hogy előbb meghallgattak egy népdalt,

majd a *West Side Story* (a Bernstein-musical) *Amerika...* című dalbetétjét. Erről a két zenei élményről készítettek képet. A zsongás, a nagyvárosi élet zajai és vele szemben a természetközeli, falusi élet (akár az ottani állathangok) által motiválva készítettek olyan, máig emlékezetes közös alkotást, nagyméretű tablót, ahol felhőkarcolók, tornyok voltak nagyon sok ablakkal, s egy kis templom haranglábbal.

Mire a tanulók negyedik osztályba jutnak – nyilatkoztak az iskola tanítói –, kialakul a zene fegyelmező ereje is. Hiszen, ha zsbibonaganak, beszélgetnek, zajonganak, akkor nem hallják a zenét. A kettő együtt kellemetlenül érte őket. Rájöttek: jobb csendben maradni, és hallgatni a zenét, átadni magukat a meghitt élvezetnek, mint túlvölteni azt.

Emlékezetes gyakorlat volt – zeneszerző-animátori segítséggel –, mikor a magasabb hangokat kifejezve a jégcsapok csöpögését idézték fel, ezután könnyebb volt lerajzolni a zene kiváltotta élményt.

A környezetismeretnek látszólag kevés köze van a zenéhez. A negyedik osztályban mégis *Smetana Moldvája* az illusztráció, amikor a források, folyók eredetét tanulják. Nemcsak hallgatják, hanem el is „játsszák” a zenét. Az improvizatív mimetikus játékkal megidézük, átéljük, hogy a kis forrásból hogyan lesz nagy folyó. Úgyesen el is táncolták – ma is emlékeznek erre a foglalkozásra.

Énekórán pedig a zenére lehet mozogni; a fiúk közül még sokan bátortalanok, a lányok hamarabb beleélik magukat a mozgásos feladatokba. És itt kapcsolódik be a tanmenetbe újra a Menuhin-program lényeges eleme: a tolerancia. A közös gyakorlatok során a tanulók ugyanis megismerték egymást, s ma már tudják, nem kell félniük attól, hogy a társuk kineveti őket.

Szakmai nyelven azt mondanánk erre, hogy tantárgyi koncentráció. Milyen technikával érvényesítik a szóban forgó iskolában a tárgyak kapcsolatrendszerét? Van egy nagy könyv. Ebbe az összes osztálytanító és animátor beírja, hogy mit tanított az adott hé-

ten. Így mindenki előtt adott a kihívás: kapcsolatokat keresni az egyes tárgyak, tananyagok között. Vegyük példaként a matematikát. Amikor a tanulók a negyedes, feles, nyolcad ritmust tanulják énekből, akkor vették a törteket – megkeverve a tanmenetet. Aztán mindezt le lehet tapsolni. Körbejárják az Operaházat, ritmikusan le lehet tapsikolni az ablakok ritmusát. Az építészet, a zene és a matematika „összejött”. Azután olyan dalokat kerestek, melyeknek azonos volt a ritmusképletük.

Egy másik példa a tantárgyi koncentrációra: énekórán *Prokofjev* művét, a *Péter és a farkast* hallgatják a gyerekek, testnevelés órán pedig eljátsszák azt; senki nem ejthetett egy árva hangot sem, csak a zene szólt.

Lord Menuhin – aki amellet, hogy elsőrendű muzsikuss, nagy humanista is – 1993-ban indította programját a „toleranciára nevelésért”. Lényege szerint az iskolai élet első napjaiban kell elkezdni a programot, melynek fő része természetesen a művészet, a zene. Művészeket vontak be a tanításba, olyanokat, akik egyébként nem tartoznak az iskola kötelékébe. Koreográfus tanítja a mozgást (nem tánc ez igazán, inkább toleranciát szolgáló esztétikus, ritmikus mozgásimprovizáció – pl. zenére láthatatlan madarat simogatnak, később egymásnak adják tovább, majd útjára engedik). Különleges, érdekes program a „zenekészítés”. Ezt „igazi” zeneszerző tanítja. Toleranciára nevelt ez is: a gyakorlatokhoz tartozott az, hogy nagyon figyelni kellett egymásra. Ez rendkívüli mértékben fejlesztette a tanulók koncentráció képességét. Összpontosítani pedig nemcsak önmagunkra, nemcsak a kedves, vonzó feladatra kell, hanem a Társra, a Másikra is, akivel közösen érdekeltek a sikerben, a feladat harmonikus, esztétikus megoldásában.

Az Erkel Ferenc Iskola nevelői (miközben emlékeznek a program kialakításának megannyi nehéz, fárasztó mozzanatára) mindenkinek ajánlják a programot.

Gócza Anita

Az érettségiről – 1902-ben

Az előző oktatási minisztérium prioritásai közé tartozott az érettségi rendszerének megújítása. Ez lehetőséget adott arra, hogy az elmúlt években széles körben kibontakozzanak az érettségivel kapcsolatos eltérő vélemények és elképzelések. Mi most nem ehhez a vitához szeretnénk hozzászólni, hanem a Tolnavármegye című vidéki lapban közel száz évvel ezelőtt megjelent, az akkori érettségivel szembe kritikus véleményt közölnénk.

A középiskolai rendszerünkkel kapcsolatos kritikus hangvétel ekkor már nem volt ritka, hisz az 1896-ban tartott II. egyetemes tanügyi kongresszuson a középiskolai reform kérdése volt az egyik központi téma. A kongresszuson az egységes középiskola megteremtése és az oktatás gyakorlati jellegének erősítése mellett *Waldapfel János* nagy vitát kiváltó előadásában már az érettségi megreformálásának szükségessége is szerepelt. A szóban forgó cikk is az utóbbit szorgalmazza, és szervesen beleilleszhető abba a reformfolyamatba, amely 1910-re elvezetett *Schneller István* Az érettségi ellen című könyvének megszületéséhez. De az elavult és túl szigorú érettségi *Kosztolányi Dezső* 1925-ben megjelent regényének, az Aranysárkánynak is központi eleme, a cselekmény és a főszereplő lelki konfliktusának forrása.

A Tolnavármegye cikkének megszületéséhez a kaposvári állami főgimnáziumban történtek adták az apropót. Az országos közfigyelemre szert tett esetet az 1902. június 3-i Somogyi Újság az országos sajtóban megjelenő cikkekkel szemben, amelyek összeesküvésről, betörésről és lopásról szóltak, csak „diák stiklinek” tartotta. A történet a lap tolmácsolásában a következő: a kaposvári állami főgimnázium érettségi vizsgára készül és attól rettegő végzős növendékei beszkötek a gimnázium épületébe, hogy felkutassák és meglessék a tételeket, de szerencsétlenségükre ott elkapták őket, így szolgáltatván témát a sajtónak és aktualitást az érettségivel kapcsolatos véleményeknek.

A Somogyi Újság már e számában hosszan ír és érvel a gyakorlatban lévő érettségi vizsgarendszer ellen. Ugyanezt tette a Tolnavármegye itt közlésre kerülő cikke is, de az előzőnél jóval rendszerezettebben, stílusosabban és lendületesebben. És tette ezt – vidéki hírlaptól egyáltalán nem megszokott módon – külföldi tapasztalatokat is felhasználó szakmai érveket felvonultatva.

A francia és német oktatási rendszer ismerete, a pszichológia – itthon épp, hogy gyermekcipőben járó gyermeklélektan – eredményeinek hasznosítása az írás szerzőjének széles pedagógiai tájékozottságára és haladó gondolkodásmódjára utal. (Ez időben jelentek meg az első gyermeklélektani munkák, így *Donner Lajos* A gyermeknek értelmi fejlődése című műve, és 1901-ben *Pethes János* Gyermekpszichológiája.) Figyelemre méltó az is, hogy a diákok szellemi és pszichés túlterhelése ellen íródott cikk majd tíz évvel előbb született meg, minthogy a túlterhelés kérdése a honi pedagógia érdeklődésének – *Nagy László* és a Gyermektanulmányi Társaság tevékenységének köszönhetően is – középpontjába került volna. Az írás színvonalasságát bizonyítja az a tény is, hogy Somogy megye másik lapja, a Kaposvár e cikket a Tolnavármegyétől teljes egészében átvette és június 5-i számában leközölte.

Ki lehetett a cikk írója? Ezt pontosan nem tudjuk, mivel a lap nem közölte a szerző nevét. A Tolnavármegye kormánypárti lap volt, melynek *dr. Leopold Kornél* szekszárdi tehetős ügyvéd volt a tulajdonosa és főszerkesztője. Hajlunk rá, hogy a szerzőnek a tulajdonos unokatestvérét, *Leopold Lajost*, a jeles szociológust tartjuk, akinek 1912-ben megjelent főműve, A presztízs

nemzetközi hírnevet is szerzett. Leopold Lajos széles látókörű, nyugatias műveltségű, ezekben az években a Huszadik Század köréhez tartozó, de Szekszárdon élő személy volt, aki gyakran írt unokabátyja lapjában. Feltételezésünk ellen szól ugyan, hogy az ekkor huszonhárom éves Leopold Lajos az egyetemi évek után 1900 őszétől két évig – igaz, megszakításokkal – Olaszországot járta, de az egyik ilyen megszakítás épp erre az időre eshetett, mivel 1902. május 11-én meghalt nagybátyja, a lap tulajdonosának édesapja.

Talán nem érdektelen, ha beszámolunk arról is, hogy a diákok cselekedete milyen következményeket vont maga után. A gimnázium tanári kara a példátlan esettel kapcsolatos határozathozatalra a minisztert kérte fel. A diákokat retorziótól féltő Somogyi Újság június 10-i számában már megkönnyebbülve közölte, hogy a vétkező diákokat a miniszter érettségi vizsgára bocsátotta. De az öröm korai volt, hiszen a tényleges miniszteri döntés a kilenc ártatlannak bizonyult diáktól eltekintve tizenkettő diákot fél, kettőt csak egy év múltával engedett Székesfehérváron történő érettségi vizsgára. (Somogyi Újság 1902. június 17.)

Az alábbiakban közöljük a Tolnávármegye 1902. június 1-jei vezércikkének a mai helyesírás szabályai szerint kijavított, de szöveghű másolatát.

„Az érettségiről”

A kaposvári érettségi vizsgálatra készülő gimnazista tanulók vakmerő csínyéről országszerte beszélnek szülők, tanárok és tanulók egyaránt.

A kaposvári tanulóknak kétségbeesett és legkevésbé helyeselhető furfangja már szinte a kriminalitás terére barangolt; de mindnyájan tudjuk, a tanárokat sem véve ki, hogy az érettségi vizsgálat előtt olyan lelki kínokat, testi sanyargatásokat kell kiállni a szegény tanulóknak az esetleges megbukás félelmetes réme miatt, ami talán a siralomházi keservekhez hasonlítható.

Komoly emberfóval és higgadt megfontalással visszagondolva arra a tortúrára, amit fiatal korunkban a mumussá felfújt érettsé-

gitől való rettegés miatt át kell szenvednie a szegény gimnazistának: valóban szükségesnek látjuk, hogy a német tanítási rendszernek ezt az elavult és minden komoly gondolkodó által elítélt abszurdumát végrevalahára kiküszöböljük, vagy legalább ok-szerűen reformáljuk.

Évről évre megismétlődnek a jogos panaszok az érettségi vizsgálat mai módja ellen; szomorú esetek leírásával telvék a lapok, mind hangosabban nyilvánulnak meg a szülők panasza: nem lehet tovább némán eltűnni azt, hogy ezen elavult és rossznak bizonyult rendszer igája alatt tovább is görnyedjenek a vizsga félelmétől agyon-sanyargatott tanulók.

A nálunk dívó – kétségtelenül régi német mintákra épült – vizsgamódszernek jellemvonásai, kétséges előnyei és elvitázhatalan hátrányai sokszorozódva jegecesednek ki a vizsgák vizsgáján, az úgynevezett érettségi vizsgálatnál.

A diákság körében tudvalevőleg kegyetlen híre van ennek az érettségi vizsgálatnak. A diákfantázia valóságos mumusként emlegeti ezt a vizsgálatot, amelyen főgazgatók és miniszteri biztosok jelennek meg a diákság nem kis rémületére. Már hónapokkal megelőzőleg a diákhagyományok és számos más esetben maguk a tanárok vállvetve riasztgatják az érettségi felé közeledő tanulókat, akiknek idegeit kétségtelenül ingerlik ezek a riasztgatások, úgyhogy még az erősebb idegzetű tanulók is szinte eltikkadt idegekkel és rettegvé lépnek az érettségi vizsgálatra.

A mi pedagógiai mintaállamunkban, Poroszországban éppen azért már kezdenek is lemondani róla. A német pedagógusok meggyőződtek arról, hogy az intelligenciális pályákon lévők idegessége jobbára az ilyen érettségire való készülődéssel kezdődik. Szinte mondhatni, hogy az intelligencia idegességének alapjait gyakran az érettségi vizsga veti meg. Ami utóvégre nem is csoda. Az érettségivel nyolc esztendő tanulmányait akarnák összefoglalni. Ez ugyan magában már lehetetlenség és csak külsőleg foglalhatni össze pár hónap alatt nyolc év tanítás eredményét. Elvégre is ha a nyolc év nem vészett el haszontalanul, akkor a nyolc

év nevelési és tanítási eredményének élnie kell a tanulók intelligenciájában. Ha nem él benne, akkor hiábavaló a pár havi összefoglalás, ezzel az összefoglalással amúgy se táplálódik az intelligencia, hanem pusztulnak vele az idegerők.

Mennyivel üdvösebb ennél a francia rendszer, amellyel már a németek is kezdenek megbarátkozni.

A francia középiskolákban nincs érettségi vizsgálat. Az utolsó osztályt éppen úgy fejezi be a diák, mint az előbbieket. Se több, se kevesebb, mint más esztendőben.

Ha aztán a diák egyetemre akar jutni, fölvételre jelentkezik az egyetemi hatóságnál, megjelöli a fakultást, amelyre pályázik s akkor az egyetemen vizsgálják meg, bír-e egészen kellő intelligenciával, illetőleg előzetes képzettséggel, hogy a fakultásba beléphessen.

Nem tankönyvek adatait faggatják ki ott a diákból, hanem általános előképzettséget és intelligenciát vizsgálnak. Erre a vizsgálatra nem kell készülnie a diáknak, nem is tud rá készülni. Viszont a baccalaureatust (érettségi) megadó egyetemi tanárok általá-

nos szempontból bírálhatják meg a jelentkezőket, és nem teszi őket elfogulttá a diák középiskolai karrierje.

Persze, ehhez a francia eredetű érettségihez arra való cenzorok kellenének az egyetemre. A cenzorokat is nevelni kell. A régi porosz rendszerről egy csapással nem lehet áttérni a francia rendszerre, melyet a modern német írók sok új eszmével gazdagítottak. De az irányeszmét mi is bizvást befogadhatnánk, sőt be kell fogadnunk. Az az eszmeáramlat, mely az érettségi ellen Németországban támadt, elküldi hozzánk is hullámain. Akkor majd megindulunk mi is. S ha a pedagógusok makacskodnak, szemben találják magukkal az orvosokat, a modern pedagógiának e legjelesebb tanácsadóit, sőt mondhatom harcosait.

A kaposvárihoz hasonló esetek pedig siettetni fogják az érettségi vizsgálatok eltörlését, mert lassanként meg fognak győzni mindenkit arról, hogy a mostani érettségi vizsgarendszer nemcsak célszerűtlen, hanem határozottan káros.

Csekő Ernő

Vass Lajos emléke

A kórusmozgalom, s a századközépi zenei közművelődés legendás alakja volt a poroszlói nótafa fia, Vass Lajos. A Püski Kiadónál kiadott dokumentumkötet fentiek mellett a zeneszerzőt, a közéleti szereplőt, az embert is bemutatja.

Középpontban a minőségbiztosítás

Az általános művelődési központok belső továbbképzéseinek 1999-ben a minőségbiztosítás áll középpontban. Az ország két szélső pontjára, Mezőhegyesre és Zalaegerszegre várja az érdeklődőket az ÁMK-k Országos Egyesülete. Szeptemberben a csepeli intézmény 15. születésnapját köszöntik. Ősszel kerül sor a Bajai Őszre, az innovatív ÁMK-k hagyományos szakmai találkozására.

Válaszúton a magyar oktatási rendszer

Ez a címe annak a kötetnek, amely Csepeli György és munkatársainak irányításával zajlott szociológiai kutatás – pedagógusok kérdőíves lekérdése – eredményeit foglalja össze. Többek között NAT-hoz fűződő viszonyokról is nyilatkoztak a megkérdezettek. Kiadó: Új Mandátum.

Jezsuiták 400 éve

Az első igazi „tanterv” 400. „születésnapja” nem csupán a jezsuita rend emléknapja, hanem a tanügy jeles évfordulója is. 1599-ben született a Ratio Studiorum. A megemlékezések organizátoraként lépnek fel a magyarországi jezsuita iskolák.

Új didaktika

Falus Iván a főszerkesztője annak az új tanításmódszertani kézikönyvnek, melyet az ELTE pedagógiai szakemberei írtak, s a Nemzeti Tankönyvkiadó adott ki.

Magyartanítás az ezredfordulón

Sípos Lajos szerkesztett reprezentatív tanulmánykötetet a témában, a hazai irodalomtanítás szinte valamennyi irányzata szót kapott. A kötetet a Pauz-Westremann Kiadó gondozta.

Helyi tervezés

A helyi közoktatási rendszerek fejlesztésében szerzett tapasztalatait örökítette meg kismonográfiában Pócze Gábor. Helyi tervezés a közoktatásban című könyvét az OKKER adta ki.

Fogalmazást Tanítók Társasága

Békéscsabán megalakult a fenti nevű szakmai szervezet. Címe: 5600 Békéscsaba, Szerdahelyi u., Pf. 377, tel.: 66/328-630. Várják az érdeklődőket.

ÁMK-sok a FSZEK-ben

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár látta vendégül szakmai bemutatón az általános művelődési központok könyvtárosait, könyvtáros-tanárait.

PAB-konferenciák

Az Országos Köznevelési Tanács Pedagógus Akkreditációs Bizottsága végzett 1800 továbbképzési kérelem elbírálásával. A bírálatok feldolgozására, a javítások eredményessége érdekében munkakonferencián találkoztak az értékelő szakértők a továbbképzések alapítóival.

Ablaknyitogató

A Generálpess Kiadó adta ki Lovász Gabriella és Csirmaz Mátyás közös műveként a címbe foglalt, NAT-konform tantervet, mely a közismert és népszerű ún. „Lovász-program” alkalmazóinak nyújt segítséget.

Családbarát iskola chartája

A fenti dokumentum lehetőségéről, a szülői ház és az iskola együttműködéséről tanácskoztak a kelebiai általános művelődési központ tanítói, tanárai, szülői, diákképviselői és önkormányzati tagjai a szülői ház iskolai befolyásának növelésén fáradozó fővárosi vendégek körében.

Földtani örökségünk

A Környezetvédelmi Minisztérium Földtani örökségünk címmel pályázatot hirdet a földtani természetvédelem népszerűsítése és széles társadalmi alapokra helyezése, valamint az oktatási munka e területre való kiterjesztése céljából.

A pályázat középiskolások számára két kategóriában kerül meghirdetésre.

I. kategória: a – hagyományos értelemben vett – középiskola I. és II. osztályos tanulói (14–16 év)

II. kategória: a – hagyományos értelemben vett – középiskola III. és IV. (V.) osztályos tanulói (17–19 év)

Pályázni lehet olyan max. 20. oldal terjedelmű dolgozattal, amely a földtani természetvédelem, a földtani örökség témaköréből dolgoz fel bármilyen témát. A dolgozat tartalmazhat további mellékleteket (fénykép, rajz, térkép, irat stb.). A témaválasztáshoz a melléklet ad támpontot. A dolgozatot (és mellékleteit) egy példányban kell benyújtani. A pályázók a beküldött munkájukat nem kapják vissza. A pályázaton csak egyénileg lehet részt venni. Az önálló munka (terepi megfigyelés, kiemelkedő színvonalú könyvtári/levéltári munka, laboratóriumi munka stb.) súlyozottan kerül értékesítésre.

A pályázat jelíggel.

A dolgozaton a jelíggel és a kategóriát kell feltüntetni, a pályázó neve sem a dolgozaton, sem a szövegben nem szerepelhet.

Az alábbi adatokat zárt, a dolgozaton szereplő jelíggel ellátott borítékban kell mellékelni:

1) a pályázó neve, osztálya, kora, lakcíme, telefonszáma;

2) az iskola neve, címe, telefonszáma;
3) a felkészítő tanár neve (amennyiben van).

A pályázatokat a következő címre kell beküldeni „FÖLDTANI ÖRÖKSÉGÜNK” megjelöléssel:

Környezetvédelmi Minisztérium

1011 Budapest, Fő u. 44–50.

Beküldési határidő: 1999. április 30. (postabélyegző kelte)

A dolgozatok bírálatát szakemberek végzik. A kategóriákon belül kialakult rangsor alapján a legjobb dolgozatot készítőkre részére a hagyománynak megfelelően 1999. július 23.–augusztus 1. között földtani természetvédelmi tábor szerveződik a Bükk Nemzeti Park rejteki oktatóközpontjában.

A pályázat II. kat. 1–6. helyezettje, valamint az I. kat. 1–3. helyezettje felvételt nyer az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Geológus szakra.

A résztvevők az elért eredményről a meghirdető 1999. július 1-ig értesíti ki a pályázó lakcímeire küldött levélben.

A pályázaton való részvételt a tanuló iskolájának megküldött EMLÉKLAP-pal igazoljuk.

A pályázók részére több szervezet értékes különdíjakat ajánlott fel.

A dolgozatok elkészítéséhez a KöM Természetvédelmi Hivatala, a Nemzeti Park Igazgatóságok, a Magyar Állami Földtani Intézet, az Országos Földtani Szakkönyvtár és a Magyar Geológiai Szolgálat Területi Hivatalai készek segítséget nyújtani.

A témában további információt ad: KöM Bihari György (1) 4573-390

Javasolt témák a FÖLDTANI ÖRÖKSÉGÜNK c. pályázathoz

Az alábbi témák csak javaslatok. Bármilyen, a földtani természetvédelem témaköréből választott témát fel lehet dolgozni. Felhívjuk a pályázók figyelmét arra, hogy a dolgozatban emeljék ki az általuk védelemre érdemesnek ítélt értékeket, képződményeket, tájakat.

1.1. Egy földtani feltárás részletes ismer-

tetése. (Pontos helye, kapcsolata a tágabb és szűkebb élő és élettelen környezetével, a feltárás részletes leírása, javaslat a feltárás kezelésére, hasznosítására, védelmére és bemutatására.)

1.2. Egy adott területen (pl. a lakóhely környékén) található földtani feltárások, ill., geomorfológiai értékek bemutatása.

1.3. Egy kiépített vagy tervezett földtani tanösvény leírása. (A tanösvény részletes leírása (megtervezése), a feltárások, megállóhelyek ismertetése. A bemutatandó objektumok, elsősorban a földtan és geomorfológia tárgykörébe tartoznak, de a tervezett útvonalon egyéb (biológiai, kultúrtörténeti stb.) értékek bemutatása is kívánatos.)

1.4. Egy hazai geológiai, geomorfológiai vagy természetföldrajzi nevezetesség ismertetése:

- egy jellegzetes ásványtársulás leírása
- egy ősmaradvány-lelőhely ismertetése
- jellegzetes formák (pl. bazaltorgonák, ingyökövek, kőgombák stb.) leírása

1.5. a) Egy múzeumi őslény- és/vagy ásványgyűjtemény bemutatása.

b) Egy iskolai gyűjtemény leírása, összeállítása és bemutatása.

c) Saját gyűjtemény leírása, összeállítása és bemutatása, a gyűjtés körülményeinek leírása.

1.6. Kőzetképződési, -átalakulási folyamatok, ezek eredményeként keletkezett kőzettípusok, formák; jellemző (magyarországi) példákkal.

1.7. Az emberi tevékenység során (bányászat, útépités, metró stb.) felszínre került földtani értékek.

1.8. Egy barlang bemutatása.

1.9. Egy hazai vízfolyás mentén feltárt földtani képződmény ismertetése. (A vízfolyás medrében mely szakaszon, milyen kőzetet, ásványt lehetne találni, a hordalék mérete, kerekítettsége, származása stb.)

1.10. Egy forrás vagy forráscsoport leírása (milyen kőzetből fakad, vízhozama, hőmérséklete és ennek változása természeti és antropogén hatások függvényében, kémiai és biológiai jellemzők, a környék vízrajzában elfoglalt helye, hatása az élővilágra). Itt az élettelen (abiotikus) környezetet kell kiemelni és részletezni.

1.11. A kőzetek és az élővilág kapcsolata (a földtani környezet által meghatározott élőhelyek, egy adott kőzeten képződő talaj, az ezen kialakuló jellemző életközösség).

1.12. A geológia szerepe a környezet- és természetvédelemben. (Egy-egy, környezet- vagy természetvédelmi probléma ismertetése, megoldási javaslatok, adatgyűjtés, kivitelezés stb., pl. bányarekultiváció, hulladékelhelyezés, építésföldtan, vízgazdálkodás, geológiai problémái diákszemmel.)

A Habsburg-ház és a magyar művelődésügy néhány kérdése

Az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Múzeumpedagógiai Kutatócsoportjának szervezésében került megrendezésre az a klubest, melynek témája a Habsburg-ház és a magyar művelődésügy néhány figyelemreméltó mozzanata volt. Múzeumi szakemberek, pedagógusok, főiskolai és egyetemi hallgatók vettek részt a Múzeumpedagógiai Klub első, alakuló összejövetelén. A meghívott vendég: Habsburg György és hitvese, Eilika von Oldenburg hercegnő volt.

Elsőként Mező Rita magyar-történelem szakos tanár olvasta fel „A legmagyarabb Habsburg” című, József nádor tevékenységét méltató dolgozatát. Ebben felvázolta József nádornak a magyarokért, Budapestért végzett munkáját, feleségeinek közéleti tevékenységét. A témaválasztás aktualitását az adta, hogy a közelmúltban emlékeztünk meg halálának 150. évfordulójáról és Budapest egyesítésének 125. évfordulójáról. József nádor neve, munkássága elválaszthatatlanul összeforrt Budapest mai arculatának kialakításával. Városépítő, tudomány- és művészetpártoló tevékenysége példa lehet arra, hogy az ember számára fontos élettér (ország, város) kultúrájával, művészetével törődni, azért tenni, csak odaadással, alapos-sággal, hittel és szeretettel lehet.

Domanovszky Sándor, József főherceg életrajzírója írta, hogy a nádor Habsburgnak született és magyarként halt meg. Húszéves korában lett az ország nádorispanja. A nádor – a palatin – a magyar jogrend szerint a király után a legmagasabb közjogi méltóság,

e tisztség viselőjét mindig is a korona és a nemzet közötti kapocsnak tekintették.

József főherceg már helytartóságának első esztendeje alatt (1795–96) megismerte Magyarország törvényeit, alkotmányát, szokásait és a magyar történelmet. Ötvenéves nádorsága alatt (1796–1846) tizenegy országgyűlésen elnökölt és határtalan türelemmel, nagy odafigyeléssel hallgatta a néha forró hangulatú felszólalásokat. Jártassága a történelemben és a jogtudományban tekintélyt biztosított számára.

A szerző kiemelte, hogy József nádor sokrétű tevékenységével aktívan részt vett a Nemzeti Múzeum létrehozásában.

A középkorban a tudományos élet központjai az egyetemek voltak. A polgári társadalom korában a kutatás és az oktatás elősegítésére múzeumok és könyvtárak sora nyitotta meg kapuit Európában. Nálunk is felmerült az igény a magyar történelem és kultúra emlékeinek összegyűjtésére, feltárására, egy megfelelő intézmény megteremtésére.

1837. június 22-én helyezték el a Nemzeti Múzeum alapkövét és 1847 nyarán készen állt az épület. A teljes berendezésre, a körülötte levő kert kialakítására azonban még éveket kellett várni.

A magyar művészeti, tudományos életért, a hazai művelődés ügyéért oly sokat tevő József nádor 1847. január 13-án hunyt el.

Egész alakos bronzszobra ma is a Lipótvárosban, a róla elnevezett téren áll.

Egy különös érettségi eseményeit idézte fel Mészáros István professzor úr kutatásait tolmácsolva Mosonyi Mária tanárnő, az ELTE TFK adjunktusa.

FOK

Együttműködési megállapodást kötött a Fővárosi Oktatástechnológiai Központ és a MPT. A kapcsolat lényegi eleme, hogy korszerű technikai felszereléséről s e technikák sokoldalú alkalmazásáról nevezetes budapesti intézmény készséggel tart bármelyik szakosztály, tagozat számára bemutató foglalkozást, illetve teszi lehetővé, hogy a szervezeti egység ülését a helyszínen tartsa.

Tanári pálya- és életkörülmények

1996/97-ben folytatott kutatásról számol be Nagy Mária és az OKI Kutatási Központjának „csapata” az OKKER kiadásában megjelent terjedelmes kötetben. A kutatás – mint ismeretes – kiindulópontját képezte fontos közoktatás-politikai döntéseknek.

Felnőttoktatási Lexikon

A Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttoktatási Szakosztálya munkásságának elismeréseképpen az Oktatási Minisztérium jelentős támogatás biztosítása mellett megbízta a MPT-t a Felnőttoktatási Lexikon elkészítésével. Harangi László és Csoma Gyula vezetésével hozzáálltak az előkészületekhez. A szerkesztő bizottságba felkérést kapott egyebek közt: Benedek András, Fónagy Erzsébet, Földiák András, Koltai Dénes, Maróti Andor, Sz. Tóth János, a szintén támogató DVV, valamint az OM Felnőttoktatási Főosztálya megbízottja. A munka elkezdődött.

Enciklopédia Kiadó

A Kiadó újdonsága a Kortárs magyar írók bibliográfiája és fotótára című kötet. A kiadvány több éves előkészítő, szervező és szerkesztőmunka méltó eredménye.

Sebő Ferencnek a klasszikus és modern költészet népszerű darabjaira írt stílusos, a fiatalok körében is szívesen fogadott, sőt énekelt műveinek szépen illusztrált gyűjteményét, az Énekelt verseket is kiadta a kiadó.

Zánkától Lillafüredig

A munka világa, gazdaság és közoktatás kapcsolata – s természetesen az új kormányzat új oktatáspolitikája – állt az érdeklődés középpontjában az őszi konferenciaszezon hagyományos székvárosaiban. Nagy érdeklődés, jeles előadók mellett kerültek sorra az eszmecserek. A szakajtó sorra közölte az előadásokat.

Drámapedagógusok

Közgyűlést és szakmai napot tartott a hovatovább legnépesebb, ezres tagságot számláló szakmai szervezet, a Magyar Drámapedagógiai Társaság. A programon a legfrissebb, kísérleti műhelyek mutatták be értő és kritikus közönség előtt „termésüket”. Az egyesület ünnepi keretek közt köszöntötte alapító, örökös tiszteletbeli elnökét, a 70 éves Debreczeni Tibort.

AME

Megtartotta közgyűlését az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete. Kegyelettel emlékeztek az alapító társelnökről, Várhegyi Györgyről. A közgyűlés tartalmi munkájának középpontjában az a minősítési kritériumrendszer állt, melyet a magániskolák minőségbiztosítása érdekében Horn György dolgozott ki, és terjesztett a közösség elé.

Szocializáció és/vagy alternatív életforma?

A címbe foglalt kérdés állt annak az élénk vitának középpontjában, amelyet a Mozgalompédagógiai Szakosztály szervezett a Nemzeti Gyermekek és Ifjúsági Közalapítvány fővárosi székházában. Vajon mi a feladata, funkciója a serdülőmozgalmaknak? Az „átlagember”, a „kulturált fogyasztó” szokásainak kialakításához való sajátos hozzájárulás vagy pedig a serdülőkör értékkereső életkori sajátosságai közepette olykor egészen radikálisan alternatív életmodellek megkövetelése? Megragadható-e a hazánkban működő serdülőszervezetek különbözősége abban, hogy a fenti két – egészen persze nem ellentétes – küldetésből milyen „tevékenységi-koktél” kavarnak? A beszélgetésen részt vettek a mozgalomkutatás „nagy öregei” mellett több szervezet prominens személyiségei. Cserkészvezetők, 4H-sok, úttörővezetők, „Szentlászlósok”, „Propátriások”, gyermekház-vezető, fővárosiak és vidékiek fejtették ki álláspontjukat. Szó esett – mint komor kísérődallam – a gyermekszervezetek, gyermekintézmények mostoha helyzetéről is.

Nyitott Tér

A *Nyitott Tér* szakmai lapot 1991-ben alapította két civil szervezet, a Nyitott Képzések Egyesület és a Nyitott Tér Alapítvány. A lap az iskolán kívüli tanulás, felnőttképzés, valamint a speciális foglalkoztatási programok hazai és nemzetközi eredményeinek bemutatására jött létre. Mivel a két alapító szervezet az úgynevezett több célú civil szervezetek közé tartozik, tükrözve a tevékenység sokszínűségét, a lapban is több szakmai területről közölnek írást, rövid hírt vagy úti beszámolót. A hat-, illetve nyolcoldalas lapot 1000 példányban jelentetik meg. A cikkeket az egyesület tagjai, a partnerszervezetek képviselői, illetve a szerkesztőbizottság tagjai írják. A Nyitott Tér újságnak hét száma jelent meg az elmúlt években. Az eddig megjelentetett legjelentősebb írások:

Dr. John R. P. Evans: A felnőttoktatás problémái (1991/1)

Pordány Sarolta: A nem-formális képzésekről (1991/2)

Liz Rhodes: Fiatallalkozók támogatása: brit tapasztalatok (1991/3)

Soren Stig Andersen: Alakítsd magad – alakítsd városod elnevezésű dán projekt összefoglalója (1992/1)

Antal Gábor: Kelet–Nyugat közművelődési konferencia Németországban összefoglalója (1992/2)

Kovács Erzsébet: Önkéntesek konferenciája Prágában (1992/3)

Pordány Sarolta: Fiatalok az utcán elnevezésű amerikai–magyar projekt összefoglalója (1998)

1999-ben három tematikus számot jelentetnek meg. Az első a nyitott képzés, nyitott tanulás problémáiról szól, a második szám témája: innováció a közművelődésben, s a harmadiké a fiatalok utcai időeltöltés. Az előfizetők száma folyamatosan növekszik. Szerkesztőség vezetője és kiadásért felelős: Pordány Sarolta. Címe: 1011 Budapest, Corvin tér 8. II. em. 403-as szoba. Levelezési cím 1251 Budapest Pf.: 116. Telefon/fax: (1) 214-5849, 203-3766/123 mellék. Kiadó: Nyitott Tér Alapítvány. Az új és régebbi példányok megrendelhető a szerkesztőség levelezési címén. A lap ára: 100 Ft

Budapesti Tanítóképző Főiskola Továbbképző Füzetek

A Budapesti Tanítóképző Főiskola a Nemzeti Alaptanterv megjelenésével párhuzamosan 1995 óta évi rendszerességgel jeleníti meg Továbbképző Füzetek sorozatát.

A Továbbképző Füzetek segítséget nyújt hat az újszerű műveltségi területek bevezetéséhez, a helyi tantervek elkészítéséhez, valamint a szakvezetők, gyakorló pedagógusok és leendő pedagógusok képzéséhez és továbbképzéséhez. Az öt kötet anyaga aktuális pedagógiai problémákat felvető és megvitató konferenciákon hangzott el, vagy szaktanárok felhívására gyakorló pedagógusok vetették fel. A szerkesztett előadások gyakorlati eredményeket is tartalmaznak, ugyanakkor elméleti útmutatót kínálnak azoknak, akik már hosszabb ideje dolgoznak oktatási intézményekben, de felkészültségük bizonyos területeken hiányos vagy bizonytalan.

Első kötet: „Szakvezetői modellkísérlet I.” – Matematika. Az 1995-ös Továbbképzési Konferencia anyagát tartalmazza. A füzet azt a kerettantervet mutatja be, amely az 1–4. osztály matematikai neveléséhez, matematika-tanulásához készült. Az Olvasót a Szerzők (a Főiskola oktatói) magával a tantervi modellel és konkrét matematika-tantervvel ismertetik meg, amely az 1978-as és az 1987-es átdolgozott tanterv szellemét, módszertani alapelveit és felépítését továbbra is érvényesnek tartja, ezek jobb megvalósításához szeretne hozzájárulni.

Második kötet: „A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig”. A helyi tanterv készítésével foglalkozó intenzív tanfolyam (1995. október–1996. április, BTF) szerkesztett előadásait és néhány gyakorlati eredményét tartalmazza. Foglalkozik a helyi tanterv készítése mellett az iskola pedagógiai programjának készítésével, valamint a helyi tantervtől a tanítási óráig vezető tervezési szintekkel is. A kötetben általános elméleti kérdésekkel foglalkozó előadások, az egyes szakterületek tervezési sajátosságaihoz kapcsol-

lódo írások, valamint a tanfolyam során készített tervezési dokumentumrészletek kaptak helyet.

Harmadik kötet: „Az ember és társadalom műveltségi terület feldolgozása az olvasástanítás keretében”. A kötet tanulmányokat és segédlet tervezeteket tartalmaz. Az Ember és társadalom műveltségi terület keretében már az első négy évfolyamon megjelennek a Társadalmi ismeretek. A múlt ismeretre, a néprajzra, illetve a zenére vonatkozó ismeretanyaggal foglalkoznak a tanulmányok. Kiemelik a humán kultúrához, az elmélyült gondolkodás kialakulásához vezető tantervi órák jelentőségét. A segédletek, óravázlat minták gyakorlati támpontot adnak ahhoz, hogy a pedagógus megtalálja a személyiségéhez legközelebb álló tantervet.

Negyedik kötet: „Konfliktusok az iskolában” (Eset elemző gyakorlatok). Az utóbbi évtizedben a hazai neveléstudomány sokoldalúan foglalkozott a pedagógiai folyamatok konfliktusaival, s ezzel párhuzamosan a konfliktuspedagógia az alap- és továbbképzés részévé vált. A leendő pedagógusok segítséget kapnak saját konfliktus helyzetük más szemszögből való vizsgálatához, a gyakorló pedagógusok, szakvezetők pedig szakmai életük tapasztalatait tudatosíthatják, elemezhetik a könyv segítségével. A gyakorlatok segítséget adnak ahhoz, hogy a pedagógusok a pedagógiai folyamatot tudatosan alakítva elkerülhessék a konfliktusok felhalmozódását, a kezelhetlenné vált feszültségeket, illetve felismerjék a konfliktusok pedagógiai hasznosításának lehetőségeit, s törekedjenek ezek kihasználására.

Ötödik kötet: „Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató és nevelő munkában” (Az 1996. október 4–5-ei országos konferencia anyaga). A kötet összegzi a hon- és népismeret, s a hozzá kapcsolódó területek oktatásának helyzetét és gyakorlatát az óvodától az egyetemig. Ismerteti a témával kapcsolatos pedagógusképzési lehetőségeket, formákat. Tájékoztat a pedagógiai és kutató műhelyek elmúlt évtizedben elért elméleti-módszertani eredményeiről, a gyakorló pedagógusok innovatív és ha-

gyományörző tevékenységéről. Mellékletben a Tánc és dráma 1–6. tantervi modul közli, amely a hon- és népismeret iskolai megvalósítására mutat példát: az iskola egészét átfogó, korcsoportokban gondolkodó, a művészetek szocializációs szerepére, a kreatív élményekre épülő tanterv a hon- és népismeret, a tánc, a dráma, a báb és a vizuális kultúra oktatásának komplex megvalósulását célozza.

Mozdulatművészet (Oktatófilm és magyarázó ábrafüzet). A Nemzeti Alaptantervben a tánc a dráma társaként a művészeti nevelés kiemelt területe lett. A táncban szerzett tapasztalat mintát, biztonságot ad a társadalmi élet számos területén. A közösségi élmény a nemcsak iskolai értékek alapján való megmérettetés lehetőségét nyújtja. A Budapesti Tanítóképző Főiskola 1996-ban alapította a gyermektánc oktató szakirányú továbbképzési szakot. Az első okleveles gyermektánc oktatók 1999-ben hagyják el a Főiskolát. Az oktatófilm az ő mozdulatművészet óráin végzett munkájukat dokumentálja. A magyarázó ábrafüzettel együtt jól szolgálhatja a kevés óraszámú tanuló felnőtt hallgatók tanulását, és azokat, akik ismerkedni szeretnének az E. Kovács Éva által fémjelzett mozdulatművészetrel.

A FOK tevékenységei, szolgáltatásai

A Fővárosi Oktatástechnológiai Központ (FOK) 1992. augusztus elsején kezdte meg tevékenységét a Fővárosi Önkormányzat, a Munkaügyi Minisztérium és a brit Know How Fund támogatásával. Létrehozásának célja és ezért alapvető kötelezettsége, a technológia alapú oktatás, képzés támogatása, a kötetlen és önálló tanulás, valamint a multimédia eszközök, anyagok és módszertan minél szélesebb körben történő megismeretése. Két fő tevékenységi köre a médiafejlesztés és a pedagógus-továbbképzési tevékenység (az informatika, számítástechnika, médiahasználat és a technológiával támogatott oktatás témakörében). A FOK produkciós részlege minden eszközzel és emberi erőforrással rendelkezik ahhoz, hogy

- multimédia anyagok fejlesztését, adaptálását elvégezze (AVID digitális utómunka stúdió, CD-I fejlesztő munkahely, számítógép programozói és kiadványszerkesztői csoport)

- széles médiahasználattal jelenjen meg az oktatási szférában (számítógépes oktatószoftver, lineáris video, photoCD, videoCD, CD-ROM adatbázis, interaktív CD, hálózati támogatású média)

- komplett multimédia központokat tervezzen és hozzon létre.

A FOK Forrásközpontjának tevékenységi köre:

- általános és tematikus tananyag, taneszköz és módszertani bemutatók szervezése és lebonyolítása

- A FOK által fejlesztett anyagok fejlesztése

- nyílt napok tartása (minden héten kedden 14–18 óráig, szerdán 9–12 óráig)

A Forrásközpont számítógépes oktatótermének (12 számítógép) látogatói teljesen szabadon és önállóan használhatják a számítógépes hálózatot (beleértve az internetet is), bepillantást nyerhetnek mind a saját fejlesztésű oktatóanyagaikba, mind a médiatárunkban fellelhető egyéb oktatóanyagokba. A terem korlátozott befogadóképessége miatt kéri az érdeklődők előzetes jelentkezését, sőt szervezett csoportok részére eltérő időpontot is biztosítanak. Címük: Fővárosi Oktatástechnológiai Központ, 1088 Bp. VIII. ker., Bródy Sándor u. 14. Telefon: 318-6522, 318-6839, fax: 266-4693, FOKnet: www.fok.hu. FOK Forrásközpont, 1088 Bp. VIII. ker., Puskin u. 24. Telefon: 318-5541, e-mail: foktat@fok.hu.

MNT

Művelődés–Népfőiskola – Társadalom

A Magyar Népfőiskolai Társaság folyóirata egy 1993. év végi beköszöntő szám után 1994-től negyedévenként rendszeresen (az évszakokhoz kötődve) jelenik meg 12 oldalon, A/3 formátumban. Szükség szerint + 2 oldalnyi tematikus betétlappal is kiegészül.

Tematikájának középpontjában a hazai népfőiskolai mozgalom eseményei és gondolatai állnak, azonban – miként címe is jelzi – vizsgálódási iránya a felnőttoktatás és a közművelődés, valamint a társadalompolitika (benne hangsúlyosan a művelődés- és a szociálpolitika) szélesebb problémakörére is kiterjed. Gyakorlatiasabban: azt a munkát igyekszik segíteni, melyet a felnőttoktatásnak nem elsősorban kormányzati és nem elsősorban piaci szereplői végeznek.

A rovat szerkezete az elméleti és a gyakorlati kérdések egyensúlyát igyekszik biztosítani. Kiemelt helyen közöljük, ismertetjük és elemezzük a felnőttoktatást érintő hazai és nemzetközi dokumentumokat, valamint politikai megnyilatkozásokat. Felhívjuk olvasóink figyelmét a témába vágó hazai és külföldi szakirodalomra. Beszámolunk a Magyar Népfőiskolai Társaság és/vagy valamely partner-szervezet által rendezett országos regionális vagy jelentősebb helyi eszmecserekről, konferenciákról, munkatanácskozásokról, az azokon megfogalmazódott általános érvényű ötletekről, tanulságokról gondolatokról. Figyelemmel kísérjük a szomszédos, valamint a távolabbi országokban zajló népfőiskolai, felnőttoktatási, közművelődési eseményeket. Történeti dokumentumokkal igyekszünk életben tartani a népfőiskolai mozgalom klasszikus hagyományait. Pedagógiai, szociológiai, pszichológiai tanulmányok, módszertani elemzések mellett természetesen bemutatjuk a népfőiskoláink életét, és helyet adunk olvasóink véleményének is. Végezetül – amennyiben ez negyedéves megjelenésünkkel összhangba hozható – aktuális információkkal (meghívók, programok, pályázatok) is segítjük közelebbi és távolabbi munkatársaink szakmai és mozgalmi tevékenységét.

A lap 1500, ingyenesen terjesztett példányban jelenik meg a Német Népfőiskolai Szövetség Budapesti Irodájának, valamint a Nemzeti Kulturális Alapnak a támogatásával. Felelős szerkesztő: Sz. Tóth János, a Magyar Népfőiskolai Társaság ügyvezető elnöke, szerkesztő: Trencsényi Imre. A szerkesztőség címe: Magyar Népfőiskolai Társaság Népfőiskola Intézete, 1011 Budapest,

Corvin tér 8. Telefon/fax: 201-4928. E-mail: mnthfss@mail.mtav.hu

Kultúra és közösség

A társadalomkutatásokban, a közművelődés elméletében és gyakorlatában felhalmozódott ismeretek, az átalakulás új gondolkodási és cselekvési lehetőségei számos területen gyökeresen megváltoztatták eddigi felfogásunkat a köz művelődéséről.

A kultúra pluralitása a KÉK szerkesztősége számára azt jelenti, hogy a több mint két évtizede meghirdetett programjának bizonyos elemeit (a kultúrpolitika, a közművelődés intézményeinek állapota, a művészet- és műveltségterjesztés különböző tapasztalatokra, szakirodalomra stb.) folyamatosá téve megújuljon.

A KÉK 1998-tól olyan szakmai periodika, amely átfogja a kultúra és közösség kapcsolatának jelentős részét, teret engedve a különféle kultúra-felfogásoknak, bemutatva a piacgazdaságra való áttérés eredményeit és sikertelenségeit. Változtattak a lap külső megjelenésén és terjesztési rendszerén is, szeretnék bővíteni olvasóik körét és szerzői bázisát.

1998-tól ismét négy alkalommal, tematikus számokkal léptek a korábbinál szélesebb olvasóközönség elé.

Közművelődés és média. Szakemberek szerepvállalása a közszolgálati médiában. Médiamenedzsment, PR tevékenység a közművelődésben.

Multikulturális vizsgálatok tanulságai. Kultúra, kulturálatlanság, lelki egészség. Módszerek a társadalmi bajok orvoslására: a „kultúra” mentálhigiénéje.

Új utak és képzési koncepciók a felnőttképzésben. (Tartalmi és szerkezetváltás a művelődési, média stb. szakember képzésben.) Emellett állandó rovatként könyvismertetéseket, magyar és idegen nyelvű fordításokat tesznek közzé, valamint aktuális eseményekről, szakmai összejövetelekről adnak hírt.

Megjelenik 600 példányban.

Megrendelhető: MTA Szociológiai Kutatóintézet, 1014 Budapest, Uri u. 49., telefon: 224-0797.

Educatio

Az Educatio című folyóirat – patinásan hangzó neve ellenére – viszonylag új keletű a pedagógiai periodikák között: 1992-ben Gécz János nyomán alapították az Oktatókutató Intézetben. Kozma Tamás főszerkesztése mellett előbb Kravjánszky Róbert, utóbb Karlovitz Tibor készítette el a folyóiratot.

Az Educatio tematikus számok füzére. Évente négyszer jelenik meg. Különlegessége az ún. „vendégszerkesztő” alkalmazása, aki az adott téma, terület szakértője. A kéthetenkénti üléseken a szerkesztőség tagjai közösen fogadják el a soron következő szám részletes tartalmát. A vendégszerkesztő javaslatára történik meg az egyes tanulmányok szerzőinek felkérése. A rovatokba jobbra a tematikához illeszkedő cikkek kerülnek: riportok (Valóság), nemzetközi szervezetek írásos anyagai (Dokumentum), kutatási beszámolók (Kutatás Közben), recenziók (Szemle rovat). Magyarországon egyedülálló a Cental-Europa elnevezésű rovat, amely angol nyelven a közép-kelet-európai térség országainak oktatásügyéből meríti anyagát. Az egyes számok végén angol és német nyelvű összefoglalók találhatóak.

Cím: Budapest XIII., Victor Hugo u. 18–22., levélcím: 1395 Budapest, Pf. 427., Telefon 129-7652, 270-1777, fax: 129-7639, e-mail: educatio@drotposta.hu

Satobbi

- CALDERHEAD, J.: *The nature and growth of knowledge in student teaching*. Teaching and Teacher Education. 1991. 5–6. sz., 531–535. old.
- COOPER, J. M.: *Classroom teaching skills*. D. C. Heath and Company, Toronto 1977.
- CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia. Közoktatási kutatások*. Akadémia Kiadó, Bp. 1992.
- FALUS IVÁN és mások: *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémia Kiadó, Bp. 1989.
- HEGYI ILDIKÓ: *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. OKKER Kiadó, Bp. 1996.
- SZITÓ IMRE: *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológia, 1987. 7. sz.

téneti metalepszis nyomában. Irodalomtörténet, 1998.
3. sz., 364–385. old.



Szivák Judit

A kezdő pedagógus

Új címszó jelent meg a pedagóguskutatás nemzetközi szakirodalmában a hatvanas–hetvenes években: a kezdő pedagógus fogalma. Miközben ez az önállóvá vált tematika és metodikája új megközelítést és szemléletet jelentett a kutatásban Amerika- és Európa-szerte, Magyarországon a mai napig hiányzik a szakmai köztudatból, a kutatások és publikációk témaköreiből. A kezdő pedagóguskutatás számos kapcsolódó diszciplína korszerű eredményeit ötvözve (kognitív pszichológia, kognitív pedagógia, döntés-kutatások, konstruktivizmus stb.) újszerű válaszokat fogalmaz meg a pedagógusképzés régóta megválaszolatlan kihívásaira, így a hazai elmélet és gyakorlat számára is fontos tájékoztató területté kell váljon.

F. Dárdai Ágnes

Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban

A laikusok biztosan, de talán még a gyakorló pedagógusok közül is néhányan csodálkoznának azon, hogy az a tankönyv, amely az iskolai munka mindennapos használati eszköze, a második világháború vége óta ankétok, szemináriumok, konferenciák, számos tanulmány témája, sőt, az utóbbi két évtizedtől egy dinamikusan fejlődő új tudományág, a tankönyvkutatás tárgya is. Jelen írás arra keresi a választ, hogy milyen történeti-társadalmi környezetben és milyen társadalmi-politikai igények eredőjeként született meg a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom, az elméleti és módszertani útkeresés milyen tankönyvelemzési modelleket teremtett, a kutatástipológia hol jelöli ki a tankönyvkutatás tudományrendszer-tani helyét, s jelenleg milyen dimenziók mentén halad a nemzetközi tankönyvkutatás.

Nagy József

Oktatáspolitikai: viták és távlatok

Szokatlan írást vesz kézbe az olvasó: A 21. századi pedagógia alapozása című, 2000-ben megjelenő könyv előszavát. Közzétételére azért szántam el magam, mert a hosszú ideje folyó viták témáinak túlnyomó többsége jórészt érdektelen az előttünk álló évtizedek problémái és feladatai szempontjából. Csaknem mindegy, hogy melyik tábor szándékai érvényesülnek. Ennélfogva kérdéses, hogy a közeljövőben várható újabb módosítások megfelelően szolgálják-e a jövőnk szempontjából létfontosságú problémák és feladatok megoldását.

Bóta Margit–Dávid Imre

Az érem két oldala

A tehetségesség megítélése, a tehetség definíciója nem tartozik a legegyszerűbben megválaszolható kérdések közé még a szakemberek körében sem. A tanárok kognitív folyamataival kapcsolatos pszichológiai kutatásokat kifejezetten újkeletűnek tekinthetjük, hiszen csupán az utóbbi huszonöt évben találhatunk erre vonatkozó tanulmányokat. Tehát mintegy bő két évtizede érdekli a pszichológusokat, hogy a pedagógusok milyen gondolati konstruktumok, folyamatok alapján ítélik meg többek között diákjaik tehetségességét.