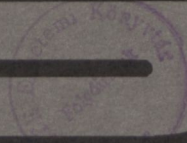


57096

1383

2

# ISKOLAKULTÚRA



XII. évfolyam, 2002. február

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Ábrahám István**  
főiskolai tanár,  
Budapesti Gazdasági  
Főiskola, Budapest

**Fábián Gyöngyi**  
Ph.D. hallgató,  
egyetemi tanársegéd,  
Veszprémi Egyetem,  
Angol Nyelv és Irodalom  
Tanszék, Veszprém

**Grempsperger László**  
tanszékvezető, egyetemi  
tanár, Balassi Bálint  
Intézet, Magyar Nyelvi  
Tanszék, Budapest

**Halmi Tamás**  
tanár,  
Nagy László Gimnázium,  
Komló

**Kéri Katalin**  
egyetemi docens,  
PTE, Tanárképző Intézet,  
Pécs

**Köcséné Szabó Ildikó**  
főiskolai tanársegéd,  
Berzsenyi Dániel Főiskola,  
Pedagógia Tanszék,  
Szombathely

**Kugler Nóra**  
egyetemi adjunktus, ELTE  
BTK, Mai Magyar Nyelvi  
Tanszék, Budapest

**Mátrai Zsuzsa**  
egyetemi docens,  
Miskolci Egyetem,  
Neveléstudományi  
Tanszék, Miskolc

**Molnár Gyöngyvér**  
Ph.D. hallgató,  
SZTE BTK, Pedagógia  
Tanszék, Szeged

**Pukánszky Béla**  
tanszékvezető, egyetemi  
docens, SZTE BTK  
Pedagógia Tanszék,  
Szeged

**Rác I. Péter**  
Ph.D. hallgató,  
PTE BTK, Pécs

**Réthy Endréné**  
egyetemi docens,  
ELTE BTK,  
Neveléstudományi Intézet,  
Budapest

**Szabó Irma**  
vezető főtanácsos,  
Nemzeti Kulturális  
Örökség Minisztériuma,  
Közművelődési Főosztály,  
Budapest

**Szebenyi Péter**  
egyetemi tanár,  
SZTE BTK, Pedagógia  
Tanszék, Szeged

**Vass Vilmos**  
adjunktus,  
SZTE BTK, Pedagógia  
Tanszék, Szeged

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**  
Főszerkesztő:  
**Géczi János**  
e-mail: geczi\_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:  
**Andor Mihály** e-mail: H7942and@ella.hu  
**Csányi Erzsébet** (Újvidék)  
e-mail: csanyie@ptt.yu  
**Kamarás István**  
e-mail: kamarasi@matavnet.hu  
**Kojanitz László**  
e-mail: kojanitz.laszlo@om.hu  
**Gelencsér Gábor** e-mail: gelen@filmvilag.hu  
**H. Nagy Péter** e-mail: h.nagy@freemail.hu  
**Reményi József Tamás**  
*olvasószerkesztő*  
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu  
**Takács Viola szerkesztő**  
**Tarján Tamás**  
**Trencsényi László** e-mail: trenyo@dpg.hu  
**Vágó Irén** e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**  
e-mail: vega2000@freemail.hu  
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**  
e-mail: somogyiteri@freemail.hu  
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:  
**Tóth József rektor**

Szerkesztőség:  
Pécsi Tudományegyetem,  
Iskolakultúra szerkesztőség,  
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.  
Telefon/fax:  
(06-72) 501-578;  
e-mail: iskolakultura@freemail.hu,  
geczi\_janos@matavnet.hu  
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:  
**Oktatási Minisztérium**

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél-  
és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint  
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető  
a szerkesztőség címén közvetlenül,  
illetve az LHI-nél. Előfizetési díj  
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam  
3600,- Ft.) Megjelenik havonta.  
Lapunk példányai megvásárolhatók az  
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.),  
a Mentor Könyvesboltban  
(Budapest VII., Lövölde tér 7.),  
a Pedagógus Könyvesboltban  
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),  
az Osiris Könyvesboltban  
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),  
a Könyv- és Jegyzetboltban  
(Szeged, Dugonics t. 12.),  
a BUCH Jegyzetboltban  
(Szeged, Erdő u. 4.) valamint az  
Írók Könyvesboltjában  
(Budapest, VI. Andrassy u. 45.) is.  
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:  
**Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs**

tanulmány

**Réthy Endréné**

A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás 3

**Pukánszky Béla**

A tizenkilencedik század gyermekfelfogása 13

**Szebenyi Péter** – Vass Vilmos

Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat 30

**Mátrai Zsuzsa**

A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés 52

**Molnár Gyöngyvér**

A tudástranzfer 65

szemle

**Ábrahám István**

A tankönyvellátás változásai a rendszerváltozás után 75

**Szabó Irma**

A „húszak” 80

**Fábián Gyöngyi**

Európai dimenziók 94

**Kugler Nóra**

A magyar nyelv tanításáról 99

**Gremesperger László**

Tanuljunk magyarul... 103

# iskolakultúra

02/2

Votelas

**Köcséné Szabó Ildikó**

A pedagógusok pedagógiája 109

*(Falus I. – Golnhofer E. – Kotschy B. és mtsai:**A pedagógia és a pedagógusok)***Rácz I. Péter**

Metafizikus nyomkeresők 113

*(Bényei Tamás: Rejtélyes rend. A krimi, a metafizika**és a posztmodern)***Halmai Tamás**

Lét és irodalom 115

*(Bedancsics Gábor – Bengi László – Kulcsár Szabó Ernő**– Szegedy-Maszák Mihály: Az irodalmi szövegantropológia horizontjai)***Kéri Katalin**

A számvetés ideje 117

*(Tábori Tímea [főszerk.]: Vallás és Közösség)*

Satöbbi 120

## A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás

*Az utóbbi tíz évben a tanulás értelmezésében is új koncepció alakult ki, az önszabályozó tanulás koncepciója. Az önszabályozó tanulás olyan komplex, interaktív folyamat, mely nemcsak a kognitív önregulációt, de a motivációs önregulációt is magába foglalja (Boekaerts, 1997).*

A tanuláshoz kapcsolódó széleskörű szakirodalom és empirikus kutatás különböző fogalmakat használ a hasonló vagy egymást részben átfedő tanulási tevékenységekre. Pitrich (1990) összevetette a tanulás összetevőinek szakirodalmi osztályozását és kimutatta, hogy a legfontosabb általános elemek a tanulásnál a hozzáértés mellett a tanulás saját önszabályozása, a motiváció és az érzelmek.

A tanulás kognitív, metakognitív, motivációs és affektív komponensei közötti különbségtétel számos más kutató munkáiban is megtalálható (McCombs és Whisler, 1989).

Amikor a tanuló találkozik egy tanulási feladattal, egyéni sajátosságainak, énképének, szorongás-szintjének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának megfelelően értelmezi a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját s a feladatmegoldás esélyeit. A saját képességekről alkotott elképzelés nagyban befolyásolja az adott feladat nehézségi fokának mérlegelését, majd mindez kihat a tanulási vagy probléma-megoldási folyamatra is. A tanuló tehát, amikor szembesül egy feladattal, először mérlegeli saját kompetenciáját, majd csak ezt követően egyezteteti a vélt vagy valós kompetenciát (melynek megítélésében befolyásolják a tanulót egyéni pszichés vonásai, pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja vagy kudarcérvülése, külső vagy belső kontrollja) a feladat becsült nehézségi fokával, bonyolultságával, újszerűségével, váratlanságával. Mindezek bonyolult kölcsönhatása eredményezi a feladat nehézségének szubjektív megítélését: meg tudja-e oldani vagy sem, s ebből következik a tanulási törekvések mozgósítása vagy az eleve lemondás.

Magában a gondolkodási folyamatban a kogníció, motiváció és az érzelmek egymásba szövődve, egymásra hatnak.

Maga a tanulási szituáció, a tanulási feladathelyzet kiválthatja a mellékértelmezések egész sorát, megnőhet a feladat jelentősége vagy éppen csökkenhet, változhat a tanuló kompetencia-érzése, esetenként elhatalmasodhat a tanulón a feladatnak meg nem felelés érzete, blokkolódhat az eladdig tudott ismeret. Mindez egyesekben sokszor a feladatok nehézségi fokától függetlenül jelentkezik (Whisler, 1991).

### Motiváció és önszabályozott tanulás

A kutatók viszonylag korán rájöttek már arra, hogy az emberek anélkül is tudnak tanulni, hogy rá lennének kényszerítve vagy valaki közvetlenül irányítaná őket. Piaget már rég leírta, hogy a gyerekek az akkomodáció és asszimiláció segítségével sokkal világosabb képet nyernek környezetükről akkor, ha nincs tanári utasítás. Tanítványa, Aebli pedig az önképzeményszerű tanulást tanítási alapelvként fogalmazza meg. Szerinte a tanulóknak kell saját tanáraikká válniuk.

Az a folyamat, amely ezt a tanulást irányítja (alkalmazkodás, asszimiláció, kíváncsiság), a gyermek természetében gyökerezik, de ne felejtjük el, erre a tanítás-tanulás során kell differenciáltan felkészíteni őket.

A hatékony önszabályozott tanuláshoz (self-regulated learning) egyrészt olyan kihívást jelentő feladatok kellene, amelyek hatnak a tanuló önszabályozó képességére, ez segít irányítani és befolyásolni a problémamegoldó folyamatot. Másrészt olyan önmegvalósításra kész én szükséges, mely a feladatot kihívásnak tekinti, harmadrészt pedig elmaradhatatlanok a megfelelően hatásos környezeti feltételek. A szociális háttér párhuzamos környezeti hatásai esetenként különböző szerepeket igényelnek a tanulóktól.

Egy tanulási feladat megoldását elemezve az egyén aktuális motiváció-állapotát és az adott szituációt együttesen kell figyelembe venni. A személy oldaláról tekintetbe kell venni olyan személyiségjegyeket, mint például a személyes érdeklődés, motivációs orientáció, az önhatékonyságba vetett hit. A szituáción belül számításba kell venni a szociális szférát (egyedül vagy csoportban tanul-e az egyén), a feladat nehézségét, a felmerülő lehetséges nyereségeket vagy veszteségeket, amelyekkel a tanuló szembesülhet, s amelyeket átgondolhat az adott helyzetben. A lehetséges nyereségek közé számítható a saját képességről szerzett új információ, jó jegy, dicséret, tárgyi jutalom stb. A személyi és helyzeti jellemzők közötti interakció befolyásolja a céltételezést, az elvárásokat és a személy indítékait az adott helyzetben. Ezek a változók determinálják a tanulási motiváció erősségét és a tanulási folyamat minőségét, mely a célelérésre való törekvésre utal. A tanulási motiváció minősége és erőssége a személytől és a helyzettől függ tehát.

A tanulást a külső ismeretek interiorizálása helyett önszabályozó tapasztalati értelmezések folyamatoként szükséges tehát kezelni.

Önvezérelt tanulás során a tanulók önállóan végzik az irányítás, a kontroll és a szabályozás vezérlő feladatát.

A jelenleg folyó kutatások analizálják a motiváció hatását az önszabályozásra és a tanulási tevékenységre, sőt ezen túllépve az önszabályozott motivációt kutatják, illetve kísérleti úton kialakítására is törekszenek (*Printrich és Garcia, 1993; Boekarts és Otten, 1993*). Az önszabályozás kulcsfogalomként emelkedik ki a tanulási motiváció elméletéből, de téves értelmezés lenne holmi dualizmusról beszélni, helyette ok-okozati kapcsolatról van szó (*Prawat, 1998*).

A tanuláskutatás konstruktivista elmélete Piaget alapján a tanulást saját aktív kezdeményezésként, önregulációként értelmezi. A tanuló tehát nemcsak passzívan vesz részt a tanítás-tanulási folyamatban, hanem a korábbi tudása, tapasztalata alapján aktivizálódik. A radikális konstruktivizmus képviselői kritizálják az ismeretszerzés és alkalmazás szituációjának szétválasztását, e kettő egységét hangsúlyozzák.

A kognitív pszichológiai megközelítés nem minden esetben számol az egyes tanulók tanulási motivációjával, a szocio-emocionális faktorokkal és a különböző szintű önszabályozó készségekkel, pedig ezeknek a faktoroknak alapvető befolyásuk van a tanulók tapasztalatszerzésére, a tanultak alkalmazására, voltaképpen arra, hogy milyen tanulási stratégiát alkalmaznak (*Jarvela és Niemivirta, 1999*).

Az önvezérlés, azaz a saját érdekek és vágyak önálló megvalósítása pozitív korrelatív viszonyban áll az intrinzik motivációval, továbbá a kellemes emocionális érzelmekkel és a metakognitív szabályozó folyamatokkal. Így érthető, hogy a tanulási erőfeszítések és a tanulási teljesítmények összefüggésben állnak a metakognitív szabályozókészséggel. Mindezek pedig közvetlen összeköttetésben állnak a motivációs és az emóciós változókkal.

Az újabb értelmezések kiemelik, hogy a tanulás és tudás mindig kulturális, szociális kontextusba ágyazott folyamat. Tekintettel arra, hogy a tanulás kultúrafüggő, nem mindegy, hogy milyen szempontból vizsgálják a tanulási folyamat hatását (*Greeno, 1997*). Annak ellenére, hogy a tanulók önmaguk konstruálják és tesztelik saját koncepcionális tudásukat, a tanulói közösségnek és a különböző kultúrákból származó tanulótar-

sakkal és/vagy szakemberekkel való interakciónak nagy a jelentősége a tudásuk minőségére (Wilson, 1996; Brown és Campione, 1983; Boreczky, 2000). Ez a nézőpont a környezet kommunikációs hatásán túl az interakciót hangsúlyozza. Az a legfontosabb cél, hogy a tanulók olyan közössége alakuljon ki, mely az új tudás megszerzését segíti. Szem előtt kell tartani azt is, hogy a tanulás egyidejűleg egyéni folyamat. Kettős, egyéni és közösségi folyamatról van tehát szó, s a dinamikus, interaktív tanulási közösségek, amelyek a legmagasabb szintű tudás megszerzését célozzák, nem mindig számolnak az egyéni különbségekkel. Az a fő feltevésük ugyanis, hogy minél érdekesebbé kell tenni a tanítási folyamatot a belső motiváció szintjének emeléséhez. Problémát okoz egyrészt az, hogy az új tanulásának folyamata eleve motiváltságot követel a tanulóktól. Másrészt az új feladatokkal való munkálkodás a siker érzését váltja ki. A tanulási feladatok izgalmassá tétele s a lehetőségek bővítése nemcsak a tanulási folyamatot változtatja meg, de a lehetőségeket is.

Bár a kutatások különböző elméleti tradíciók alapulnak, abban megegyeznek, hogy az önszabályozott tanulást alapvetően egy hatásos tanulásorientált aktivitás irányítja.

Az önszabályozásra irányuló kutatásokban két különböző megközelítést figyelhetünk meg:

– az eleve meglevő tanulási motivációból kiindulva az a cél, hogy elsajátítsa az egyén az önszabályozott tanulást; ez esetben abból indulnak ki a kutatók, hogy a magukat hatékonyan önszabályozó tanulók eleve belsőleg motiváltak, képesek alkalmazni a tanulási stratégiákat, hisznek és bíznak képességeikben, pozitív az énképük, hatékonyan használják fel a környezet forrásait;

– a tanulási motivációval nem számolva kívánják fejleszteni az önszabályozó készséget, így azt tételezik, hogy az öntevékenységre való képesség pedagógiailag önmagában is támogatható, fejleszthető.

Természetesen mi az önszabályozás motivációs és kognitív szférájának együttes fejlesztését szorgalmazzuk. A motiváció önszabályozása és a tanulási stratégiák kialakításának képessége az önszabályozott tanulás részeit képezi.

A kognitív pszichológia gyakran figyelmen kívül hagyja azt a problémát, hogy mi van akkor, ha a tanuló valamit nem tud. Ez esetben vajon nincs önszabályozása? De igen, az elkerülés is önszabályozás – ha nem is hatékony –, túlélést jelent ugyanis a megküzdés helyett. A tanuló tanulási aktivitása ugyanis leképezi az adott szituáció interpretálását, valamint a szocio-kulturális faktorokat. Például a konkrét tanítási gyakorlatot, azt, hogy miképpen szerepel egy szituációban, azaz a megelőzően tanultak alapján adaptálja a tanulási stratégiákat. Amennyiben a tanuló lehetőségei inadekvátak, elkerülő stratégiákat alkalmaz. Az alkalmazott stratégiák lehetnek a feladattal adekvátak, hatásosak a figyelem, koncentráció, irányítás, önértékelés terén, illetve a feladattal inadekvátak, pótcselekvést, szociális játsszmákat, ellenállást eredményezve, mindeközben a gyermek még érzékenyebbé válik s esetenként még rosszabb tanulási stratégiát választ.

Az önszabályozás új elméleti modellje a reflektív szándékosság, mely az egyén éntudatától, érzelmeitől, befogadóképességétől függ. Folyamat jellegű és tartalmú látásmóddal kell a motivációt szemlélni, egy olyan személy által meghatározott folyamatként, amely az önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg.

Míg kezdetben a behavioristák a környezetre fókuszáltak, azaz a környezet jutalmazó, büntető reakciója függvényeként kezelték a motivációt, addig később a kognitív pszichológia az egyén saját elképzeléseinek tulajdonít nagy jelentőséget. Mindkét elképzelés

---

*A kognitív pszichológia gyakran figyelmen kívül hagyja azt a problémát, hogy mi van akkor, ha a tanuló valamit nem tud. Ez esetben vajon nincs önszabályozása? De igen, az elkerülés is önszabályozás – ha nem is hatékony –, túlélést jelent ugyanis a megküzdés helyett.*

---

szerint egy determinisztikus folyamat részének tartották a motivációt, holott a motiváció egy dinamikus öndetermináló folyamatnak része, nem pedig a különböző determinánsokra adott pusztá reakció. A motivációt nem szemlélhetjük az egyéntől független működés-ként, hanem csak az önszabályozó folyamatok részeként, amennyiben a tanuló metakognitív, motivációs és viselkedési szempontból aktív részese saját motiválási folyamatának (Ridley, 1991).

A tanulási tevékenység kontrolljának háttérében akarati tényezők húzódnak. Az önszabályozás a kontrolltevékenység ön-integrációs formája, az önkontroll pedig az önfegyelmi aspektusa. Az önszabályozás nem más, mint a személyes célok megfogalmazásának képessége, mely összhangban áll egyrészt az egyén szükségleteivel, másrészt rugalmas tanulásistratégia-kiválasztó képesség is, mely a menet közben fellépő konfliktusok megoldását szolgálja. Az önszabályozás aktiválja az önjutalmazó rendszert, pozitív érzelmek keltésével növeli a sikerélményt.

Az önkontroll pedig a célok fenntartásának képessége, az elterelő alternatívák „elfojtásával” segíti az egyént olyan célok elérésében, amelyek azonban nincsenek beágyazódva a személyes szükségletstruktúrába. Abban az esetben, amikor a tanulók pusztán csak a tanárok vagy éppen a szülők által megfogalmazott célok teljesítésére törekszenek, az önkontroll az önbüntető rendszert hozza működésbe, ami negatív érzelmeket implikálva meggátolja a sikerélmény kialakulását.

Az önszabályozás egyes mozzanatai egymással kölcsönhatásban állnak, így

- a célok tervezése és megfogalmazása;
- a végrehajtó stratégiák kidolgozása és monitorizálása;
- a végcél, a követelmények monitorizáló stratégiája;
- az önértékelés monitorizálása.

Az önmonitorizálás kulcsszerepet tölt be, az önszabályozási folyamat sikerének pillére, lehetővé teszi a részösszetevők (célok, tanulási stratégiák, önértékelés) meglétének felügyeletét és szabályozását (Zimmerman, 1994).

A motiváció olyan belső erő, mely a tanulót arra ösztönzi, hogy megtalálja a tanulás forrását, még akkor is, ha eddig nem voltak sikerei. A személyiség alapvetően nem „terméke” a személyes tapasztalatoknak vagy a külső dolgoknak, szituációknak, hanem saját maga alakítja önmagát. Mindenki egy magasabb szintű én felé törekszik. Ez a belső motiváció az előrelátás, bölcsesség.

### **Metakogníció és önszabályozás**

A metakogníció kutatása a hetvenes évek fejlődéslélektani kutatásaira, a „metamémória” fejlődésének elemzéseire vezethető vissza. A kutatások irányai azóta sokat módosultak. A legújabb kutatások megpróbálkoznak a motivációt a tanúlással, a metakognícióval, tanulási stratégiákkal és az önszabályozással integrálni. Összekapcsolják az önszabályozott tanulás három dimenzióját (metakognitív tervezési és monitorozási stratégiák, az erőfeszítés kezelése és kontrollja és specifikus kognitív stratégiák, például ismétlés, feldolgozás) a motiváció három komponensével (a tanulók elképzelése saját feladat-teljesítési képességükről, céljuk és hitük a feladat fontosságáról és érdekességéről, érzelmi reakciójuk a feladatra).

A gondolkodó személy irányítja, felügyeli viselkedését. Megállapítja, mikor szükséges metakognitív stratégiákat alkalmazni. A problémahelyzet meghatározására és az alternatív megoldások kutatására stratégiákat választ, idő- és energiakorlátokat szab a keresésének, ellenőrzi, kontrollálja és értékeli gondolkodásmódját, eldönti, hogy mikor tekinthető egy probléma a megfelelő szinten megoldottnak.

A metakogníció kutatásának középpontjában elsősorban a cselekvéssel kapcsolatos vizsgáló- és kontrollfolyamatok állnak, mindaz, amit egy személy a saját kognitív fo-

lyamatairól, illetve annak eredményeiről tud. A metakognitív gondolkodási folyamatokat úgy tekintjük, mint a kognitív fejlődés lényeges mozzanatait. Ide tartoznak mindazok a mechanizmusok, amelyek szükségesek a cselekvés irányításához és felügyeletéhez (cselekvésszabályozás), valamint a komplex viselkedések tervezéséhez és kivitelezéséhez (cselekvésszervezés). A kognitív önvezérlés hierarchikusan fölérendelt folyamatairól van itt szó. A metakogníció csökkenő hatása kevésbé tervszerű cselekvéshez, az önreflexió csökkenéséhez, valamint a személyes beállítódás és látásmód konstruktív értékelési és felügyeleti folyamatának minimalizálásához vezet. A metakognitív tevékenységek abban különböznek a többi mentális tevékenységtől, hogy esetükben a kognitív állapotok vagy folyamatok az egyének konkrét problémákra adott reflektálását jelentik.

Az, hogy ezek a belső, személyes értelmezések állandóan változnak, abból következik, hogy az egyének minduntalan hozzákapcsolják saját tapasztalataikat is az újonnan megszerzett ismeretekhez. Metakogníció a személy saját kognitív folyamatairól és annak eredményeiről, sőt annak befolyásolási lehetőségeiről való tudása. Mindazon mechanizmusok ismerete tehát, amelyek szükségesek a cselekedetek irányításához és felügyeletéhez, valamint a komplex tevékenységek tervezéséhez és kivitelezéséhez.

A komplex tanulás flexibilis és alkalmazható tudás megszerzéséből áll – megkívánja az irányított és megjósolt teljesítőképesség lehetséges legmagasabb fokát.

Elfogadott tény, hogy a tanulási eredmény kedvező önértékelése a komplex tanulás fontos előfeltétele. A tanulók hatékonyságról alkotott énképe, önképe így szubjektív tanulási eredményként kezelendő (*Pintrich, Garcia és De Groot, 1994*).

A szubjektív tanulási eredményeknek is két aspektusa veendő figyelembe: a szubjektív irányított teljesítmény (subjective control performance) és a szubjektív cselekvő tudás (subjective action knowledge). Mindkét aspektus fogalmi meghatározása az alkalmazható tudás két fajtájának tekintetbe vételével történt. Az alkalmazható tudás mindkét aspektusát mint objektív tanulási eredményt fogjuk fel.

A tanulók szubjektív irányított teljesítménye a rendszerirányítással kapcsolatos önértékelésre irányul. A szubjektív cselekvő tudás a rendszerlépések feltételeiről, összefüggéseiről és következményeiről alkotott tudás önértékelését foglalja össze. A szubjektív tanulási eredmények mindkét aspektusát a tárgykörre orientált és feladat-specifikus módon különíthetjük el.

A reflexív önszabályozás során a tanuló egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Összeveti a külső hatásokat a korábban szerzett tapasztalatokkal s a kapott értékelést felülbíráhatja. A reflektív önszabályozás tehát az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, s egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, mely aztán visszahat az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati összetevőkre.

*Kuhl* (1984) az információfeldolgozás és a motiváció között felismerte a tevékenységkontrollt. Az információfeldolgozás és a tevékenységkontroll mechanizmusát a gondolkodás és a cselekvés irányítja. A személyes cél, az önreguláló aktivitás összekapcsolódása mentális folyamat. Az én-hatékonyság, az önhatékonyság-elvárás és a kívánt tevékenység eredményének valószínűségi elvárása fontos determinánsa az önreguláció motivációs oldalainak. Két összetevőből áll: a tevékenységorientáció az egyik oldal, a helyzetorientáció a másik.

A tevékenységorientáció komponensei a kezdeményezés, az erőfeszítés, a kitartás. A magas tevékenységkontroll kedvező effektust gyakorol az erőfeszítésre.

A helyzetorientált személy önregulációs kontrollja hiányzik, saját emocionális állapota befolyásolja. A mindenkor változó helyzetre szenzitív önregulációs stratégia, a tévováság, a változékonyság és esetenként a tevékenység befejezésének képtelensége jellemző.

## Szándék, elhatározás, akarat, megküzdés

A tanulási szándék és a tényleges erőfeszítés különböző lehet. Empirikus adatok hívják fel arra a figyelmet, hogy a szándékolt erőfeszítés valamivel magasabb előfordulási gyakoriságú, mint a tényleges (Boekaerts és Otten, 1993).

Elsősorban a motiváció áll szoros kapcsolatban az akarással, mely lényeges előfeltétele a metakognitív késztetés fenntartásának és átvitelének.

A célelvárások – valószínűleg a végrehajtó kontrollfolyamatokkal összekapcsolva – befolyásolják a megtanult információk mennyiségét és a következményes viselkedésmódokat. Egyrészt a percepiált kontroll és a cselekvés eredményessége, másrészt a végrehajtó kontrollfolyamatok kapcsolatának magyarázata azért fontos, mert a pszichológiai kontroll az önirányítás megélésénél központi indikátornak tekinthető.

Empirikus vizsgálatok igazolják, hogy a motivációnak gyakran nemcsak a tudást, hanem az akarati összetevőket is meg kell változtatnia. Ez ugyanis az előfeltétele a metakognitív készség fenntartásának és átvitelének. A tanulók főleg azután érik el a metakognitív kompetenciát és viszik át az új

---

*Megküzdés minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet az egyén tudatosan alkalmaz egy stresszel teli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására. A megküzdés lényeges elemei az erőfeszítés, a célirányosság és a tudatosság. A romboló, hibás gondolatok kiigazítását is jelenti. A megküzdési stratégiák megválasztását szignifikánsan meghatározza a személy viselkedéskontrollja, a prediktív kontrollja, a stresszt okozó körülmény típusa és a szorongás intenzitása.*

---

sztituációra, ha felelősnek érzik magukat a tanulási folyamatért és nem külső követelés kényszeríti arra őket.

Aktív erőfeszítést jelent a megküzdés. Amikor az embernek nincs már miért fáradnia, nincs mit elérnie, építenie, nincs miért és kiért küzdenie, olyan, mintha halott volna. A jólét nem cél, hanem csapda! Az ember, aki csak azt teszi meg, amit meg kell tennie, rabszolga. Attól a pillanattól kezd szabad lenni, amelytől ura lesz saját akaratának. A siker nem a veleszületett képességtől függ, hanem a törekvésre, fáradozásra való hajlandóságtól, azaz a kemény munkától.

Az emberek általában is, de a tanulók még inkább az egyénre jellemző – így többé-kevésbé eltérő, konzisztens – stratégiákat dolgoznak ki és tanulnak meg az elterelő ingerekkel szemben, s ennek révén a tanulás

relációjában forrásokat nyernek, illetve források elvesztését küszöbölik ki. E reakciót minden esetben kognitív észlelés (cognitive appraisal) előzi meg. Ezt követi az elsődleges értékelés mozzanata, mely azt tisztázza, mi is a jelentősége az aktuális környezet interakcióinak a személy, a tanuló aktuális tevékenysége, azaz a tanulás szempontjából.

A megküzdés nem azonos az elhárító mechanizmusokkal, melyek az észlelés, a kogníció torzulásával járnak együtt, s melyek használata valójában a tudatos megküzdés kudarcanak következménye.

A korábbi elméletek a megküzdést bizonyos emóciók, így például a szorongás, stressz által kiváltott válaszként értelmezték. A pszichoanalitikus iskola az ego-manővereket sorolja a megküzdés fogalmába, melyekkel az egyén a külvilágból érkező fenyegetéseket tudatosan kezeli. A személy és környezetének hatásmechanizmusa vezérli a megküzdés folyamatát.

A kognitív pszichológiai iskola megfogalmazásában megküzdés minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet az egyén tudatosan alkalmaz egy stresszel teli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására. A megküzdés lényeges elemei az erőfeszítés, a célirányosság és a tudatosság. A

romboló, hibás gondolatok kiigazítását is jelenti. A megküzdési stratégiák megválasztását szignifikánsan meghatározza a személy viselkedéskontrollja, a prediktív kontrollja, a stresszt okozó körülmény típusa és a szorongás intenzitása.

A képesség és erőfeszítés viszonyáról alkotott elképzeléseknek döntő befolyásuk van a gyermek tanulási motivációjára. *Stevenson és Stigler* a képességekről és az erőfeszítésről alkotott elképzelések kulturális háttérét elemezve megállapítja, hogy a nyugati és keleti kultúra között élesen elválnak az úgynevezett „képesség modell” és az „erőfeszítés modell”, s ebből következően meglehetősen élességgel elkülöníthetők a gyermekek implicit tanulási modelljei. Míg a képesség modellben a tanulás során előforduló hibákat a tanuló a képességeivel hozza összefüggésbe, ezáltal negatív fény vetődik a tanulóra, addig az erőfeszítés modellben a hiba a tanulási folyamatban előforduló problémának számít, amely könnyűszerrel javítható, ha megfelelő erőfeszítést tesz a tanuló a tanítási folyamat kiigazítására.

### A megküzdés eredményessége

A pszichológiai immunrendszer azon személyiségtényezők megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stressz-helyzet kognitív értékelésére (primary appraisal), a megküzdési stratégiák megválasztására (secondary appraisal) és a megküzdési folyamatba bevonható források feltárására és alkalmazására, az eredményes megküzdésre úgy, hogy a személy integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön

A coping potenciál dimenziót két funkcionálisan dinamikus interakcióban levő alrendszer alkotja a pszichológiai immunrendszerben.

*Oláh Attila* (1996) a „coping potenciál dimenziók” fogalmának bevezetésével azokat a kognitív természetű személyiségtényezőket foglalja össze, melyek az elsődleges és másodlagos értékelés közvetlen befolyásolásán keresztül hozzájárulnak az egyén megküzdési hatékonyságának erősítéséhez.

Az egyén megküzdési (coping) potenciál dimenziói (Oláh A. alapján):

#### A. Elsődleges értékelést módosító kognitív személyiségfaktorok

Optimizmus, tanult leleményesség, kontrollképesség, koherenciaézés, keményen helytálló / lelkiileg edzett személyiség, reményképesség, éntudatosság, éhhatékonyság érzése, önelfogadás, forrás-monitorozó képesség, forrás-mobilizáló képesség, forrást teremtő képesség, emocionális érzékenység, emocionális kontroll, szociális forrást monitorozó képesség, szociális forrást mobilizáló képesség, szociális forrásteremtő képesség.

A coping potenciál dimenzióknak integrált rendszerét mint személyes ellenálló képességet és a megküzdés eredményességét biztosító rendszert értelmezhetjük.

#### B. Másodlagos értékelést módosító protektív faktorok

Azokat a személyes kompetenciákat integrálja, melyeknek 3 csoportját a táblázat mutatja be:

forrást kezelő kompetencia	önreguláció	szociális kompetencia
forrás monitorizálása	szinkronképesség	szociális forrás monitorizálása (empátia)
forrásmobilizáló képesség	kitartás	szociális forrást mobilizáló képesség
forrásteremtő képesség	érzelmi-feszültség kontroll	szociális forrást teremtő (kapcsolatépítés)

1. táblázat. A személyes kompetenciák

A tanulóba nem vésődik be automatikusan a kívánt viselkedés, nem egyirányú befolyásolási folyamatról van szó, hanem valódi interakcióról, az elvárások kölcsönös kiigazításáról. Minthogy a tanulók egy időben több különböző csoporthoz (osztály, család, barátok) tartoznak, a befolyásolási tényezők és elvárások is sokrétűek, amelyek egyes ele-

mei bizonyos körülmények között ellentmondásosak lehetnek (a szülők, a tanárok azt akarják, hogy a tanuló tanuljon, de az osztálytársak akkor értékelik, ha szembeszáll ezen elvárásokkal).

Ha a tanulási motivációt az iskolai követelményekhez való igazodásként értelmezzük, akkor alakulásában az iskolai feltételek annyiban jönnek számításba, amennyiben azok mint a tanulást irányító affektív, kognitív és effektív folyamatok a tanulót hatékonyan képesek befolyásolni.

Amennyiben a tanulási motivációt az egyén és a környezet interakciójában fejlődő tényezőként értelmezzük, érdemes megvizsgálnunk e faktorok egymásra hatásának mechanizmusát. Elemeznünk kell tehát a tanulók között fellelhető inter- és a tanulókon belül tapasztalható intra-individuális különbségeket és azok kialakulásában szereplő számottevő okokat. Ezen különbségek természetesen a környezettel folytatott intenzív interakciók hatására már a kora gyermekkortól alakulnak, változnak. Fontos ezen jegyek felismerésénél a tanárok diagnosztikai érzékenysége, a tanulók közötti individuális különbségek okainak, hatásmechanizmusainak felismerni tudása s pedagógiai jelentőségének belátása.

A pedagógiai diagnosztizáló munkát megkönnyítheti az irányított megfigyelés, a tanulók kikérdezése, az alkalmazott pedagógiai kísérlet, a szociometriai módszerek, pszichológiai tesztek, dokumentumelemzések, családlátogatás alkalmazása (Falus, 1993).

A tanuló maga alakítja ki saját motivációs struktúráját, az készteti valamire tartósan, ami saját domináns motívumaival függ össze (Kozéki, 1990). A motivációs rendszer alakításában a gyermeket motiválással kell segíteni, e segítség hatékonysága, lehetősége viszont a személyiség már kialakult dinamikus struktúrájának függvénye.

A bonyolult komplexitásban működő hatótényezőket, így az egyéni tanulástörténet során szerzett kedvező vagy kedvezőtlen tapasztalatokat, a munkamagatartás és a teljesítménymotiváció kapcsolatát, a tanulók szociális igényei közötti különbségeket, attribúciókat, eltérő tanulási motívumokat, a tanulási orientációkat, stílusokat, technikákat, stratégiák különbségeit, az érzelmeket, érdeklődést, s a család általános szociokulturális befolyását egyaránt nyomon lehet követni.

A tanulói tulajdonságjegyek számbavétele azért fontos, mert csak ezek ismeretében tervezhető az adekvát korrekcióra, kompenzációra, orvoslásra is gondoló pedagógiai munka.

A kedvezőtlen elvárások megakadályozhatják az egyént, hogy erőfeszítéseket tegyen, így megfosztanak a siker esélyétől is. Az a meggyőződés, hogy nem leszünk sikeresek, alacsony motivációt és csökkent erőfeszítést alakít ki, amit tanult tehetetlenségnek nevezünk.

A tanulók különböző motiváltsággal jönnek az iskolába. Az egyének közötti különbségek nagyrészt a tanulási folyamatban szerzett előzetes tapasztalatok eredményének köszönhetőek. A gyermek egyéni élettörténetében jelentékeny különbségek vannak, melyek érintik a teljesítményre törekvő magatartást, de meghatározzák az ebből eredő ösztönzők erősségét.

Kedvezőek a gyermekkorban átélt tapasztalatok akkor, ha a gyermek eredményes tevékenység után szeretetet, elismerést kapott, kudarc esetén pedig feddés helyett segítséget nyújtott számára a környezete. Annak a tanulónak, akinek tevékenysége során zömmel sikerélménye volt, önbizalma egészségesen fejlődik, pozitív beállítottságot szerez az éppen aktuális tevékenységéhez. Ezt a viszonyulást egészséges motivációnak nevezzük. Amennyiben az egyénnek pozitív önértékelése van, jövőre orientált, mivel az ismételt átélt sikerek növelik a saját tevékenységébe vetett bizalmat, mindig nehezebb problémák és feladatok felé merészkedik, és mindig új lehetőséget lát arra, hogy erejét kipróbálja. A kedvező tanulási tapasztalat önbizalmat alakít ki, reális önbecsüléssel, elérhető közepesen nehéz célok kijelölésével, sikerorientációval, pozitív énkép kialakításával, egészséges önértékeléssel jellemezhető.

Ellenkező esetben a kedvezőtlen tanulási tapasztalat önbizalomhiányt, irreális (túl nehéz vagy túl könnyű feladatok választása) célok kitűzését, kudarcérettelést, negatív énképet, szorongást, megzavart önértékelést okoz. A kora gyermekkorban szerzett túl sok csalódás következtében a gyermekben megzavart önértékelés alakulhat ki. Míg a pozitív önértékeléssel rendelkezők mindig új teljesítménycélokat tűznek ki maguknak, melyek elérésére éppen úgy esélyük van, mint a kudarcra (50 százalék a sikervalószínűség), addig a sikertelenségtől félőknek különlegesen alacsony vagy – kompenzációképpen – elérhetetlenül magas szinten vannak a céljaik, ábrándokba menekülnek, félreismerve önmagukat és a lehetőségeiket.

Az egészséges motiváció képezi a tanulók mentális egészségének magját, mely a tanulás szeretetét és a belső motívumok meglétét jelenti. Ezzel szemben a kedvezőtlen tanulástörténet magas rizikófaktorral küszködő egyéneket alakít ki (*Whisler, 1991*).

A tanulói lemondás, rezignáció, depresszió sem nem egyéni karaktervonalas, sem nem végzettszerű tény, sokkal inkább a tanítási folyamat eredménye. Az egyén iskolai kudarcait nem tekinthetjük véglegesnek, azok befolyásolhatók a tanárok bátorító magatartásával, a tanulók más területen megmutatkozó erősségeinek következetes értékelésével, a tanulók önbecsülésének fokozásával (*Liery és Fenouillet, 1996*).

Vizsgálati eredmények igazolják, hogy a tanárok többsége feladatának tekinti a diákok lelki egészségével való foglalkozást, de egyidejűleg ezt sokan tehernek érzi, különösen olyan osztályokban, ahol a diákok nagyobb nehézséggel küzdöttek ezen a téren (*Roesser és Midgley, 1999*).

## Összegzés

A tanulás és a motiváció kapcsolat összefüggését a legfrissebb kutatási eredményekre támaszkodva kívántuk áttekinteni. Rávilágítottunk arra a fontos tényre, hogy a tanulás és motiváció egymást feltételező, egymást erősítő fogalmak. Ebből következően az önszabályozott tanulás csak a motívumok önszabályozásán keresztül érhető el és fordítva. A tanulás elemzésekor hangsúlyoztuk a kognitív és nem kognitív aspektusok szoros együttes szemléletének fontosságát s egyidejűleg az akarati tényezők szerepét s a hatékony megküzdési stratégia jelentőségét.

Végezetül az önszabályozás kialakításának folyamatát erősen befolyásoló tanulói személyiségtényezők számbavételére, átgondolására került sor, nézetünk szerint ugyanis ezen aspektusok ismerete jelentős mértékben befolyásolhatja a pedagógiai teendők sikeres operacionalizációját.

## Irodalom

- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, 2. 1961. 186.
- Boekaerts, M. – Otten, R. (1993): Handlungskontrolle und Lernanstrengung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2–3. 7. 109–116.
- Bron, J. S. – Bransford, J. D. – Ferrara, R. A. – Campione, J. C. (1983): Learning, remembering and understanding. *Advances in Instructional Psychology*, 1. 77–165.
- Jarvela, S. – Niemivirta, M. (1999): The changes in learning theory and the topicality of the recent research on motivation. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 57–65.
- Kuhl, J. (1984): Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. *Progress in Experimental Personality Research*, 13. 100–164.
- Oláh A. (1996): *A megküzdés személyiségtényezői*. Kandidátusi értekezés. ELTE BTK.
- McCombs, B. L. – Whisler, J. S. (1989): The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Review*, 3. 1–29.
- Printich, P. R. – Garcia, T. (1993): Individual differences in students motivation and self-regulated learning. *Pädagogische Psychologist*, 29. 137–148.

- Printich, P. R. – Garcia, T. de Groot (1994): Motivational an selfregulated learning componets of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. 33–40.
- Privat, R. S. (1998): Current Self-regulation view of learning and motivation viewed through a Deweyan lens. *American Educational Research Journal*, 35. 2. 199–224.
- Rheinberg, F. – Donkoff, D. (1993): Lernmotivation und Lernaktivität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7. 117–123.
- Ridley, D. S. (1991): Reflective Self-Awerennes: A Basic Motivational Process. *The Journal of Experimental Education*, 60. 1. 31–48.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatás folyamata. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy Endréné (1999): Motiváció: felfogások, elképzelések, hitek. *Iskolakultúra*, 9. 56–59.
- Whisler, I. S. (1991): The Impact of Theacher Relationships and Interactions on Self-Development and Motivation. *Journal of Experimental Education*, 60. 10. 17–24.



*Az Iskolakultúra könyveiből*

## A tizenkilencedik század gyermekfelfogása

*A tizenkilencedik század elején Európa nyugati régiójában jelentős társadalmi változások zajlottak le. A francia forradalom hagyományos értékek egész sorát zúzta szét, majd újakat teremtett; az ipari forradalom és a vele párhuzamosan lezajló urbanizáció emberek tömegeinek életét alakította át gyökeresen. A változás az emberek gondolkodásmódjára is rányomta bélyegét. Politikai diskurzusokban és társadalomfilozófiai értekezésekben gyakran esett szó olyan egymást feltételező ellentétpárokról, mint a nyilvánosság és a magánélet, az állam és a civil társadalom, illetve a közösség és az egyén. Egyre többen írtak elragadtatott hangon a családról mint végső menedékről. Az élet mindennapos megpróbáltatásai közepette az emberek számára mind fontosabbá vált a világ zaját kirekesztő bensőséges családi élet nyugalma, az otthon melege. Új érték formálódott: a magánszféra sérthetetlensége, intimitása.*

A nyilvánosság és a magánélet kettősségéről folytatott polémia elsősorban az angol-szász filozófiában jelenik meg, de hatása messze kisugárzott. A témával – többek között – Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) is foglalkozott ‚A jogfilozófia alapjai’ (‚Grundlinien der Philosophie des Rechtes’) című értekezésében. Itt a családot úgy mutatja be, mint a civil társadalom talpkövét, amely garantálja a természetes morál érvényesülését. A család a monogám házasságra épül, amelyet kölcsönös egyetértésben kötnek. E keretek között mindenféle szenvedély csupán másodlagos – sőt esetenként veszélyes – lehet; a legjobb az, ha a személyes vonzalom kialakulása követi a házasságkötést, és nem fordítva. A család tehát egy olyan társadalmi képződmény, amelyet erős materiális és racionális kötelek tartanak egyben. Morális kategória, tagjai számára önmagában is feltétlen tisztelet tárgya. Összességében, „holisztikus egészként” többet nyom a latban, mint tagjai együttvéve.

A család feje az apa, akinek tekintélye – akárcsak a római jogban – megkérdőjelezhetetlen. A külvilágban vívott harcai és állhatatos munkája révén olyan erkölcsi tőkére tesz szert, amely miatt feltétlen számíthat a családtagok tiszteletére. Az anya elmélyült vallásos érzülete a család összetartó erejét fokozza. Hegel a gyerekekre úgy tekint, mint olyan családtagokra, akikkel szemben a családfőnek alapvető kötelezettségei vannak: elsősorban az, hogy önálló és szabad individuummá nevelje őket (Hegel, 1928).

Az a családon belüli szereposztás, amelyet Hegel leír, jól reprezentálja a tizenkilencedik század polgári köreinek felfogását. Az apa szerepe meghatározó maradt a családon belül annak ellenére, hogy a francia forradalom törvényei jelentős mértékben korlátozták korábbi teljhatalmát. (Megszüntették az apa rendelkezési jogát nagykorú gyermekei fölött, az örökségből való kitagadás atyai jogát stb.) A továbbélő apai hatalomra jellemző, hogy Franciaországban például 1896-ig kötelező volt az atyai beleegyezés a huszonöt év alatti fiúk vagy lányok házasságához. Ugyanígy érintetlen maradt az a jog, amely alapján az apák „alapos indokok fennállása esetén” a bíróságtól kérhették gyermekeik bebörtönzését. Az elzárás tizenhat éves korig egy hónapig terjedhetett, tizenhat éves kor és a

gyermek nagykorúsága között pedig akár fél év is lehetett. Azok a gyerekek, akiket az apai indítvány alapján vettek őrizetbe, hasonló elbánásban részesültek, mint a gonosztevők (Perrot, 1999).

Politikai jogokkal, a nyilvános életben való részvétel lehetőségével a tizenkilencedik században csak a férfiak rendelkeztek. A nők fő tevékenységi köre továbbra is a családon belül maradt, legfontosabb feladatuk az otthon harmóniájának megteremtése volt. De itt sem dönthettek önállóan. A háztartásra elköltött pénzről férjüknek el kellett számolniuk, és más anyagi természetű ügyekben is kiszolgáltattak voltak.

Bizonyos körökben a nők gazdasági természetű háttérbe szorítása a század folyamán csak fokozódott. Polgári családoknál korábban még gyakran előfordult, hogy asszonyok kereskedő vagy kézműves férjeik mellett részt vállalhattak az üzlet vezetésében úgy, hogy könyvelést vezettek, titkárnői, eladói szerepet tölthettek be stb. A munkahely azonban a század folyamán fokozatosan eltávolodott az otthontól, a műhelyek, manufaktúrák, boltok többnyire már nem a lakóépületben vagy annak közelében kaptak helyet. Ez a folyamat a polgárosodással párhuzamosan zajlott le. Az egyre tehetősebb gyárüzem-tulajdonosok például már nem viselték el az iparnegyedek szennyét, a füstöt, amelyet saját gyáruk bocsátott ki. Így inkább a belvárosban béreltek lakást, vagy az új lakónegyedekben építettek villát családjuknak. Az otthon és a munkahely így fokozatosan elvált egymástól, a „privátszféra” elkülönült, s a nők szerepe – a korábbiaknál is jobban – korlátozódott, feladatuk a családi fészek nyugalmának, harmóniájának biztosítása lett.



1. ábra. „Az otthonnak nincs párja” – Richard Doyle karikatúrája a Punch című londoni lapban, 1849

Akár luxusvillában élt a család, akár szerény bérlakásban, az életvitel hasonló puritánus erkölcsi elveken nyugodott. A háziasszony dolga – a gyermekek nevelésén túl – a hétköznapi munkamenetének precíz megszervezése volt. Ő felügyelte a cselédeket, kínos gonddal felügyelt a bevásárlásokra, hiszen neki is el kellett számolnia „urának”. Állandóan ügyelnie kellett a rendre, tisztaságra, a gondos időbeosztásra. Ha nagy ritkán nem akadt dolga, akkor kézimunkával, esetleg olvasással töltötte az idejét.

Felértékelődött az anyaság: polgárcsaládokban a gyermek száma a 19–20. század fordulójáig emelkedő tendenciát mutatott. (Európa lakosainak száma 1850-ben 265 millió fő, a századfordulóra pedig elérte a 400 millió főt.)

Az alfabetizáció terjedésével Európában egyre több nő tanult meg olvasni. Sokan közülük gyermeküket is maguk tanították. A szűkre szabott szabadidő kedvelt foglalatosságai közé tartozott a regények és az egyre nagyobb számban megjelenő újságok, társasági lapok olvasása. Ezek a folyóiratok gyakran tudósítottak a „magasabb körök” életének hétköznapijairól, így azután lelke mélyén a legtöbb háziasszony az arisztokrácia életmódjának utánzására vágyott.

A nagypolgári lakások belső tereinek kialakításában az igények egy sajátos elegye tükröződött: megtalálható volt bennük a funkcionális ésszerűsésre törekvés, a komfort és kényelem iránti vágy, valamint az arisztokrácia fényűzése utáni sóvárgás. A tehetős polgárcsaládok otthonain belül jól kirajzolódtak az egyes családtagok „felségterületeinek” körvonalai. A legtöbb teret az apa birtokolta. Egyes szobák csak az ő rendelkezésére álltak, mint például a biliárd-, a dohányzó-, a könyvtár- és a dolgozószoba. (A dolgozószobát a nők akkor sem használhatták, ha önálló keresőként ők maguk is értelmiségi munkát végeztek.) A szalonban a férfiaké volt a központi hely, míg az asszonyok a szoba szélére húzódtak. Az ebédlőben az asztalfőn az apa ült, az ételből ő vett először. A hitvesi hálószoba gyerekek előtt zárt terület maradt, ide csak különleges alkalmakkor léphettek be. E titkokkal övezett hely intimitása jól jelképezi azt az igényt, amely a tizenkilencedik században a magánszféra sérthetetlensége iránt fogalmazódott meg. (Ilyesfajta elkülönülés a korábbi évszázadokban természetellenesnek tűnt volna.)

Egyes szerzők éppen a szülők intimitás-igényének fokozódásával magyarázzák azt a jelenséget, hogy a polgári lakásokban egy új helyiség jelent meg a század folyamán: a gyermekszoba (Peikert, 1982). A szexualitás tabuvá válása megkövetelte a gyerekek elávolítását a hitvesi ágytól.

A tizenkilencedik század elejének biedermeier stílusa rányomta bélyegét e szoba bútorzatára is. A következő képen egy ilyen idealizált gyermekszobát látunk:



2. ábra. Bürkner: Gyermekbútorok, 1868

A kor művészei gyakran idealizálták a valóságot. Az édeskés, biedermeier stílus egyébként is rózsaszín szemüvegen keresztül láttatta a világot, ennek megfelelően eszményítette a polgári családok életének színtereit is. A realitáshoz hozzátartozik, hogy a gyerekszoba az egész század folyamán gyakran a célnak egyáltalán nem megfelelő hatalmas hodály vagy éppen szűk kamrácska volt. Többnyire a cselédszoba és a konyha közelében helyezkedett el és ablaka az udvarra nyílt. Így nem csoda, ha a gyerekek sokszor megváltásnak érezték, ha kiszabadulhattak innen és a délutánt édesanyjukkal tölthették a szalonban.

Az azonban kétségtelen tény, hogy a század vége felé a tehetősebb polgárcsaládok már egyre igényesebben rendezhették be gyermekeik szobáját. A bútorok is sokat fejlődtek:

kifejlesztették a sajátos gyermeki szükségletekhez igazodó berendezési tárgyakat. Példa erre a gyermekágy, amely a tizenkilencedik század közepének találmánya. Miután a gyermek a bölcsőt kinötte, és a felnőtt ágy még túlságosan nagy volt számára, állítható magasságú rácsokkal ellátott kiságyba fektették. A gyerekek általában iskolás korukig aludtak ilyen rácsos ágyban.

Általában elmondható, hogy a század folyamán folytatódik a 18. században már megfigyelhető folyamat, amelyet röviden a „gyermekvilág” kialakulásának nevezhetünk. Egyre jobban körvonalazódnak a gyermeki lét terei, idődimenziói és tevékenységi formái. Megszületik a játékipar, gyermekbútorok készülnek, kialakul a kifejezetten gyermekeknek szánt irodalom. (Példa lehet ez utóbira a korábban elsősorban felnőtt közönségnek szánt klasszikus mesék gyermekek számára készített, erkölcsi tanulságot hordozó, nevelő célnak sem nélkülöző változatainak megjelenése a *Grimm*-testvérek munkássága nyomán.)

### A gyermeklét új elemei

Az új gyermekbútorok születése is jelzi a gyermek szerepének egyre hangsúlyosabb felértékelődését a tizenkilencedik században. A kicsik egyre inkább a család középpontjába kerültek. Nemcsak a velük kapcsolatos szülői érzelmek intenzitása fokozódott, hanem egyre inkább úgy tekintettek rájuk, mint a család egzisztenciális létének zálogára, a jövő biztosítékára. A gyermek – főként a fiúgyermek – mint a család folytonosságának letéteményese azt a képzetet keltette a szülőknél, hogy hatalmuk van az idő, az elmúlás fölött. *Stendhal* rezignáltan ezt írta apjáról: „Nem emberként szerettem engem, hanem csak mint fiát, mint a családi név örökösét” (idézi: *Perrot*, 1999).

*Ernest Legouvé* (1807–1903), több sikeres színpadi mű szerzője és egyben a francia akadémia tagja 1867-ben így írt az új gyerekfelfogásról: „Gyermekek urak! Vagyis más szavakkal gyenge lények, kiket erősíteni kell gyöngéd és férfias neveléssel egyaránt, mely óv és edz; fejledező jellemek, melyeket tanulmányozni kell ama folytonos és előrelátó gondoskodással, mely a rossz orvoslását a rossz elfojtásában keresi; alig jelentkező értelmi tehetségek, melyek az anya és a tanító kettős befolyása alatt fokként fejlenek; kezdő iskolások, kik tanítványokká fejlenek, a nélkül, hogy megszűnnének a család gyermekei lenni és az iskolai életben is megőrzik a családi élet benyomásait; serdülő ifjak, kiket a jövő zálogának tartunk és mindenekelőtt önkormányzatra szoktatunk; fiatal barátok, kiket óvatos bizalommal a család minden ügyébe beavatunk; érett ifjak, kiket maguk az atyák készítenek elő, hogy sikeresebb, fokozottabb munkálkodással lépjenek helyünkbe: végre röviden összefoglalva gyermek urak, vagyis más szavakkal halhatatlan és szabad lények!” (*Legouvé*, 1878)

A gyerekekbe való érzelmi és anyagi „befektetés” tárgya abban a korban még nem elsősorban a gyerek mint önértékkel rendelkező egyéniség volt, hanem a társadalmi elvárás, a szerepeknek való megfelelés igénye. A gyermek ugyanis nemcsak a családhoz tartozott, hanem tágabb közösségekhez is, mint például a nemzet. Úgy tekintettek rá, mint a jövő polgárára, katonájára, akinek kötelességei lesznek nemzetével szemben. Egyre többen kíséreltek meg beavatkozni a családok életébe – főleg ha a családban nagy volt a szegénység –, miközben a gyerek érdekét hangoztatták. Politikusok, filantróp gondolkodású népnevelők, orvosok akarták a gyermekeket megóvni, nevelni és fegyelemre szoktatni, s ha kell, kiemelni a családból (*Perrott*, 1999).

A pedagógiában elméletek egész sora születik a társadalom szempontjából hasznos állampolgárrá nevelés módozatairól, s ezek a teóriák az iskolák hétköznapi életében is nyomot hagytak. Az iskolára egyre többen úgy tekintettek, mint a beilleszkedésre és önálló életvezetésre képes emberek nevelésének színterére.

Ennek az elvárásnak a fonákságait ábrázolja egy korabeli német festő, *Oskar Pletsch*. A képen látható iskola kapuján kész „férfiak” (zsebre dugott kezű, felnőttes, rezignált

arckifejzésű fiúk) és kész „gazdasszonyok” (köténybe és kendőbe öltöztetett lányok) lépnek ki, akiknek nevelése-képzése már befejeződött. Semmi gyermekies vonás nincs ezeken az alakokon. Felnőttek ők, akik készen állnak az élet megpróbáltatásaira:



3. Oskar Pletsch: Nevelőintézet, 1858

A 19. századi gyermek fő feladata tehát a társadalomba való, lehetőleg zökkenőmentes beilleszkedés volt. A család érzelmeket és anyagiakat „fektetett be” a gyerekekbe, s nekik – iskolai előmenetelben, életpálya választásában – teljesíteniük kellett az elvárásokat. Ha a szülők ambícióinak, elvárásainak való megfelelés nem sikerült maradéktalanul, a kimondott és kimondatlan szemrehányások nem maradtak el. Példaként Stendhal és *Baudelaire* gyermekkorát említhetjük: mindketten „rossz fiúnak” érezték magukat, s ezért hétköznapijakra a büntudat nyomta rá bélyegét.

A század gyermekkel kapcsolatos attitűdjére sajátos kettősség, ambivalencia jellemző. A kisgyermek jóval több figyelemben részesült, mint korábban, de a serdülők már egyre inkább a meg nem értés és gyanakvás falába ütköztek. A pubertást – akárcsak *Rousseau* – kritikus szakasznak tekintették orvosok, pedagógusok és szülők egyaránt. Doktori értekezések tucatjai születtek 1780 és 1840 között a serdülő fiúk és lányok „rossz szokásainak” gyógymódjáról. Az ifjúkort a közfelfogás egyre inkább egy olyan életszakasznak tekintette, amely potenciális veszélyeket rejt nem csak az egyénre, hanem a társadalomra is. A „fekete pedagógia” – melynek kissé bővebb bemutatására még visszatérünk – is ebben a korszakban gyökerezik: a nevelési tanácsadó irodalom új vezérmotívuma lesz a viselkedési hibák megfélemlítéssel, elrettentéssel történő „gyógyítása”.

### Az anyaság új dimenziói

A bizalmatlanság és gyanakvás tehát az idősebb gyermekek vélt „eltévelyedéseinek” szült, a kicsik helyzete sokat javult a század folyamán. Ennek előzménye az, hogy az anyaság a 18. század végétől kezdődően fokozatosan új értelmet nyert, új tartalommal telítődött. A mentalitás átformalódása elsősorban annak köszönhető, hogy megérett a gyermekneveléssel foglalkozó filozófusok (elsősorban *Rousseau*), pedagógiai szakírók és gyakorló pedagógusok (mint például *Pestalozzi*), valamint az orvos-szerzők munkájának gyümölcse: újrafogalmazódott az anyaiideál.

Az „új anya” szerepe már a szülés előtt elkezdődött. Testmozgással és higiéniai szabályok betartásával tudatosan készülődött gyermeke fogadására. Étrendjében is „Jean-Jacques tanácsaira” hallgatott: kerülte a nehezen emészthető táplálékot, helyette egyre több zöldséget és gyümölcsöt fogyasztott.

Érdekes különbség figyelhető meg Anglia és Franciaország szokásai között a tizenkilencedik századi szülések gyakorlatát illetően. Míg Angliában a gyermek világrajövetelének aktusát továbbra is a titok homálya fedte, a franciák sokkal nyitottabbak voltak ebben a kérdésben. Az asszonyok otthon hozták világra gyermekeiket, a kórházban csak az igen szegények vagy a leányanyák szültek. (A kórházi szülés iránti elutasító attitűd csak a két világháború között változik meg.) A mindenórás asszonyhoz egyre több helyen hívtak orvost a bábaasszony helyett. Az eseményeket az apák is egyre nagyobb érdeklődéssel követték, de a szülőszoba ajtaját – amely szerepet az esetek többségében a hálószoba töltötte be – nem léphették át.

Egy francia szerző, *Gustav Droz* „Monsieur, Madame et Bébé” (1866) című, nagy sikert aratott könyvében finom humorral így ír az otthoni szülés korabeli körülményeiről: „A fiatalasszony az ágyon egyre hangosabban jajgat – »doktor úr, mon dieu, doktor úr«, a férjnek a hideg futkos a hátán, és biztosra veszi, hogy valami végzetes dolog történik, a jó doktor higgadtan mosolyog, köntöst és papucsot kér kölcsön, hogy kellemesebbé tegye a hosszú éjszakát. A fiatalasszony édesanyja könnyeivel küszködik, s közben így szól: »Bátorság, kedvesem, fizetnünk kell a boldogságunkért« –, a dajka merev végtagokkal bóbiskol az előszobában a babának előkészített kiságy mellett, két vénkisasszony nagynéni a szalonban üldögél, egyikük Voltaire-t olvas, a másik a rózsafüzért morzsolja, és időnként fojtott hangon megjegyzik: »Szörnyű«. Egy vérfagyasztó sikolyt követően az orvos tréfálkozik: »A kislány fél óra múlva megérkezik«. A férjet ez szinte még feleségre fájdalmainál is jobban felzaklatja. »Ne tréfáljon velem, doktor úr« – könyörög. – »Ön is jól tudja, hogy fiú lesz.«” (*Robertson*, 1998.)

Az „új édesanya” a szülést követően pedig – szakítva a múlttal – nem adja dajkához, hanem saját maga szoptatja gyermekét. Az új divat francia földön már a 18. század végén kezdődött, és polgári körökben egyre jobban elterjedt (*Badinter*, 1999). Az arisztokrata dámák többsége viszont csak vonakodva vállalta az új szerepet, így furcsa mód a század végére francia főúri körökben ismét reneszánszukat élték a szoptató dajkák. Nem így Angliában, illetve Amerikában, ahol ekkorra már szinte teljesen eltűnt ez a gyakorlat.

Rousseau, aki még hevesen tiltakozott a szoros pólyázás ősi gyakorlata ellen, elégtellessel nyugtázhatta volna, hogy a tizenkilencedik század anyái már egyre ritkábban folyamodtak a „pólya zsarnokságához”. Bár az is igaz, hogy ezen a téren országonként jelentős eltérések tapasztalhatók. A német és az olasz csecsemőket például még a század második felében is szorosan pólyázták. A szoros pólyázás elhagyásának ténye önmagában is forradalmi változást idézett elő az anya-gyermek kapcsolat minőségében. A pólyától megszabadított csecsemő ugyanis jóval szorosabb fizikai kapcsolatot tudott kialakítani anyjával, mint a bepólyázott.

Az új korszak anyái már aggódó szeretettel figyelik gyermekeik testi-lelki fejlődését, baj esetén egyre többen fordulnak orvoshoz. A kisebb-nagyobb gyermekbetegségek komoly nyugtalanságra adnak okot. A szülők ekkor már nem rejtik véka alá félelmeiket, leveleikben, naplójukban gyakran adnak hangot aggodalmuknak. A gyermek halálát igazi tragédiaként élik át.

A gondolkodásmód átfarmálódása természetesen nem egyforma intenzitással zajlott le, társadalmi rétegenként és országonként jelentős fáziseltolódásokat tapasztalhatunk. Az alsóbb társadalmi osztályokban az új szemléletmód csak megkésve tört magának utat. A helyzet meglehetősen ellentmondásos volt: az új gyerekszemlélet ellenére a dajkához adott és kített csecsemők száma rekordokat döntött. Ezek azonban többségükben a városi szegények tömegeiből kerültek ki.

Annak ellenére, hogy a gyermekhalandóság a század folyamán csökkent, a csecsemőhalandóság – főleg az alsóbb osztályokban – meglehetősen magas maradt. Berlinben például 1811 és 1820 között az élve született gyermekek 16,9 százaléka halt meg egyéves kora előtt (*Peikert*, 1982). A francia adatok is kísértetiesen hasonlóak: az 1850-es években az ugyanilyen életkorú gyerekek halandósága még szintén 16 százalék fölött van (*Badinter*, 1999). A mortalitás nagysága általában mindenütt szorosan összefüggött a szülők társadalmi helyzetével.

A csecsemőhalandósággal kapcsolatban megdöbbentő összefüggésekre mutatott rá Arthur Imhof. A himlőoltást 1800-ban vezették be Angliában, s utána hamarosan elterjedt a kontinensen is. Berlinben 1801-ben alkalmazták először, s utána meredeken zuhant az ebben a betegségben elhunyt csecsemők száma. A halandóság azonban kiszáradt ismét a magasba szökött. Ennek oka az, hogy az a gyermek, aki az oltás révén megmenekült a himlőtől, később más betegségek (például súlyos hasmenéses állapotot előidéző gyomor-bélrendszeri fertőzések) áldozatául esett. A rövid lefolyású, gyorsan ölő kór helyére tehát ugyanolyan halálos kimenetelű, de hosszabb ideig tartó, tehát több szenvedést-gyötrelmet okozó betegségek léptek. Így már érthető, hogy azok a szülők, akik gyermekük elvesztése miatt érzett bánatukat azzal enyhítették, hogy benne Isten akarata megnyilvánulását látták, miért tiltakoztak olyan hevesen a himlőoltás ellen (*Imhof*, 1992).

### Apák új szerepben

A korszakkal foglalkozó szerzők általában egyetértenek abban, hogy a férfiak szerepe egyre dominánsabbá vált a tizenkilencedik század folyamán. Ennek a jelenségnek első-sorban társadalmi okai voltak: a polgári társadalmakban fokozatosan kikristályosodtak az alá-fölrendeltségi viszonyok. A változások általában károsan befolyásolták az apa családi nevelő szerepének alakulását: a korábbi familiáris kapcsolatok ismét formálissá váltak, a dolgozó apa egyre jobban elszigetelődött gyermekeitől, akikkel jószerivel csak az ünnepnapokon foglalkozhatott. Így azután a gyerekek számára egyre inkább az anya testesítette meg a melegséget, gondoskodást, felszabadult vidámságot és szeretetet, míg az apa alakja a védelem, a szigor és a rend fogalmával forrott össze (*Fertig*, 1984).

Mégis van arra mutató jel, hogy – az „új anyák” mintájára – a században bizonyos társadalmi körökben megjelentek az „új apák” is. Azt már láttuk, hogy Rousseau hatására a 18–19. század fordulóján egyre több édesapa vett részt gyermekei nevelésében. *William Cobbett* angol publicista kétségtelenül az „új apa” típusának egyik legelső képviselője volt: „Hány napot, hány órát töltöttem csecsemővel a karomon!” – írja 1830-ban. „Ha otthon voltam és kisgyermekek voltak nálunk, az időmet elsősorban a toll és a csecsemő között osztottam meg. Százszor és százszor ettettem és fektettem a gyerekeket, pedig ott voltak a szolgálók, hogy elvégezzék a munkát.” (*Cobbett*, 1926)

A gyermekével szívesen foglalkozó, vele korán érzelmi kapcsolatot kiépítő édesapa alakja látható *Peter Cornelius* (1783–1867) képén (4. ábra) is.

A már fentebb idézett *Ludwig Fertig* véleménye szerint a kifinomult és gyöngéd apák ideje a 19. század folyamán egyre inkább leáldozott, s átadták helyüket a távolságtartó, tekintélyt parancsoló atyáknak (*Fertig*, 1984). E sommás véleménnyel vitatkozva most olyan forrásokat mutatunk be, amelyek azt igazolják, hogy a gyermekének nevelését szíven viselő apa figurája több helyütt megjelenik a tizenkilencedik század pedagógiai irodalmában.

Jelen esetben egy kis kitérő erejéig egy sajátos új műfajt veszünk szemügyre: a kisgyermeket otthon, a családi ház falai között nevelő, tanító édesapák – többnyire fiktív – naplóját. Telitalálat ez a műfaj, üdítő színfolt a nevelés hétköznapi gondjainak megoldásához receptet osztogató magabiztos szerzők írásainak tömegében. E fiktív naplók szerzőinek köre változatos: találunk közöttük ismert és sikeres színpadi szerzőt éppúgy, mint

neveléstudós egyetemi tanárt. Az előbbire példa az előzőekben már citált *Ernest Legouvé* (1807–1903) francia író, akadémikus, az utóbbira pedig a kolozsvári egyetem első pedagógus-professzora, *Felméri Lajos* (1840–1894). Mindketten saját koruk ismert és elismert szerzői, akik azonban különböző területek felől közelítettek a nevelésről szóló észsé műfaja felé.



4. Peter Cornelius: Karl Ferdinand Keller és fia, Georg Leonhard, 1800 körül

Ernest Legouvé korának sikeres színpadi szerzője volt, akinek több darabja magyar színpadokon is jelentős sikert aratott (például *Adrienne Lecouvreur*, *Nők harca*, *Tündérújjak* és az *Eugène Labiche*-sal közösen írt *Tücsök a hangyáknál*). A színház mellett élénken foglalkoztatták kora társadalmának aktuális problémái is. A *Collège de France* falai között 1948 tavaszán hetente százak és százak hallgatták előadásorozatát, amelyet a nők történelmi szerepéről, társadalmi helyzetéről és jogairól tartott.

A nők művelődéstörténetével foglalkozó előadásai nyomán több könyvet írt, ezek közül *Histoire morale des femmes* (1849) magyarul is megjelent *Feleki József* fordításában (*A nők erkölcsi története*). Hasonlóan nagy sikert aratott későbbi műve, amely *La femme en France au XIX. siècle* (*A nő szerepe a 19. századi Franciaországban*) címen jelent meg 1864-ben. Legouvé ekkor már nemcsak híres színpadi szerző, hanem sokak által tisztelt társadalomtudós. Sorra jelennek meg kötetek, amelyekben már egyre többet foglalkozik a családi nevelés kérdéseivel. Így például is a *La science de la famille*, valamint a *Messieurs les enfants* című írásaiban kora családi életének hiteles és árnyalt képét nyújtja. Ezután következik *Atya és fiú a tizenkilencedik században* (eredeti címe: *Lés péres et les enfants au XIXe siècle*. Paris, Hetsel, 1867), melynek fordítója szintén Feleki József, és a Franklin Társulat gondozásában jelent meg 1878-ban. Ugyancsak ő ültette át magyarra Legouvé egy nevelési témával foglalkozó esszéjét, amely *Leányaink és fiaink* címen jelent meg magyarul 1885-ben.

A *Lés péres et les enfants* tehát fiktív napló, egy apa naplója gyermeke nevelésének hétköznapjairól. Legouvé így fogalmazza meg vizsgálódása tárgyát: „Egy lelket választottam színterül eszmém kifejtésére, egy atyai lelket örömeivel, zavarával, ijedelmeivel; oldala mellett egy másik lélek, a gyermeké, tudatlanságával kíváncsiságával.” (*Legouvé*, 1878) S az általa bemutatott érzékeny lelkű apa fogékony a nevelés kérdéseire iránt: időt szakít fia nevelésére és tanítására, s mindeközben maga is változik, fejlődik.

A Legouvé által ábrázolt édesapa maga viszi el fiát az emberek közé is, lehetőséget teremtvé számára az emberi jellemvonások megfigyelés e, erkölcsre vonatkozó kérdések megfogalmazására. S az erkölcsöt érintő kérdésekben – ez is új jelenség a nevelés történetében – az apa a gyermek igazságérzetére, romlatlan, érintetlen ösztönére hagyatkozik: „Semmi sem hozza őket zavarba, semmi sem tántorítja meg” – írja a gyermekekről. „Tiszta lelkük, melyet az emberekkel és a tárgyakkal való érintkezése zománcától még meg nem fosztott; mely előtt alkalmazkodás, alku és elővigyázat még ismeretlen, sajátosság érzékkel bír az igazság iránt és abban hajthatatlan...” (Legouvé, 1878)

Meghitt kedélyességet fejeznek ki a gyerek házi oktatását-tanítását ábrázoló fejezetek. Nemcsak a tanítás, az ismeretszerzésben való vezetés Legouvé által alkalmazott módszereit ismerhetjük meg ezeken a lapokon, hanem ennél sokkal többet: azt a finom esetvonásokkal ábrázolt szenvedélyes érdeklődést, amellyel az apa gyermeke fejlődését nyomon követi, és azokat az alaposan átgondolt erőfeszítéseket, melyekkel ezt a fejlődést segíteni igyekszik.

Legouvé gyermekközpontú felfogása, nevelésről megfogalmazott újszerű gondolatai Magyarországon meglepően erőtlen visszhangra találtak. Pedagógiai folyóiratokban egyre-másra jelentek meg olyan esszék, amelyek ráirányították a figyelmet a gyerek egyéniségére, az „újfajta” nevelés előnyeire s mindemellett a lehetséges veszélyekre.

Elterjedt egy sajátos műfaj: olyan írások jelentek meg a neveléssel foglalkozó újságokban, amelyben a szerzők nem eredeti gondolatokat fejtenek ki, hanem külföldön divatos szerzők t rcáinak „utánérzéseit”, parafrázisát adták. Több ilyen „Legouvé nyomán” aláírással megjelent cikk látott napvilágot például *Heged s István* tollából.

Az egyik rövid írás a *Család és Iskola* című kolozsvári pedagógiai folyóirat hasábjain jelent meg, az alábbi különös címmel: ‚Menj, nincs időm’. A rövid tárca voltaképpen a francia szerző ‚Atya és fiú a tizenkilencedik században’ című könyve egyik fejezetének parafrázisa (*Heged s*, 1875). Benne egy olyan apa önmagára eszmélésér l olvashattak a korabeli szülők, aki kérdezősködő gyermekét korábban a címben szereplő szavakkal utasította el. A pálfordulás nyomán az apa hirtelen rádöbben, milyen fontos szerepet tölt be fia életében: ‚Az atya egészen új dolgot érzett. Érezte, hogy ő nevelő. Érezte, hogy neki nem el tasítani, de felelnie kell. Neki le kell ereszkednie a gyermek lelki világához, neki vele foglalkoznia, vele játszania kell. Gyermekké kell válnia, hogy megértse azt a kinzó szót, melyben a gyermeki lény legőszintebben nyilatkozik: Miért?’ (*Heged s*, 1875). A nevelő-tanító szerepet hirtelen magára vállaló apa ezek után maga is tanul: készül, hogy fiát taníthassa. Ezek a tanórak voltaképpen játékos utazások: kirándulások a szobában – így ismertette meg olyan hétköznapi használati tárgyak előállításának és felhasználásának módozatait, mint például a kandalló vagy az ablaküveg.

A gyermek iránti attitűd változásának nyilvánvaló jeleit viseli magán Heged s István egy másik tárcája is, amelyet 1877-ben jelentetett meg ugyancsak a *Család és Iskola* hasábjain. Ez az újabb Legouvé-parafrázis a szülői gyöngédség és a tekintély kapcsolatát vizsgálja, s benne a szerző megfogalmazza az új nevelői stílus egyik lényeges vonását: ‚Bizonyára könnyebb volt hajdan atyának lenni, mint manapság ... Ma alkotmányos apák vagyunk, még pedig azon súlyosbító körülménnyel, hogy nincsenek felelős miniszterink. Minden tettünket, minden szavunkat meglatolják, mint valami budget-tételeket...’ (*Heged s*, 1877.). Szemléletes szembeállítás az a „régii” és az „új”, a mélyen gyökerező „autokratikus” és a kialakulóban levő „demokratikus” apai nevelési stílusnak.

Ernest Legouvé tehát egyáltalán nem l g eres térben fejtegette az új családi nevelési stílus erényeit a tizenkilencedik század közepétől kezdve. Érdekes, hogy a magyar pedagógiai sajtó milyen nagy empátiával fogadta a gyermekcentrikus nevelés térhódítását.

További példa erre az új iránti nyitottságra Felmér i Lajos, a kolozsvári egyetem első pedagógia professzora. Felmér i kiválóan tájékozódott a korabeli angol és francia pedagógiai szakirodalomban, és nincs okunk feltételezni, hogy nem ismerte Legouvé nevelé-

si esszéit. Felméri igen termékeny pedagógiai író volt, szívesen írt a nevelésről nemcsak pedagógusoknak, hanem szülőknek és házi nevelőknek is.

Negyedik esztendeje tanított a kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékén, amikor – a kor szokásaihoz híven több részletben – megjelent egy írása a Néptanítók Lapjában „Utazás a szobában” címmel (*Felméri*, 1875). Ebben kedélyes „pedagógiai zsánerképet” fest a gyermekét beszélgetve-tanító édesapáról. Felméri elbeszélésében az édesapa az emberi test működésével ismerteti meg fiát: előbb a vérkeringés, a szív és az érrendszer bemutatása kerül sorra, majd az idegrendszer működésével ismerkednek meg, később pedig különféle fizikai jelenségek kerülnek terítékre. Jellemző a kolozsvári pedagógus gyermek iránti attitűdje: a gyermeket kíváncsi, új ismeretekre fogékony, problémákat szívesen megoldó lénynek tekinti, nem pedig az előre kiporciózott ismeretfalatokat engedelmesen elfogyasztó minta-tanulónak.

Érdeemes felfigyelni Legouvé és Felméri apa-figurájának különbségeire: A francia szerző által bemutatott édesapa tiszteletre méltó amatőr a természettudományok világában: maga is állandó tanulásra szorul, hogy fiát taníthassa. A magyar pedagógus írásának főhőse viszont (bécsi politechnikumi oklevéllel a tarsolyában) kiváló szakértője a tudományoknak, nemcsak az élettant ismeri és tudja szemléletesen tanítani, hanem – ahogyan az a cikk folytatásaiból kitűnik – érdekesen tudja szemléltetni a fizika (fénytán, mechanika stb.) különféle jelenségeit is (*Felméri*, 1877). A különbségek ellenére az attitűd közös, s a gyermeke sorsáért aggódó, nevelésével foglalkozó apa mentalitása kétségtelenül kimutatható a tizenkilencedik század gondolkodásmódjában.

A századforduló táján az apa alakja mind többször megjelenik a társasági lapok meg-hitt családi kört ábrázoló képein is. Magyarországon e témakörben jól kimutatható a korabeli német illusztrált folyóiratok hatása:



5. ábra. Straka: Az újszülött. Über Land und Meer, 1892. 9.



6. ábra. Az Én Ujságom, 1903. 8.

### „Fekete pedagógia” és testi fenytés

Mint már láttuk, a tizenkilencedik századi gyermek szülei szemében egyre fontosabbá válik, de nem mint egyéniség, hanem mint a család, majd a társadalom tágabb közösségi köreinek szövedékébe zokszó nélkül beilleszkedő, könnyen „hasznos állampolgárrá” nevelhető teremtmény. Ez a gyerekkép ölt testet meg a családi nevelés módszereiben éppúgy, mint a folyamatos erkölcsi öntökéletesedést célul tűző grandiózus iskola-pedagógiai koncepciókban. Ez utóbbiakra jó példa *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) minden ízében aprólékosan kidolgozott neveléstani rendszere, sajátosan

puritánus elvek szerint szerveződő normatív pedagógiája. E koncepció szerint a nevelés végső célja olyan magasztos erkölcsi eszmék megvalósítása az ember életében, mint a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarát, a jog és a méltányosság (*Mészáros – Németh – Pukánszky, 2000*).

A normatív pedagógiai irányzatok árnyékában olykor furcsa „vadhajtások” is keletkeztek. A neveléssel foglalkozó publicisztika és a szülőknek szóló tanácsadók körében olyan ellentmondásos írások is napvilágot láttak, amelyeket a pedagógiatörténettel foglalkozó kutatók a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolnak. A „fekete pedagógia” kifejezést az újabb – elsősorban német – szakirodalomban a gyerek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron „ésszerűsíteni” akaró törekvések jelölésére alkalmazzák. Ezek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve bukkannak fel egyre gyakrabban a pedagógiai szakirodalomban. E pedagógiai törekvések jellemző vonulata az iskolai élet totális megszervezésére, a gyermekek fölötti felügyelet teljes körű kiépítésére való törekvés (*Foucault, 1990*).

Megjelenése után szinte azonnal a szakmai viták keresztútjába került *Katharina Rutschky* német kutató *„Schwarze Pädagogik”* (Fekete pedagógia) című monográfiája, amely 1977-ben jelent meg először. A szerző gyűjteményében az úgynevezett „felvilágosult” polgári pedagógia jelentős képviselőinek eredeti szövegeit közli, s ezeken a forrásokon keresztül mutatja be a 18–19. század gyermekfelfogásának antihumánus jellemzőit, a maguk korában ésszerűnek és célravezetőnek kikiáltott pedagógiai eljárások vitathatatlan visszasságait.

A német szerző gyermekellenes „fekete pedagógia”-ként mutatja be a filantropista és a felvilágosodás korabeli pedagógia java részét. „Bálványokat döntöget”, amikor korábban kikezdetlennek hitt pedagógiai tekintélyek munkáinak visszasságait tárja az olvasó elé. (1) Rutschky szerint a filantropizmus és a felvilágosodás pedagógiai képviselői közül sokan olyan lénynek tartják a gyermeket, mint akit kizárólag a nevelés tehet értékes emberré, a nevelés tehát az ember „pedagógiai eszközökkel való szintetizálása”. Ennek fényében az végül közömbös – írja Rutschky –, hogy a gyermek erkölcstelen szörny-szülött-e avagy maga a megtettesült jóság – kizárólag a pedagógus képes az ember „megteremtésére”, s e teremtő tevékenység hatékonyságát fokozandó szükség van az iskolai nevelés kiterjesztésére a tanórán és iskolán kívüli életterre is. A korabeli iskolában Rutschky szerint kimerítő harc folyik a gyerek egyénisége ellen. Mindennek fő eszköze a gyakori testi fenyítés, amely mellett a pedagógus más eszközökkel is (megszégyenítés, rossz érdemjegyek adása stb.) nap mint nap kifejezésre juttatja korlátlan hatalmát (*Rutschky, 1988*).

Rutschky igazát látszik igazolni a tény, hogy noha a pedagógiai szakírók túlnyomó többsége a 18–19. században már elitélendőnk tartotta a verést, sok szerző mégis „engedékenyek” bizonyult ebben a kérdésben. A neveléstörténeti szakirodalomban korábban egyértelműen humánus pedagógiaként ábrázolt német filantropizmus egyes képviselői sem zárkóztak el egyértelműen a vessző használatától.

Ebbe a körbe tartozik *Johann Bernhard Basedow* (1724–1790), a híres német filantropista pedagógus is. Apák és anyák számára írt közkeletű, nevelés-módszertani kérdéseket tárgyaló könyvében (*Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, 1771) fejti ki véleményét a fenyítékről. „Ó bárcsak ne kellene a büntetésről írnom” – sóhajt fel némileg álszent módon, majd részletekbe menő aprólékos műgonddal tárgyalja a fenyítés módzatait (*Basedow, 1771*). A vessző használatát megengedhetőnek tartja a házi nevelésben: „Ha az enyhébb büntetések nem segítenek, akkor – főleg 2–3–4 éves gyerekek esetében – a tudatos ellenszegülés, már meggyökerezett szenvedély, elővigyázatlanlás vagy veszélyes cselekedetekre való hajlam esetén a vesszővel való büntetés, ritkán bár, de akkor megfelelő erővel és lehetőleg szemtanúk nélkül alkalmazható. A fenyítést a szülő vagy annak távollétében egy arra felhatalmazott szolga végezze.”

(Basedow, 1913) Basedow hangsúlyozza, hogy a büntetés egyéb módozatait illetően néhez általános szabályokat megfogalmazni. Azt tanácsolja a szülőnek, hogy a fenyítés többféle válfaját próbálja ki, és saját tapasztalatai alapján válassza ki azt, amelylyel a „legkönnyebben és legbiztosabban eredményt ér el”. Egyesek számára elegendő a számukra kedves dolgok megvonása és a baráti társaságból való eltávolítás. Mások a „bőjtölés” enyhe, de kitartó fájdalom hatására változtatnak magatartásukon. Ismét mások csak a rövid, de „heves” testi fenyíték hatására jobbulnak meg. Hirtelen felindulás hatására azonban ne verjük a gyereket, várjuk meg, amíg lehiggadunk, és ismét az értelem irányítja cselekedeteinket. A testi fenyítés végrehajtásának eszköze, a vesszőköteg soha ne legyen a gyerekek játékszere. Tartsuk elzárva, ha éppen nincs szükség használatára. A verést tehát megengedhetőnek tartja a német filantropista pedagógus, ezzel szemben a „sötétséget”, a „magányt” és az „elzárást” nem tartja megfelelőnek, mivel „nem javítják meg a gyereket, viszont káros előítéleteket alakítanak ki benne” (Basedow, 1913).

Erdemes felfigyelni arra, hogy a büntetési módozatoknak az elemzésekor Basedow – az egyik legismertebb filantropista, tehát „emberbarát” pedagógus – egyáltalán nem tartja emberhez méltatlan eljárásnak a vesszőzést. (Ezzel természetesen nincs egyedül, hiszen szélsőséges esetben még az olyan nagy nevelő egyéniségek is megengedhetőnek tartották a verést, mint Comenius, Francke vagy Pestalozzi.) Basedow a vesszőzést tehát kifejezetten hasznos módszernek tarja, leírja a körülményeket, amelyek között alkalmazható. A sötétzárkát sem azért tartja elvetendőnek, mert lelki sérülést okozhat a gyerekeknek, hanem azért, mert „nem javítja meg”, tehát nem hatékony.

Mielőtt a nevelésről elmélkedő korabeli szerzők elvei fölött palcát törnénk, érdemes egy pillantást vetni a kor tényleges nevelési gyakorlatára, a „pedagógiai valóság”-ra is, amely a mai olvasó számára még meglehetősen lehet. Basedow ugyanis a számára elfogadhatatlan „nevelési ceremóniákról” is szót ejt: ezek között említi azt az elterjedt szokást, amely szerint a megbotozott gyerekeknek a vesszőzés végeztével meg kell csókolnia az őt fenyítő szülő kezét.

Nemcsak Basedow leírása bizonyítja, hogy a korabeli szülők elvárták a gyermek köszönetnyilvánítását a büntetés aktusa után. Így tett Moritz Schreber is, aki megkövetelte fiától, hogy a fenyítés után fia barátságosan kezet rázzon vele, s köszönje meg a verést. Schreber ugyanis úgy gondolta, hogy a gyermeknek ki kell mutatnia, hogy nincsenek keserű érzései szüleivel szemben még a verés után sem. Ez a gesztus csak egy eleme volt a német orvos részletesen kidolgozott „fekete pedagógiai rendszerének”, amely a gyerek totális testi-lelki felügyeletére és irányítására épült. Feltehetően az állandó kiszolgáltatottság élménye is hozzájárult ahhoz, hogy Schreber fia, Daniel Paul a tizenkilencedik század egyik legismertebb paranoiás elmebetege lett, akinek esetét később Siegmund Freud is analizálta (Robertson, 1998 és Mallet, 1990).

A testi fenyíték alkalmazására tizenkilencedik századi magyar nevelési tanácsadó könyvek szerzői is biztatták olvasóikat. Mai szemmel nézve meglepő az a határozottság, amellyel egy ismert korabeli pedagógiai szakíró, Szvorényi József (2) foglal állást a fenyíték kérdésében: „A szoktatás [...] mindjárt a gyermek életének első havaiban vegye kezdetét. Állhatatosan ismételtessék előtte, a mire nevelni kell; és viszont, szigorúan tartassék távol, a mire szoknia nem szabad. És a szoktatásnak, fél éves gyermeknél, egy-egy komoly hangú szóval, sőt – ha szükség – a megfelelően osztott erélyesebb legyintéskével is érvényt lehet már szerezni. Igen, a maga idején, helyén és módján használt ütéske sokszor csodát művel a kisednél.” (Szvorényi, 1890)

Az „anyák és házi nevelők számára népszerű előadásban” írt könyvében a szerző nem részletezi tovább, hogy mikor van meg a fél éves gyermek esetében a „megfelelően osztott legyintéskének” vagy „ütéskének” a helye és ideje. Mai felfogásunk szerint semmikor. A gyermekkorról, gyermekről való tizenkilencedik század végi gondolkodás ellentmondásosságát jelzi, hogy a gyermek lelkében szunnyadó gonosz erők dogmájának to-

vábbélését tükröző ilyen és ehhez hasonló vélemények újra és újra megjelentek a szakirodalomban. Sőt, a széles olvasóközönségnek szánt nevelési tanácsadók egy része is ilyen elvek szerint formálta a korabeli szülők gyermekképét, gyermeknevelési nézeteit.

### A gyermek évszázadának hajnalán

A tizenkilencedik század folyamán – hosszas vajúdás után – mégis megszületett az a gyermekattitűd, amelyet a szó mai értelmében humánusnak, gyermekközpontúnak nevezhetünk. E folyamat érdekes módon az iskolai nevelés keretei között vette kezdetét.

Az abban a korban már kiépült és hatalmas tömegeket befogadó iskolarendszerek túlzúfoltsága, a megfelelő feltételek hiánya mind több anomáliát hozott a felszínre. Ezért az iskolát egyre hevesebb kritikák érték. Német földön már 1836-ban megjelent egy cikk egy korabeli újságban, a *Medizinische Zeitung* című lapban. *Karl Ignatz Lorinser* orvos ebben a tanulmányában („Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen”, azaz: „Az iskolai egészségvédelemről”) a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet (*Plake*, 1991). A lélek nyugtalansága, fokozott igénybevétele – úgymond – az idegrendszer tömegének megnagyobbodásához vezetett a generációk során. Ezt a helyzetet az iskola csak rontotta. A tantárgyak és a házi feladatok tömege gátolják a természetes testi fejlődést. „A legszorgalmasabbak a leginkább esendőek, leginkább betegségekre hajlamosak” – írja Lorinser már 1836-ban. A tanulmány a porosz király kezébe került, aki utasította miniszterét egy tananyagcsökkentéssel kapcsolatos tervezet kidolgozására. Ebben a gimnáziumok heti óraszámának felső határát 32 órában szabták meg, s előírták az óráközi szünetek időtartamát is. Szóba került a testnevelés iskolai tanításának bevezetése is, ám erre akkor még nem került sor. Mindenesetre javasolták, hogy a tanulók arra alkalmas tanárok vezetésével – tanítás után – önkéntes sportfoglalkozásokon vegyenek részt (*Manoff*, 1899).

Egy bresloui orvos, *Hermann Cohn* kutatásokat végzett, melyek nyomán 1867-ben azt állította, hogy a fiatalok megnövekedett szellemi igénybevétele, a megnövekedett „teljesítményelvárás” rövidlátáshoz vezet. A hetvenes években publikációk egész sora jelent meg erről, és konferenciákat szerveztek az iskolai túlterhelés témakörében. A szakértők ekkorra már egyetértettek abban, hogy a túlterhelés nem csak a tanórákra korlátozódik. Csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét is úgy, hogy a velük való foglalkozás – a gimnáziumok alsó osztályaiban – ne vegyen igénybe többet napi két óránál.

Időközben már orvosok egész sora nyilatkozott egyre kritikusabb hangvételben a gyerekek túlzott iskolai igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájás, az orrvérzés, az emésztési zavarok és az ún. „szűkmellűség” – mind olyan betegség szimptomái, amelyet az iskola okoz. A század végén a diákok körében elharapódzó öngyilkossági sorozatot is a túlterhelés számlájára írták.

A vita egyre jobban kiéleződött, az ellentábor sem várta sokáig magát. Egy magát meg nem nevező badeni pedagógus nehezményezte, hogy a politikusok az iskola ügyében inkább az orvosokra hallgatnak, mint a filológusokra, a klasszikus nyelvek tanáira. Így azt a látszatot keltik, hogy végső soron „minden iskolai tanóra káros lehet az egészségre”. Pedig a nevelés egyik célja éppen az erőfeszítésre való képesség kell, hogy legyen. A túl sok kellemes foglalatosság ártalmas, a 14–16 éves fiataláságnak éppen a szigorú nevelésre van szüksége, mivel amúgy is a lelki erők pazarlása jellemzi ezt a korosztályt (*Wendt*, 1883).

A nyolcvanas években Németország egyre több városában alakultak iskolai reformokat sürgető egyesületek. Poroszországban 22 000 aláírást gyűjtöttek a túlterhelés ellenzői, akik a probléma megoldását a klasszikus stúdiumok óraszámának csökkentésében látták. 1890-ben *II. Vilmos* császár is állást foglalt a kérdésben: egy nevelésügyi konferencia megnyitása alkalmával az ifjúságra nehezedő túlterhelést a túlfeszített íjhoz hasonlította. Szükségesnek tartotta a tananyag jelentős csökkentését. A császári óhajt tett

követte: a német gimnáziumok reformja során az 1892-ben életbe lépő tantervben már 16 órával csökkentették a heti óraszámot, jelentősen mérsékeltek a latin és görög tantárgy anyagát, valamint az érettségi vizsgák követelményeit.

Az iskolakritika felerősödésével párhuzamosan más folyamatok is elkezdődtek. Fokról fokra átalakult az emberek gondolkodásmódja, megváltozott a mentalitás, az emberről, az ember feladatáról, az életéről, a társadalomról alkotott felfogás. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy új pedagógiára van szükség.

A Johann Friedrich Herbart nevével fémjelzett pedagógia már nem elégítette ki az új emberkép által diktált igényeket.

Egy német szociológus, *Klaus Plake* szerint a herbartianizmus és a Herbart-követők utolsó ízben fogalmazták újjá a protestantizmus evilági aszkézis-felfogását, így teremteték meg a következetes önvizsgálat, az emberi ösztönök, érzelmek elfojtásának pedagógiáját (*Plake, 1991*).

Herbart pedagógiája alapjában véve individuális alapozású. Elutasítja a közösségi élet élményét, az együttes tevékenység által nyújtott élménytöbbletet. A tanítás nála a spontaneitás minden megnyilvánulási formájától irtózó szigorúan determinált terv szerint folyik. Játékosság helyett példamutató emberi tartást kívánt meg a nevelőtől. Az általa ideálisnak tartott pedagógus nem „lehajolni” kíván a gyermekhez, hanem saját képére és hasonlatosságára akarja formálni a lelkét.

Herbart metafizikus pedagógiai rendszerével a „kapitalizmus szellemének” új erkölcsi alapozást biztosított. Megtalálta a hétköznapi pragmatizmus és a transzcendens eszmék között. Hidat vert, mellyel összekötötte a polgárok szerzési, birtoklási vágyát a viselkedést szabályozó erkölcsi erényekkel.

Ez a pedagógia – mint a többi olyan elmélet, amely hamar megtalálta az utat a gyakorlathoz –, nem légtüres térben jött létre. Gyors elterjedését, hihetetlen karrierjét jelentősen előmozdították azok a társadalmi-gazdasági jelenségek, amelyek a múlt század 50-es, 60-as éveinek Európájára jellemzőek voltak. Az iparosodás, a gazdasági fejlődés expanziója olyan embereket igényelt, akikre az alkalmazkodás, az önkontroll, a munka szeretete, a pontosság, a megbízhatóság, a türelem és a kitartás jellemzőek. A hétköznapi életben ekkor még nem volt helye zavaró vágyaknak, túldimenzionált egyéni szükségleteknek; olyan igényeknek, amelyek kimozdítanák az egyént a hétköznapi egyhangúságából. Az alacsony jövedelmek és a kényszerű takarékoság korában ez meggondolatlan döresség lett volna.

A tizenkilencedik század második felének fő jelszavai ezzel szemben a haladás, a fejlődés, a küzdelem lettek. A hetvenes-nyolcvanas években pedig már új életérzés, életstílus, sőt új embertípus születik. A „felhalmozó” ember mellett megszületik a fogyasztó, a „konzumáló” ember típusa. Ennek hátterében az ipari produktivitás növekedése állt, amely robbanásszerűen zajlott le az ipari fejlődés alacsonyabb fokán álló országokban éppúgy, mint az élen haladó kapitalista birodalmakban.

Egyre inkább pusztá retorikai fogássá válik a „fáradhatatlan hivatásvégzés” korábban még megrendíthetetlennek vélt etikai tartalma. A Rousseau által megfogalmazott s az ő korában még talajtalannak bizonyuló eudaimonista boldogságetika ismét felbukkan, most már kézzelfogható közelségbe hozva az evilági boldogulás ígérését, lehetőségét. Az ember rátalál saját belső világára, igényeire, szükségleteire, amelyeket most már bizvást kielégíthet. Felfedezi a külső természetet is, amely már nem leigázandó ellenfél, hanem a világi örömök kiapadhatatlan forrása.

*David Riesmann* magyarul is megjelent könyvében (A magányos tömeg’) „kívülről irányított”-nak nevezi az új embert (*Riesmann, 1961*). A csalhatatlannak hitt iránytűk már nem működnek megbízhatóan, a korábbi értékekbe vetett hit megrendül, bizonytalanság lesz úrrá az embereken. A szülők már nem képesek gyerekeiknek olyan, életvitelre vonatkozó örökérvényű útmutatást adni, amely cselekedeteiket minden körülmények között megbízha-

tóan irányítaná. Egyre nagyobb szerepet kap a gyermekek életében az iskola, egyre fontosabb számukra a kortárscsoport véleménye. A gyermekek társadalmi szerepe egyre növekszik, a szülők egyre fontosabbnak tartják színvonalas nevelésüket-iskoláztatásukat.

Az emberek gondolkodásának, mentalitásának szerves részévé válik a világ iránti érzékenység, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság. Az „új ember” egyre jobban érdekli a művészetek, ezen belül is a zene, az érzelmet kifejező irodalmi alkotások, valamint a sport iránt. A pedagógia megpróbálja ezeket az új területeket ellenőrzése alá vonni, hatásait be akarja kapcsolni a nevelésbe.

A megszülető, kibontakozó és ezer szálra bomló reformpedagógia irányzatainak sokasága üzent hadat a protestáns örökségű evilági aszkétizmus mentalitásának. A „rég pedagógia” céljai között az engedelmességre, pontosságra, szerénységre, szorgalomra, kitartásra, a szükségletek elfojtására való nevelés szerepelt. Az „új nevelés” ezzel szemben a műszai nevelés fontosságát hangsúlyozza, felfedezi a testkultúrát, a sportot és – Rousseau után ismét – újra felhívja a figyelmet a lélek fejlődését jótékonyan segítő fizikai munkára (Pukánszky, 2000). (3)

A 19–20. század fordulója előtti évtizedekben új filozófiai és pszichológiai irányzatok bontakoztak ki, s ezek jelentős mértékben elősegítették a gyermekkép átfomlódását. A „rég iskola” elvárásaihoz illeszkedő gyermekkép – amelynek sajátosságai leginkább a tananyagot mechanikusan elsajátító, jól alkalmazkodó, szorgalmas tanuló jellemző vonásaival ragadhatóak meg – egyre inkább a támadások keresztútjába került. A passzív, befogadó tanulói attitűdöt előnyben részesítő „hagyományos” nevelést a kultúra- és iskola-kritikusok egyaránt heves kritikában részesítették. Az olyan új irányzatok, mint például a pozitívizmus, a pragmatizmus, a kísérleti és gyermeklélektan friss eredményeinek hatására létrejött a gyermekekről felhalmozódó tudást laza szálakkal egységbe szervező gyermektanulmány (pedológia). E diszciplína eredményei, valamint a századforduló egyéb pedagógiai reformmozgalmi (mint például a művészetpedagógia) együttes hatására kialakuló „új gyermek” típusának személyiségjegyei közé sokkal jobban illik az iskolai munkában való aktív, „együtt gondolkodó” részvétel, a művészetek iránti fogékonyság és alkotókedv, a hagyományos tekintélyek megkérdőjelezése, új utak keresése. De az új gyermekkép jellemzői nemcsak az iskolai munka kontextusában írhatók le, hanem tágabb összefüggésekben is. E szemlélet szerint a gyermek minőségileg más, mint a felnőtt, s ez a lényeges különbség személyiségének pszichés struktúrájában, életkori és egyéni sajátosságaiban is megnyilvánul. Az új felfogás szerint „a gyermeknek önálló világa van, sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal” (Németh, 1996).

A formálódó új gyermekkép sajátos módon mitikus elemekkel is gazdagodott. Miután a gyermekből kiinduló pedagógia („Pädagogik vom Kinde aus”) még nem minden esetben rendelkezett egzakt tudományos alapokkal, a hiányok pótlására a vágyak és remények fogalmazódtak meg, s ez jó lehetőséget adott a mítoszteremtéshez. Mítoszok születtek a gyermek veleszületett szépérzékéről és eleve adott erkölcsi érettségéről (Oelkers, 1992).

Az empátikus reformpedagógusok szívesen képzelték magukat a gyermek helyzetébe. Költői érzékenységről tanúskodó leírást adtak az iskolában „szenvető gyermek”-ről, aki nap mint átéli az iskola lélekölő rutinjának „lélekgyilkolását” (Ellen Key), miközben a gyermek egyéniségével nem törődő pedáns tanárok csak saját „nevelési igényük” kielégítésére törekszenek. Újjászületett Rousseau ideája a negatív nevelésről, amely nem direkt eszközökkel fejleszt, hanem megteremt a gyermek önmagát kibontakoztató aktivitásának feltételeit. Nagyívű elvárások fogalmazódnak meg az új iskolával szemben, amely „gyermekszerű” a berendezési tárgyak méretétől és ergonómiai jellemzőitől kezdve az alkalmazott tanítási módszerekig.

A századforduló reformpedagógusai programadó műveikben szívesen állították szembe a régít az újjal, a túlhaladottat a korszerűvel. Eközben olykor túlzásokra is ragadtatták

magukat, mint például Ellen Key svéd tanítónő, aki „A gyermek évszázada” című, 1900-ban kiadott nagyszerű könyvében a régi iskola teljes elsöpését sürgeti: „Özönvíznek kell következni a pedagógiában, és akkor csak Montaigne-t, Rousseau-t, Spencert és az új gyermekpszichológiai irodalmat szabad majd a bárkába bevinni!” (Key, 1976)

Az „új gyermek” és a számára felállítandó „új iskola” ideája tehát racionális és mitikus elemekből szerveződött egésszé. Végső soron ez a sajátos elegy eredményezte azt a tettekben is gyakran testet öltő „romantikus hevületet”, amelynek energiái hosszú időn keresztül tették lehetővé a reformpedagógiai elképzelések iskolai megvalósulását.

## Jegyzet

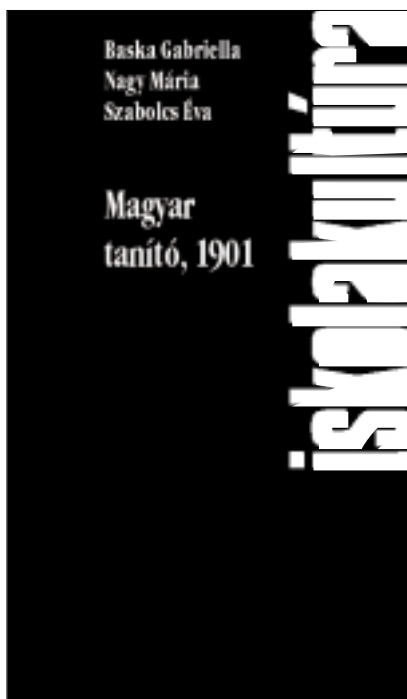
- (1) Érdekes, hogy az általa citált szerzők közül Rousseau hiányzik, noha – mint arra Carl-Heinz Mallet is rámutat – az „Emil”-ben több olyan okfejtés olvasható, ami a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolható.
- (2) Szvorényi József (1816–1892) ciszterci tanár, főgimnáziumi igazgató, a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Főleg az irodalomtanítás kérdéseit érintő munkái ismertek.
- (3) Ez az utóbbi mozzanat is igazolja, amit az újabb történeti pedagógiai elemzések egyre jobban hangsúlyoznak: a reformpedagógia gyökerei mélyre nyúlnak a pedagógiai eszmék talajában. Jürgen Oelkers ezt a jelenséget a „reformmotívumok kontinuitása”-ként értelmezi (Oelkers, 1992, 34–48).

## Irodalom

- Badinter, Elisabeth (1999): *A szerető anyja. Az anyai érzés története a 17–20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 170., 188.
- Basedow, Johann Bernhard (1771, 1913): *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Köhler Verlag, Leipzig. 24–25.
- Cobbett, William (1830, 1926): *Advice to Young Men and (Incidentally) to Young Women in the Middle and Higher Ranks of Life in a Series of Letters*. London. 226.
- Felméri Lajos (1875): Útazás a szobában. *Néptanítók Lapja*, VIII. 38–42., 225–227., 247–248., 267–270., 291–292., 316–319., 344–346., 366–369., 384–387., 400–402., 421–426., 440–445.
- Felméri Lajos (1877): A természetan elemei a játéktéren. *Néptanítók Lapja*, X. 10–14., 33–37., 65–71., 21–125., 196–201., 213–219., 408–413., 436–440. 478–481., 496–499.
- Fertig, Ludwig (1984): *Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1660 bis 1900*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 23.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest. 233–264.
- Hegedüs István (1875): Menj, nincs időm! *Család és Iskola. Nevelés és oktatásügyi szakközlöny szülők, nevelők, kisdiednevelők, tanítók és a nevelésügy barátai számára*. Kiadja a Kolozsmegyei Tanító-testület. I. 33–34.
- Hegedüs István (1877): Gyöngédség és tekintély. *Család és Iskola*, III. 29–31., 38–40., 46–48., 53–54.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1928): Grundlinien der Philosophie des Rechts. In: Hegel, G. W. F. (1928): *Sämtliche Werke*. Bd. 7. Stuttgart. 246–261.
- Imhof, Arthur E. (1992): *Elveszített világok. Hogyan gyűrték le eleink a mindennapokat – és miért nem boldogulunk mi ezzel...* Akadémiai Kiadó, Budapest. 219.
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest. 145.
- Legouvé, Ernest (1878): *Atya és fű a tizenkilencedik században*. Fordította Feleki József. Franklin Társulat, Budapest. 5. kiemelés: P. B., 20., 110.
- Mallet, Carl-Heinz (1990): *Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin. 208–217.
- Manoff, Wasil (1899): *Das Überbürdungsproblem in den höheren Schulen Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung des preußischen Gymnasiums*. Dissertation, Jena.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 2. kiadás. 148–152.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 16.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa Verlag, Weinheim und München. Zweite Auflage. 75.
- Peikert, Ingrid (1982): Zur Geschichte der Kindheit im 18. und 19. Jahrhundert. Einige Entwicklungstendenzen. In: Reif, Heinz (Hrsg.): *Die Familie in der Geschichte*. Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, 114–136.
- Perrot, Michelle (1999): Rollen und Charaktere. In: Perrot, M. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens*. Bd. 4. Bechtermünz Verlag, Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Farkfurt am Main.
- Perrot, Michelle (Hrsg. 1999): *Geschichte des privaten Lebens*. Bd. 4. Bechtermünz Verlag, Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Farkfurt am Main.

- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster – New York. 149.
- Pukánszky Béla (2000): A gyermek évszázadának hajnalán. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 21–33.
- Pukánszky Béla (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest.
- Riesmann, David (1961): *The Lonely Crowd*. Magyarul: *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1968., harmadik kiadás: 1983.
- Robertson, Priscilla (1998): Az otthon mint fészek: A középosztály gyermekkora a 19. századi Európában. In: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 267–286.
- Rutschky, Katarina (1977, 1988): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt (Main).
- Szvorényi József (1890): *Gyakorlati tanácsok a házi és nyilvános nevelés körében. Anyák és nevelők tanulságára, népszerű előadásban*. Franklin Társulat, Budapest. 47.
- Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1988): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Wendt, Gustav (1883): *Die Gymnasien und die öffentliche Meinung*. Karlsruhe, 2. Auflage.

*A tanulmány a szerzőnek 'A gyermekkor története' címmel megjelenő könyve egyik fejezetének alapján készült. A kötetet a Műszaki Könyvkiadó adja közre.*



*Az Iskolakultúra könyveiből*

## Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat

*Tanulmányunk a tudás egy bizonyos fajtájának – a történelemtudásnak – s ezen belül e tudásfajta nemzeti azonosságtudat-formáló szerepének kérdéskörével foglalkozik. A téma kifejtése azonban – első lépésként – a „tudás” fogalmának és az iskolai tudásfejlesztés aktuális helyzetének szélesebb és általánosabb megközelítését kívánja meg.*

A tudás-fogalom az 1950-es évek végén, a hatvanas évek elején került a pedagógia- és pszichológia-tudomány érdeklődésének homlokterébe. Az Egyesült Államokban az érdeklődést a szputnyik-sokk váltotta ki. Ekkor kezdték el (vagy kezdték újra) vizsgálni: mi a kívánatos tartalma annak a tudásnak, amelyet (véltetőleg a szovjet oktatás eredményei mögött lemaradt) amerikai iskolának közvetítenie kell. Ekkor futott be gyors és látványos karriert Bloom valamivel korábban (1956-ban) publikált taxonómiája. S ezekben az években vette kezdetét a pszichológiában a „kognitív forradalom”, mely a megismerés útjait kutatva kitüntetett szerephez juttatta a tudás fogalmát. A kognitív pszichológia a megismerést információszerezési, -feldolgozási, -rögzítési és -alkalmazási folyamatnak tekinti. Kezdeti szakaszában a belső, pszichikus műveletek működését a számítógépek működésének analógiájára modellálta. Azt állította, hogy az emberi agy úgy működik, mint a számítógép és a számítógép úgy, mint az emberi agy. A tudás eszerint a mentális műveletek korrekt alkalmazásának tudása. A pedagógiára vonatkoztatva ez azt jelentette, hogy az oktatáselméletnek is elsősorban az általános és speciális információszerezési, -feldolgozási, -rögzítési és -alkalmazási (leegyszerűsítve: a gondolkodási) műveletek működési mechanizmusának feltárásán, a pedagógiai gyakorlatnak pedig e mechanizmusok optimális fejlesztésén kell munkálkodnia. Más megfogalmazásban: a korábbi tananyag- (ismeret-) központúságról a készség- és képességfejlesztés-központú gyakorlatra kell áttérni. Ez a követelmény, ha kezdetben nem is a kognitív pedagógia címszava alatt, de nálunk is hamar gyökeret eresztett. A hatvanas évek végétől – nem utolsósorban az egymás után lefordított és kiadott Piaget-, Bruner-, Vigotszkij-kötetek és az aktuális szovjet szerzők (például Bogojavlenszkij, Mencsinszkaja) hatására – általános követelménnyé vált a tanulók „aktiválása” és ezzel készségeik és képességeik sokoldalú fejlesztése.

A hazai kutatásokban is mindinkább előtérbe került a tanulók kognitív fejlődésének vizsgálata. E téren Kelemen László végzett úttörő munkát. A kognitív pszichológiai szemléletmód elterjesztése viszont a „szegedi iskolához” kötődik. Az elemi számolási készségek vizsgálatával Nagy József jó talajt teremtett az ilyen jellegű kutatások számára. S e talajból sorra nőttek ki a különböző speciális és általános megismerési műveletek feltárását célzó empirikus tanulmányok. Csapó Benő egyrészt a rajzkészség, másrészt a kombinatív képesség fejlődésmentét kutatta, Czachesz Erzsébet a 14 évesek nyelvlógikai műveleteit, Vidákovich Tibor a logikai műveleti készségek általánosabb fejlődését. A továbbiakban sor került – többek között – az induktív és a deduktív gondolkodás jellemzőinek vagy éppen Csikós Csaba nemrég megvédett Ph.D.-disszertációjában a bizonyítási képesség fejlődésének vizsgálatára. Ezekben a munkákban a kutatók a kognitív pszichológia gondolat- és eszközrendszerét alkalmazták. (Ennek jó mutatója Csapó Benő

„Kognitív pedagógia” című, 1992-ben megjelent könyve.) Az irányzat betetőzésének, magas szintű szintézisének is tekinthető Nagy József „XXI. század és nevelés” című (2000-ben kiadott) nagyszabású összefoglalója.

A készség- és képességfejlesztés előtérbe állítása az oktatásméletben a pedagógiai gyakorlatra is hatott.

Az 1978-as tanterv meghirdette a „tananyagközpontúságról” a „követelményközpontúságra” való áttérést. A követelmények a készítőik felfogásában elsősorban a készség- és képességfejlesztési követelményeket jelentették. Igaz: a tantárgyi tantervek többségében a közösen elfogadott elvek ellenére továbbra is az ismeretközpontúság dominált. Ebben része volt annak is, hogy akkoriban a szaktudomány nem egyszer offenzíven avatkozott be a tantervkészítési (később a tankönyvírási) folyamatba. Így azután a tananyagközpontúság a pedagógiai gyakorlatban nemigen csökkenhetett. A „minél több ismeretet tanítani” beállítódást a magyar közoktatás szelektív rendszere is erősítette. (A felsőbb iskolák felvételi vizsgái változatlanul az ismeretek reprodukcióját követelték meg.) A „fejlesztésközpontúság” eszméje a több szempontból kedvezőtlen körülmények ellenére mégis mindinkább gyökeret eresztett. Egyre többen fogadták el, hogy nem elég a tananyagot „leadni”, „észbe vésetni”, „számon kérni” (reprodukáltatni). Mind gyakrabban hangzott el: szívesen fejleszteném tanítványaim mentális készségeit, képességeit, de erre a túlméretezett tananyag nem hagy időt, nem ad lehetőséget. (Ezt az indoklást több oktatáskutató is magáévá tette.) A fejlesztésközpontú szemlélet elfogadásával így hamarosan egyfajta ismeretellenes attitűd kapott lábra. Ezt erősítette a (készség- és képesség-töltetű) „eszköztudás” szembeállítás (az ismerettöltetű) „tartalomtudással”, az előbbi prioritásának hangsúlyozása mellett.

Az 1960-as évektől kezdve egyre élesebbé vált az oktatásmélet és az oktatási gyakorlat közötti ellentmondás. Az elmélet és a gyakorlat mindinkább eltávolodott egymástól. Az elméletben a készség- és képességfejlesztés követelménye szinte egyeduralgódóvá vált. A tananyag tartalmaként az ismeretanyag inkább csak mint leküzdendő rossz jelent meg. Rossz, mert „túl sok”, s csökkenteni kell azért, hogy ne gátolja a képességfejlesztést. Ezzel szemben a „bűnös” gyakorlatban az ismeretközpontúság mit sem csökkent. Sőt fordítva: az 1985-ös közoktatási törvénytől kezdődő szinte korlátlan tanári szabadság hatására régen nem látott mértékben megerősödött.

Nyilvánvalóvá vált, hogy ezt az ellentmondást látva nem elég terveket készíteni arról, miként lehetne rávenni a pedagógusokat eredményesebb oktatási stratégiák alkalmazására (továbbképzéssel, minőségbiztosítással és más módon). Az elmélet képviselőinek el kellene gondolkozniuk azon, miért nem sikerült egyetlen oktatási kormányzatnak sem tartósan csökkenteni a tananyagot, bár csaknem mindegyik kísérletet tett rá? Miért nem terjedtek el a tömegoktatásban a reformpedagógiának az egyénekre (individuumokra) összpontosító módszerei? Biztos, hogy az oktatásmélet az utóbbi néhány évtizedben helyesen definiálta a tudás fogalmát, amikor abban a mentális műveletek szerepét túlhangsúlyozva háttérbe szorította az ismeretek, a tartalom szerepét?

E kérdések szorosan összefüggenek egymással. Kezdjük az utolsóval. Jerome Bruner, a kognitív pszichológia pedagógiai térhódításának egyik legkiemelkedőbb sze-

---

*Miért nem sikerült egyetlen oktatási kormányzatnak sem tartósan csökkenteni a tananyagot, bár csaknem mindegyik kísérletet tett rá? Miért nem terjedtek el a tömegoktatásban a reformpedagógiának az egyénekre (individuumokra) összpontosító módszerei? Biztos, hogy az oktatásmélet az utóbbi néhány évtizedben helyesen definiálta a tudás fogalmát, amikor abban a mentális műveletek szerepét túlhangsúlyozva háttérbe szorította az ismeretek, a tartalom szerepét?*

---

mélyisége a jelenlegi helyzetet 1996-ban megjelent (s azóta többször kiadott) 'The Culture of Education' című művében a következőképpen jellemzi. A kognitív forradalom óta eltelt évtizedekben az értelemről két egymástól szögesen eltérő koncepció született. Az első abból a hipotézisből indul ki, hogy az értelem úgy működik, mint a számítógép. A második, hogy az értelmet az emberi kultúra alakítja, és az emberi kultúrában való alkalmazás során ölt testet. Az első – a „komputer-szemlélet” – az információs folyamatra összpontosítja figyelmét. Arra, hogy egy meghatározott, kódolt, egyértelmű információ hogyan formálódik, rendszereződik, tárolódik, hívódik elő és általában hogyan kezeli (mintegy számítógépként) az információkat az értelem. Az információt ez a felfogás eleve adottnak tekinti. Ezzel szemben a „kultúr-irányzat” abból indul ki, hogy az emberi értelem fejlődése a „valóságot” reprezentáló olyan „szimbólumokhoz” kapcsolódik, melyek egy-egy kulturális közösség társadalmi-termelési életében jönnek létre, és amelyekben tagjait e közösség részesíti. A megőrzött, kikristályosodott szimbólum-rendszereket hagyományozzák egymásra az egymást követő nemzedékek. E transzmisszió által öröklődik a közösségek kulturális identitása és az adott kultúrára jellemző életmód. A kérdés az, hogy az egyes ember értelme milyen jelentéssel tölti meg a szimbólumokat (például a fogalmakat). A szimbólumok (jelentésükkel együtt) természetesen az egyes ember értelmében halmozódnak fel, az ember maga alkotja azokat. A vita arról szól, hogy mi a szimbólumok tartalmának az eredete és ezen belül mi a szerepe kialakulásukban annak a kultúrának, amelyben létrejöttek. Senki sem vitatja, hogy a szimbólumoknak egyénenként bizonyos fokig eltérő jelentésük van. A lényeg az, hogy ezek a jelentések milyen mértékben eltérőek, hogy lehetővé teszik-e az adott kultúrán belüli kommunikációt. A „kultúr-irányzat” képviselői szerint: „A tudás és a kommunikáció természetüknél fogva kölcsönösen feltételezik egymást, virtuálisan elválaszthatatlanok. Bármennyire szeretne is valaki a saját maga által alkotott jelentésekkel operálni, nem tudja ezt az adott kultúra szimbólum-rendszere nélkül megtenni. A kultúra nyújtja tehát az eszközöket ahhoz, hogy világunkat kommunikálható úton értsük és szervezzük. Az emberi fejlődés meghatározó jellemzője éppen az, hogy az értelem képes a kultúra eszközeivel élni.” (1)

Ez a vázlatos gondolatmenet, melyet a szerző művében részletesen kibont, jól tükrözi a megismeréstudományban az utolsó évtizedben végbement változásokat. A kutatók többsége ma már idejétmúltnak tartja a tudást a mentális műveletekre redukáló felfogást (a pusztán készség- és képességfejlesztő szemléletet). Továbbra sem vonják kétségbe, hogy a valóság megformált információkon (szimbólumokon) keresztül jut az értelembe, hangsúlyozzák viszont, hogy ezeknek a szimbólumoknak jelentést az egyén maga ad, saját tudását ki-ki maga konstruálja. Mivel azonban az információk a kulturális környezetből származnak, megtalálhatók bennük azok a közös elemek, melyek nélkülözhetetlenek az emberek közötti kommunikációhoz és ezzel az emberi léthez, a társadalom folyamatos fennmaradásához. (Ezért a „radikális konstruktivizmussal” szemben a társadalmi, illetve társadalmi-kulturális konstruktivizmus irányzatai váltak uralkodóvá.) (2)

Az utóbbi években a „számítógép-orientált” s így a megismerési műveletek vizsgálatát preferáló szemléletről a magyar pedagógiai kutatók közül többen szintén rátértek a tartalmakat és műveleteket szerves egységében tekintő tudásfelfogásra. Jól reprezentálta ezt az 1998-ban megjelent 'Az iskolai tudás' kötet. Ahogyan bevezető tanulmányában Csapó Benő explikálta: „Kiderült, hogy az emberi gondolkodás lényege nem a műveletvégzés, legalábbis nem abban az értelemben, ahogy a számítógépek műveleteket végeznek. Igazi erőssége nem a kiszámítás, következtetés jellegű folyamatokban rejlik, hanem a konkrét helyzetekre alkalmazható tudásban.” (3)

Ezen a ponton térhetünk át a sajátos történelemtudás és az önazonosság problémakörére. Imént idézett könyvében Csapó Benő az iskola legáltalánosabb szinten megfogalmazott céljait három nagy csoportba sorolja:

„1. A gondolkodás, a megismerés készségeinek és képességeinek a kifejlesztése, melyek segítségével az egyén képes a környezetéből felvett információkat hatékonyan feldolgozni, elemezni, az elemzések alapján következtetéseket levonni és döntéseket hozni.

2. Az iskolának olyan ismereteket kell közvetítenie, amelyek felhasználhatók a gyakorlatban, a mindennapi életben; amelyek lehetővé teszik az ember környezetében előforduló természeti és társadalmi jelenségek mélyebb megértését, eszközök, anyagok hatékonyabb használatát, a környezet megővését.

3. Bevezetést nyújtanak a különböző tudományokba, előkészítenek a későbbi tanulmányokra, megteremtik valamely szakmára, hivatásra való felkészülés alapjait.” (4)

Témánk szempontjából e felsorolásnak hiányossága, hogy a történelemtudás legalapvetőbb funkciói nem férnek bele. Igaz: a történelemtanítás fejleszti a társadalmi információk feldolgozásának, elemzésének képességét, nyújt bizonyos eszközöket a következtetések levonásához. Az is igaz, hogy megkönnyíti a társadalmi jelenségek megértését és ezzel bevezetést nyújt a társadalomtudományokba, alapokat ad az ilyen irányú szakmákra való felkészülésre. A történelemtudás szerepe azonban ennél jóval nagyobb és átfogóbb. Az iskolának általában véve is talán az a legfontosabb feladata, hogy segítsen minden fiatalnak öazonosságá építésében. Ebben része lehet ugyan az idézett felsorolásban szereplő szűken felfogott értelmi gyakorlati nevelésnek, de – ahogyan erre Bruner hívja fel a figyelmünket – ennek nemcsak előnyei, hanem veszélyei is vannak. Segítheti ugyan az adott kultúrához kötődő identitás kialakulását, de egyben az adott kultúra világmépből fakadó interpretációs eszközöket átörökítve gátolhatja a szükséges változások szükségességének felfogását. Márpedig a mai világban a flexibilitás minden kultúrának létérdeke.

Az öazonosság formálásához ezért a történelemtanítás csak a tudás szélesebb felfogásával, legátfogóbban az „elbeszélő” tanítási móddal járulhat hozzá. Vannak olyan mai pszichológiai iskolák, melyek az esemény elbeszélését mint a pszichológia egészének alapkategóriáját mutatják be. Kiindulásuk az, hogy „az emberi nyelv alapvető vagy egyik alapvető szerepe, amely kultúrateremtő erejét is magyarázza, az időbeliséget és az emberi cselekvéses mozzanatot előtérbe állító elbeszélő kultúra megvalósítása. Ez lenne azután mind a sajátosan emberi Én-reprezentáció, mind pedig a történelmi tudat alapja vagy kiindulópontja”. (5) Az elbeszélés öazonosság-formáló ereje nyilván abban rejlik, hogy az élet gazdagságát teljesebben közvetíti, mint a vértelen lényeg-vázlatok, s ezért teljesebben hat az emberre, e nem csupán racionálisan gondolkodó, a dolgokat megértő, elemző, következtetéseket levonó, hanem érző, cselekvő, sokszínű és sokoldalú lényre, a teljes személyiségre. Az embert minden bizonnyal elsősorban „elbeszélő memóriája” teszi azzá, aki. Ez alakítja ki öazonosságát. Bruner szavaival: „Csakis a narráció az, amellyel az egyén identitását létrehozza és amellyel az egyén megtalálja a helyét a saját kultúrájában.” (6) A kollektív – esetünkben a nemzeti – identitás elsősorban a történelmi elbeszélés útján válhat az öazonosság alkotó részévé. Ez az „elbeszélő történelem” nemcsak az ember anyagi és szellemi történetét, hanem az univerzum, a Föld, az élővilág történetét is magába foglalja. Mégpedig minél teljesebben, életszerűbben, annál értékesebb öazonosság-formálóan. Ez persze a gyakorlatban megvalósíthatatlan.

Nem tehetünk mást: bármennyire nehéz is, ki kell válogatnunk a megfelelő tananyagot. Ehhez viszont pontos válogatási kritériumokkal kell rendelkezünk. Így van ez – tetszik-nem tetszik a kritikusoknak – mindenhol a világon. A ma Nyugaton egyik legolvasottabb pedagógiai szakíró, *Howard Gardner* például leegyszerűsítve a problémát, visszatér a platóni „jó”, „szép” és „igaz” követelményéhez. Elismeri persze, hogy minden időszaknak megvannak a maga jóság-, szépség- és igazság-ideáljai: „De – szerinte – kinek-kinek először a saját közösségének erkölcsi eszméit kell a fiataloknak bemutatnia, azután meg lehet ismertetni más közösségek ideáljaival is. Ami nem azt jelenti, hogy el is fogadjuk pl. az iszlám fundamentalizmus moralitását.” (7)

Gardner álláspontjából annyi mindenestre leszűrhető, hogy minden kultúra elsősorban saját értékeit közvetíti iskoláiban. Az általános értékek általában a közös nemzeti dokumentumokban (alkotmányokban, oktatási törvényekben, nemzeti standardokban, központi tantervekben) nyernek megfogalmazást. Nálunk például az 1995-ben jóváhagyott és 2000-ben megerősített Nemzeti alaptantervben, mely azért „nemzeti, mert a közös nemzeti értékeket szolgálja. Fontos szerepet szán a nemzeti hagyományoknak, valamint a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve az ország nemzetiségeihez, etnikumaihoz tartozók azonosságtudatának ápolását, kibontakoztatását”. (8)

Ahogy az idézetekből is kitűnik, a nemzeti azonosságtudat fejlesztése – itt és most – fontos feladata történelemtanításunknak. Ez indokolja az ezzel kapcsolatos tudás speciális vizsgálatát.

Kis mintán végzett, a további kutatásokat megalapozó műhelymunkánkban arra kerestünk választ, hogyan hatnak az iskolai történelemtanításban feldolgozott történetek (a történelmi narráció) a 12 és a 16 évesek nemzeti önidentitásának alakulására.

Abból indultunk ki, hogy az önidentitás fogalmának többféle felfogása lehetséges. Ön-magunk (az Én) tudata többértű. A „Johari-ablak” közismert „mezőit” idézve: van egy „privát”, egy „vak” és egy „rejtett” Énünk. (9) Ezeket az 1. ábra szemlélteti.

	amit magunkról tudunk	amit magunkról nem tudunk
amit mások tudnak rólunk	nyilvános Én	vak Én
amit mások nem tudnak rólunk	rejtett Én	ismeretlen Én

1. ábra

Személyiségünknek mind a négy mezője hozzátartozik valóságos Én-ünkhöz. Önidentitásunknak azonban csak a „nyilvános” és „rejtett” Én a része. Önidentitásunk „kemény magja” életünknek az a széles értelemben vett története, amit fel tudunk idézni, ami tudatosul bennünk. A 20. századi magyar költészet egyik leggyönyörűbb nemzeti identitásversének szavaival:

„Itthon vagyok. S ha néha lábamhoz térdepel  
egy-egy bokor, nevét is, virágát is tudom,  
tudom, hogy merre mennek, kik mennek az úton,  
s tudom, hogy mit jelenthet egy nyári alkonyon  
a házfalokról csorgó, vöröslő fájdalom”

(Radnóti Miklós: *Nem tudhatom...*)

Vagy József Attila széles történelmi önidentitását idézve:

„A világ vagyok – minden, ami volt, van:  
a sok nemzedék, mely egymásra tör.  
A honfoglalók győznek velem holtan  
s a meghódoltak kínja meggyötör.”

(József Attila: *A Dunánál*)

E tudatosult önidentitás eredendő forrásaiban sok minden lehet, ami formálta az identitást, de később a tudat alá merült. Elfelejtett virágnevek éppúgy, mint elfelejtett történelmi események. Az önazonosság-formálódás termő talaja dúsabb tehát az aktuálisan felidézhetőnél. Az önidentitásnak nélkülözhetetlen alapja a felidézhető, a tartós tudás. Ugyanakkor a tudatalattiban rejlő motívumok könnyen lehetnek a „vak én” és az „ismeretlen én” táplálói, s így váratlan alkalmakkor robbanásszerűen törnek a felszínre.

Az Én- és az identitás-fogalom tág értelmezéséről csak azért tartottuk szükségesnek szólani, hogy egyértelművé tegyük: a következőkben ismertetett vizsgálat kizárólag a nemzeti önidentitásnak a „nyilvános én” kategóriájába sorolható történelemtanítási problémáival foglalkozik. (Nem kutatja sem a „rejtett gondolatokat”, sem a viszonyulások tudatalatti – „zsigeri” – forrásait.)

A téma tisztázásához még egy lépést kell tenni. A személyes (belső) identitás a külső világgal való kölcsönös kapcsolatban jön létre. Az ember tudatos Énje önmagára reflektált viszonya az általa megismert teljes – természeti, társadalmi, spirituális – világhoz. Bár a kétféle azonosságtudat nem azonosítható, a természethez való személyes viszony is fontos része lehet a társadalmi (így a nemzeti) azonosságtudatnak (ahogyan Radnóti Miklós imént idézett soraiiban érezhettük). A természethez és a spirituális világhoz (például a művészetekhez) való személyes viszony önálló összetevője az önidentitásnak. Ezen a ponton válik világossá, hogy nemcsak a „humán tárgyaknak”, hanem az iskolai oktatás egészének fontosabb feladata a felnövekvő nemzedék egészséges önidentitás-fejlődésének szolgálata. Ebből a történelemtanításnak a társadalmi azonosságtudat alakításának feladatában kell részt vállalnia.

A társadalmi (szociális) azonosságtudat szerepét az önidentitás alakulásában a kérdéskör legelismertebb hazai szakértője, *Pataki Ferenc* 1982-ben publikált könyvében így foglalja össze: „A személyes identitás tudata; az én-tudat (vagy öntudat) nem jöhet létre másként, mint a szociális identitás ilyen vagy olyan felépítése révén”. (10) Majd megemlíti, hogy az egyén azonosságtudatának az az összetevője, amelyet nemzeti identitásnak nevezünk, csak történetileg létrejövöként gondolható el. Ez az identitáselem a nemzet történeti létének azonosságán és folytonosságán nyugszik.

1986-ban, akadémiai székfoglalójában a személyes identitás történetiségét hangsúlyozta: „a személyes (perszonális) én vagy személyes identitás ... alapja az egyéni életrajz, illetve annak folyamatos szubjektív meg- és átszerkesztése”. Más szóval: „mindenkori énrendszerünk reflektált élettörténetünk terméke”. (11)

Egy 1997-ben megjelent tanulmányában pedig a következőket olvashatjuk: „Újabbban – a narratív nézőpont és elemzési mód térhódítása nyomán, mind nagyobb figyelemben részesül az etnikai-nemzeti elbeszélések (narratívumok) természete és szerepe a nemzeti érzület és tudat átszarmaztatásában (szocializációjában) és fenntartásában”. Más oldalról: „Minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felszűrődő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába. Aligha véletlen, hogy régióinkban mindig is érzékeny kérdés volt az iskolai történelemtanítás, s az a kép – magunkról és másokról – amelyet sugallt”. (12)

Végül: *Pataki Ferenc* „A tömegek évszázada” című munkájában felhívja a figyelmet az identitásbeszükítés és -korlátozás veszélyeire, mondván: „a jövő kívánatos mintája a sokdimenziós identitás”. (13)

Látható: a nemzetközi és a hazai tudományosság egyaránt kiemelkedő fontosságúnak tartja globalizálódó világunkban az identitásépítést, s ezen belül a történetiség, a narráció, a „nemzeti elbeszélések” szerepét. Ugyanakkor óv a csupán érzelmekre ható, a hagyományokat kritikátlanul kezelő identitásformálástól.

Az eddigiekben vázolt megfontolások vezettek vizsgálatunk tárgyához. Ahhoz, hogy a történelemtudás széles spektrumából a nemzeti azonosságtudatra vonatkozó néhány kérdést ragadjuk ki. A következőkben a vizsgálat háttéréről és eredményeiről nyújtunk rövid áttekintést.

### Egy vizsgálat háttere és eredményei

Ahogy erre korábban már más vonatkozásban utaltunk, 1998-ban *Csapó Benő* szerkesztésében napvilágot látott „Az iskolai tudás” című tanulmánygyűjtemény. E kötet a *József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén* a korábbi években végzett, a ké-



7. Helyesled-e, hogy a magyar uralkodók megengedték, hogy a zsidók letelepedjenek a városokban?  
a) helyeslem b) nem helyeslem  
Miért gondold így? Indokold meg válaszodat!
8. Helyesled-e, hogy Budán hol magyar, hol német bírót kellett választani?  
a) helyeslem b) nem helyeslem  
Miért gondold így? Indokold meg válaszodat!
9. Helyesled-e, hogy külön templomuk volt a magyaroknak, a németeknek és a zsidóknak?  
a) helyeslem b) nem helyeslem  
Miért gondold így? Indokold meg válaszodat!

### Zrínyi

*Zrínyire*, a szigetvári hősről vonatkozó kérdésekből kitűnt, mennyire befogadó vagy ki-rekesztő a tanuló nemzeti identitása. Önmagához hasonlóan magyarnak tartja-e a horvát nemes, Habsburg-hű Zrínyit, mert feláldozta életét egy magyar vár védelméért? Mi fontosabb tehát: a vérségi kapcsolat vagy a közös hazáért végrehajtott cselekedet? S még a legendás kirohanás előtt: tarthatta-e Zrínyi magyarnak magát, ha egyszer horvát volt? Ezek racionális gondolkodást, józan megfontolást kívánó kérdések.

A vizsgálat adatai azonban azt mutatják, hogy ebben az esetben a megfontolt, racionális, problémaérzékeny gondolkodást háttérbe szorítja az évszázados kulturális örökség ereje, mely Zrínyit a hősi kezdetektől napjainkig kiemelkedő magyar hazafinak tartja. Minden bizonnyal főként ebből következik, hogy a feladatban rejlő probléma megoldása helyett a tanulói válaszok döntő hányadát az emocionális töltetű, feltétlen befogadó atitűd jellemzi (1. táblázat).

identitás		a tanulók választásának %-os aránya	
		7. évfolyam (n = 549)	11. évfolyam (n = 507)
magyar	magyarnak tarthatta magát	85,4	83,6
	mi magyarnak tarthatjuk	91,4	95,1
horvát	horvátnak tartotta magát	13,1	12,8
	mi horvátnak tarthatjuk	6,9	3,6
magyar és horvát	mindkettőnek tartotta magát	0,4	2,4
	mindkettőnek tarthatjuk	0,5	0,0

#### 1. táblázat. Magyar vagy horvát volt Zrínyi Miklós? (1., 2. kérdés)

Joggal feltételezhetjük, hogy Zrínyi magyarságát a közös nemzeti értéktudatból származó, több mint félévezredes „kulturális” örökség teszi nyilvánvalóvá. Az a sajátos kultúra, amiről Bruner mint az önidentitás fő építőeleméről filozófiai szinten értekezik. A mi konkrét esetünkben ez szinte magától értetődő, ha meggondoljuk, hogy már öt évvel Szigetvár ostroma után egy „Pannónia Romlásáról” szóló, 1571-ben Wittenbergben megjelent eposz így idézte vissza a vitézeit rohamra lelkesítő Zrínyi szavait:

„Nagyszívű hősök, kik diadalmat arattatok annyit,  
Dísz, nevet is szerzettek eddig hősi erénnyel,  
Órizzétek, a harc, ha nehéz is, a győzelem édes,  
Béke, ha lesz, ti hozátok az áldást drága hazánkra.” (14)

Ugyancsak Wittenbergben látott napvilágot 1587-ben az 50 verset magában foglaló „Zrínyi-album”, melyből 38 Zrínyi Miklóst dicsőítette. (15) S Zrínyi alakja azóta is töretlenül ott áll a magyar hősök panteonjában, valóra váltva a szintén halhatatlan dédunoka, a költő Zrínyi fohászatát:

„Engedd meg, hogy neve, mely most is köztünk él,  
Bővüljön jó híre, valahol nap jár-kél,  
Lássák pogány ebek, az ki Istentül fél,  
Soha meg nem halhat, hanem örökkén él.” (16)

Szigetvár ostromáról, Zrínyiről ma is tanítunk a történelemórákon (ezt a kerettantervek is előírják), s a Szigeti Veszedelem továbbra is tananyag a középiskolákban.

A közös nemzeti értéktudat joggal feltételezhető meghatározó szerepén túl a válaszok szöveges indoklásában, az explikációban kiemelkedő helyet foglaltak el a konkrét történetre, a vár védelmére, a legendás „kirohanásra” és Zrínyi hősi áldozatvállalására, azaz a drámai esemény narrációjára vonatkozó hivatkozások, az általánosabb emocionális indoklások és más érzelmi megnyilatkozások. Ezt szemlélteti a 2. táblázat.

az indoklás jellege	Minek tartatta magát Zrínyi, magyarnak vagy horvátnak?			
	7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.
közvetlen utalás a történetre, a vár védelmére, Zrínyi hőstettére	34,1	31,6	41,0	36,1
más, nem közvetlenül az ostromra utaló emocionális indoklás (pl. Zrínyi a magyar népért harcolt, Magyarországot védte, a magyarokat szerette stb.)	30,1	28,2	46,5	47,5
túlzó vagy hibás emocionális jellegű indoklás (pl. Zrínyi magyar volt, hiszen az ilyen fajta hősiesség a magyarokra jellemző)	8,6	8,5	6,5	9,5
emocionális töltetű indoklások összesen	72,8	68,3	94,0	93,1

2. táblázat. Emocionális töltetű indoklások

Az adatokból tehát elsősorban az szűrhető le, hogy az indoklások túlnyomórészt emocionális töltetűek és jórészt magához az ostromhoz (a narrációhoz) kapcsolódnak. Ez valamivel kisebb mértékben jellemző a 11., mint a 7. évfolyam tanulóira. Az is látszik, hogy a konkrét történethez a 7. évfolyamon erősebben kötődnek, mint a 11. évfolyamosok.

Ami azonban az egész vizsgálat egyik legfigyelemreméltóbb jelensége, hogy sok tanulónak a narráció, illetve az érzelmi kötődés annyira elterelte a figyelmét a megfontolt érveléstől, hogy nem kis százalékuk (a 7. évfolyamon 34,1; a 11. évfolyamon 31,6) szerint Zrínyi azért tarthatta magát joggal magyarnak, mert Szigetvár ostromakor Magyarországért áldozta életét. Ami nonszensz, hiszen halála után nem vallhatta magát magyarnak, halála előtt viszont még nem áldozta fel az életét. Más lapra tartozik, hogy az utókor és így a mai tanulók számára Zrínyi magyarságának legmeggyőzőbb bizonyítéka valóban az a halálmegvető bátorság, amellyel a hazának áldozta életét. Ezért nem csodálható, hogy a 2. kérdés vonatkozásában az indoklások több mint 90 százaléka emocionális jellegű. Persze az már az 1. kérdés esetében is elfogadható érvelés, hogy Zrínyi azért tarthatta magát magyarnak, mert nemcsak Szigetvárnál, hanem általában is harcolt az országért, szerette a magyarokat stb.

Bár az emóció és a narráció meghatározó szerepe a fiatalok válaszaiban nyilvánvaló, nem kevés a kérdésekben felvetett problémát problémaként kezelő, racionális indoklás sem.

Ide tartoznak egyrészt a kor államiságára vonatkozó okfejtések, másrészt a kettős nemzeti identitás lehetőségének felvetése. A következő táblázatban e racionális érveknek az indoklások összességéhez viszonyított részaránya látható (3. táblázat).

A fenti több részindokot egyesítő, általánosító táblázatból érdemes kiemelni egy különösen figyelemreméltó adatot. A 11. évfolyamon az érvelések 5,3 százaléka tartalmazza azt a körülményt, hogy Horvátország akkor Magyarország része volt, míg ez az érv a 7. évfolya-

az indoklás jellege	Miért tarthatta magát Zrínyi magyarnak? 7. évf. %		Miért tarthatjuk Zrínyit mi magyarnak? 7. évf. % 11. évf. %	
	a 16. századi magyar államiságra való hivatkozás (pl. Horvátország ekkor Magyarország része volt, Magyarországon született, Magyarországon nevelkedett, élt, Magyarországot hazájának tekintette, a Magyarország területén lévő várat védte)	19,5%	19,7%	23,3%
magyarnak és egyben horvátnak is tarthatta magát	1,5%	3,6%	0,7%	0,6%
összesen:	21,0 %	23,3 %	24,0 %	21,3 %

3. táblázat. Racionális jellegű indoklások

mon csak 0,4 százalékban fordul elő. Ez jól jelzi a 12–13 évesek és a 16–17 évesek racionális gondolkodásának szintje közötti különbséget. A középiskolások árnyalt okfejtését ilusztrálja a következő kiragadott példa is: „Magyarnak tarthatta magát, hiszen magyarul is írt, beszélt, Magyarországot ugyanolyan személyes ügyének tekintette, mint a horvát területeket, az országot is próbálta védeni a töröktől. Magyar hazafinak tartom, hiszen bekapcsolódott a magyar politikai életbe, a magyarok problémái legalább annyira fontosak voltak számára, mint a horvátok problémái, dicső halálát a magyarokért vállalta.”

Vizsgálatunk Zrínyi-témája – úgy fest – egyértelműen a tanulók befogadó magyarságtudatának bizonyítéka. Ez azonban csak akkor és olyan mértékben igaz, ha (és amennyiben) a fiatalok tudatában vannak annak, hogy Zrínyi horvát volt. Ha tudják például, hogy horvát volt az anyanyelve. Ahogyan *Benda Kálmán* a „Szigetvár emlékkönyv”-ben írta: „Olaszul és németül nem tudott, magyarul azonban még fiatal korában megtanulhatott. Horvátország ekkor a legszerveesebben élt a magyar királyságban, s ahogyan a végvidéken e két nép fiai egymás mellett harcoltak a közös ellenség ellen, Keglevich Péter báni udvarában (ahol Zrínyi ifjú korában nevelkedett) együtt éltek a horvát és a magyar hagyományok, sőt a nyelv is.” (17)

De a 16. században, a Magyarországhoz tartozó Horvátország híres, nemes ura egészen természetesen érezhette magát horvátnak és ugyanakkor magyarnak is, s tekinthetjük mi több mint 500 éve a magyar történelem kiemelkedő személyiségének. Nincs ebben semmi ellentmondás annak a számára, akinek az identitása széles és befogadó, akinek a számára természetes a többes identitás. S a tanulók nagy többsége láthatóan ilyen. Ahogyan az 1. táblázatból kitűnt, viszonylag kevesen vannak (a 7. évfolyamon 6,9 százalék, a 11. évfolyamon 3,6 százalék), akik Zrínyit nem „fogadják el” magyarnak, akik a származást fontosabbnak tartják a hazáért hozott áldozatnál, bármiféle világraszóló tennél.

Az eddigiekből legalább két tanulság máris levonható. Az egyik, hogy a narrációnak rendkívül nagy a jelentősége az identitásformálásban. A másik, hogy a befogadó identitást a többes identitás lehetőségének felszínre hozásával és megvitatásával lehetne, kellenne erősíteni. Ebben ma még a legnépszerűbb tankönyvek sem nyújtanak kellő segítséget.

*Balla Árpád* a 6. osztályosok számára írt történelemtankönyvében Zrínyi szigetvári hőstettét helyezi a középpontba. „A szigeti vitézek hazájuknak fogadott hűségükről így nemcsak életükkel, hanem halálukkal is bizonyosságot tettek.” (Balla Árpád: *Történelem 6*. Korona Kiadó, Budapest, 187. old.) A védősereg magyar és horvát származását megemlíti, ám ennél több adattal nem találkozunk. A hősiesség és a feláldozás motívuma a kirohanás történelmi mondájában csúcsosodik ki, ami az általános iskolai tanulók gondolkodásában jól tetten érhető, Zrínyi magyarsága szempontjából jelentős elem volt. Hasonló a helyzet a középiskolások számára írt tankönyvek esetében is.

*Szabó Péter* *Történelem II. a középiskolák számára* című tankönyvében Zrínyi kilátástalan helyzetét, a várból való kitörést és a hősi halált említi. Új elemként merül fel az

a tény, hogy „Zrínyi Miklós önfeláldozó vitézsége megalapozta a Zrínyi család több mint egy évszázados honvédő szerepét”. (Szabó Péter: „Történelem II.” Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 220.)

Walter Mária tankönyvében már találunk utalásokat a védősereg magyar és horvát származására. A csata részletes leírása tartalmazza mindazokat a motívumokat és eseményeket, amelyeket az előzőekben már bemutatott tankönyvekben láthattunk. Zrínyi önfeláldozásának egy újabb területét mutatja be a szerző, amikor megemlíti azt a tényt, hogy „Zrínyi Bécsből ágyúkat, lőport hozatott, és nagy mennyiségű élelmiszert is szerzett. Mindezt a saját költségén.” (Walter Mária: „Történelem a középiskolák II. osztálya számára”. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 242–243.)

Ujvári Pál a középiskolák II. osztálya számára írt történelemtankönyvében mindössze annyit említ meg, hogy „Zrínyi Miklósnak módja lett volna a védelem vezetését másra bízni, mégis vállalta a feladatot, annak halálos kockázatával együtt.” (Ujvári Pál: „Történelem II.” Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 189.) Zrínyi származásáról nem esik szó.

A fent elemzett tankönyvek mindegyikére jellemző az a tény, hogy elsősorban a történelmi esemény részletes elbeszélése (narráció) uralja a Zrínyivel kapcsolatos leckéket, a befogadó identitás fejlesztésében a tanárok magukra maradnak.

### A kunok

A kunokról szóló történet bizonyos értelemben fordítottja az előzőnek. Míg Zrínyi 1566-ban rendkívüli áldozatot hozott a magyarságért, a kunok éppen ellenkezőleg: 1241-ben hálátlanoknak bizonyultak, hiába fogadta be őket IV. Béla, nem harcoltak a tatárok ellen, nem védték meg az országot. A két történet azért is ellentétes, mert Horvátország ma önálló állam, nem tartozik Magyarországhoz, a kunok viszont évszázadok óta az Alföldön, a Kunságban Magyarországon élnek és természetesen magyaroknak tartják magukat, még ha van kun öntudatuk is.

Ezek után meghökkentő, hogy a 7. évfolyamosok 37,9 és a 11. évfolyamosok 19,9 százaléka nem tartja a ma közöttünk élő kunokat magyaroknak. S több, mint 700 év múltán sem helyeslik a kunok befogadását (a 7. évfolyamosok 66,7, a 11. évfolyamosok 40 százaléka) és visszafogadásukat, valamint letelepítésüket sem (a 7. évfolyamosok 58,5, a 11. évfolyamosok 40 százaléka).

Ez a nem várt eredmény azért meglepő, mert a gyerekek már az alsó tagozatban tanultak a Kunságról mint Magyarország neves tájegységéről, ahol nyilván a kunok mai lezármazottai (is) élnek. Később arról is szó esett, hogyan írt a „leghíresebb magyar költő” születése földjéről, a szép Kiskunságról. Az idősebbek ismerik József Attila verssorait: „Anyám kun volt, az apám félig székely, félig román, vagy tán egészen az”. S ki meri kétségbe vonni József Attila magyarságát?!

Jól érthető, hogy az a nyolc tanuló, aki a vizsgálatban a kunok magyarsága mellett érvelve saját kun származására hivatkozott, magától a kérdéstől is megsértődött egy kicsit.

Ebben az esetben tehát a tanulók nem kis százaléka – furcsán, a „szabályostól” eltérően – a kulturális hagyományokkal és az általános közvéleménnyel ellentétesen foglalt állást.

Mi lehet ennek az oka?

Az elutasító vélemények indokai három csoportra oszthatók. Az elsőbe a kunok 700 évvel ezelőtti „bűnei” tartoznak. („Visszaéltek a magyarok jóindulatával”. „A kunok csalogatták ránk a tatárokat”. „A kunok csak magukra gondoltak”. „Ha magyarok lettek volna, segítettek volna az ország védelmében” stb.) A másodikba a kunoknak a magyarokétól eltérő származása sorolható. A harmadik csoportot az „aktualizáló” vélemények alkotják. (Például „Betelepítésük elvette a magyaroktól a munkát.” „Hiba volt – mint ma is – idegeneket engedni hazánkba.”)

A három érvcsoport megoszlását (a 3., 4., 5. kérdésekre vonatkozó indoklásokat összesen) a 4. táblázat tartalmazza.

az indokok jellege	a negatív indokok hány %-ában szerepeltek?	
	7. évfolyamon (A negatív jellegű indokok száma: 684)	11. évfolyamon (A negatív jellegű indokok száma: 395)
a kunok „bünei”	76,5	74,2
a származás	16,5	18,7
aktualizáló indokok	7,0	7,1

#### 4. táblázat. A negatív jellegű indokok

Mint látható: a közvéleménytől eltérő, elutasító véleményben a narráció ereje játszott meghatározó szerepet. Talán ebből következik az is, hogy a megfogalmazásban a Zrínyitémánál erőteljesebben nyilvánult meg a származásra való utalás. („A magyarok a finnugorok leszármazottai, a kunok nem azok.” „A kunok más népcsoport.” „Ereikben még mindig kun vér csörgedez.”)

Meg kell jegyezni, hogy az évszázadok múltán is megbocsáthatatlannak tartott bűnök, melyeknek ódiúmat a késői utódoknak is viselniük kell, szintén egyfajta a származást, a vérségi kötelékeket túlértékelő attitűdöt jeleznek. Persze ez – különösen a 12–13 évesekben – valószínűleg nem tudatosult. Bennük nyilván az a leegyszerűsített logika működik: aki ártott nekem, az nem a barátom, főleg nem a testvérem. A narráció intenzív hatására nem is gondolnak arra, hogy nem a kunok mai leszármazottai, hanem nagyon távoli ősei vétettek a hajdani magyarok ellen, s nem személyesen öellenük. (Amit viszont az erős nemzeti öntudat jelének is tekinthetünk.)

Ha tudjuk, hogy a narráció emocionális ereje még a kulturális tradíció, az általános közvélemény erejénél is erősebb, különös gonddal kell kezelniük minden elbeszélést, történetet. Az adott témát például a tankönyvek hagyományosan – hosszabb-rövidebb formában – lényegében úgy tárgyalták, hogy amikor IV. Béla befogadta a tatárokkal hosszabb ideje hadakozó, így haditechnikájukat jól ismerő kunokat, arra számított: a kunok segítenek az ország megvédésében. A nomád pásztorkodó kunok azonban súlyos károkat okoztak a már letelepedett életmódot folytató magyarok szántóföldjein és kertjeiben. Ez a magyarokat a kunok ellen hangolta. Amikor elterjedt a hamis hír, hogy a kunok a tatárok kémei, a magyar és a német lakosság meggyilkolta fejedelmüket, Kötönyt. Erre a kunok dülva, pusztítva elhagyták az országot.

Vizsgálatunkban felidézve a kunokról tanultakat, szándékosan kihagytuk a mellettük szóló mozzanatokat (jártasságuk a tatárok hadviselési módjában, *Kötöny* megölése). Tudni szerettük volna ugyanis, hogy a tankönyvből vagy/és a lecke tanórai feldolgozásából mennyire emlékeznek a teljesebb kontextusra, és ennek megfelelően fognak-e racionálisan mérlegelve válaszolni a feltett (3., 4. és 5.) kérdésekre. Az esetek többségében ez így is történt: a tanulók emlékeztek az egész történetre, és az elvárható módon döntöttek. A negatív válaszok viszonylag nagy aránya azonban arra mutat, hogy a téma bemutatása és feldolgozása számos esetben nem volt elég széles, illetve sokoldalú és ezért kellően hatékony. A negatív vélemények mögött – feltételezhetően – gyakran egyszerű tudatlanság áll. Sokan elfelejtették, hogy IV. Béla nem indokolatlanul hívta be a kunokat, s a kunoknak is súlyos okuk volt arra, hogy kivonuljanak az országból, ha egyszer tatár kémeknek tekintették őket és fejedelmüket ártatlanul megölték. Persze erre sok kollégánk nyilván úgy reagál, hogy az ilyen fajta részproblémák megvitatására a történelemtanítás jelenlegi helyzetében nincs elég idő és lehetőség. Ebben van igazság. Mégis úgy véljük: a kunok és a velük együtt befogadott, majd letelepített jászok történetéről, akik évszázadok óta a magyar népesség megbecsült részét alkotják, 1241 kapcsán legalább annyit vagy inkább többet kellene szólni, mint a tatár seregek létszámáról, felvonulásáról, támadásának

útvonalairól, a muhi csata lefolyásáról – egyszerűen mindarról, amit a tatárjárásról szóló órákon részletesen tárgyalni szoktunk.

A nemkívánatos hatások nemcsak abból származnak, hogy a kiemelt történetek (a narráció) nem mindig felelnek meg a történelemtanítás időszerű közérdekű feladatainak, a kor követelményeinek és a narráció feldolgozására nem elég problémaközpontú, „gondolkodtató” kérdéseket alkalmazunk, hanem abból is, hogy nem egyszer pontatlan, félrevezető eszméket („téveszméket”) is tanítunk. Ilyennek ítéltető sarkos megállapítás, hogy a mai magyarság legközelebbi rokonai a finnugorok. A finnugorok valóban a legközelebbi nyelvrokonaink. S az is igaz, hogy a kezdet kezdetén a magyarok ősei a közös finnugor elődöktől származtak. De ez több ezer évvel ezelőtt történt. Ugyanakkor tudomásul kell venni, hogy a nyelvrokonság nem vérrokonság! Az „ugor vér” már a honfoglalás korában is keveredett a török népek – onogurok, kazárok – és részben más rasszok vérével. (18) (Ma több tudós véli úgy, hogy a székelyek szintén még a honfoglalás előtt a magyarokhoz csatlakozó török származású népcsoport.) Mindenesetre nem véletlenül nevezték a korabeli krónikások a magyarokat türköknek. Ami pedig a későbbi korokat illeti: a Kárpát-medencében élő szlávok beolvadása, majd az államalapítás során és után ide települő német és olasz lovagok, vagy éppen a szóban forgó kunok és jászok magyarrá válása mind-mind azt illusztrálják, hogy a nyelvrokonságot és a vérrokonságot nem szabad összekeverni.

Nálunk, ahol a mai magyar népesség sokféle etnikumból származik, a történelem tanítása csak akkor felel meg a történeti valóságnak, csak akkor lehet igaz, ha multietnikai szemléletű. Különösen ma, amikor az össznépelességen belül például a roma etnikum aránya gyorsan növekszik, a multietnikai perspektívájú történelemtanítás erősítése elodázhatatlan feladat, össznézeti érdek. Az iskolának nem hadvezéreket, hanem széles, befogadó identitását, európai kultúrájú magyar állampolgárokat kell nevelnie.

Szögezzük le: az iskolák és a történelemtanárok zöme – a vizsgálat tanulsága szerint – most is ezt teszi. A 11. évfolyamra a pozitív válaszok túlsúlyba kerültek, ami nemcsak a tanulók éérésére, hanem tudásuk növekedésére is utal. S ebben az iskolai oktatásnak az adott téma vonatkozásában is minden bizonnyal meghatározó szerepe van.

Az 5. táblázat a pozitív válaszoknak a két korosztály közötti változását szemlélteti.

a válasz	a válaszadók %-os aránya	
	7. évfolyamon (u = 549)	11. évfolyamon (u = 507)
a kunok mai leszármazottai magyarok	56,1	74,8
a kunok befogadása helyes volt	30,8	57,7
a kunok letelepedésének engedélyezése helyes volt	39,2	56,8

5. táblázat. Pozitív jellegű választások

Azt, hogy az eredmények jelentős mértékű javulásában az időközben megszerzett bővebb, teljesebb ismeretek játszanak elsődleges szerepet, többek között az is mutatja, hogy a 7. és 11. évfolyamosok indoklásainak belső arányaiban nemcsak a korábban bemutatott negatív, hanem általában a pozitív érvek esetén sincs számottevő eltérés.

Lássuk az erre vonatkozó részadatokat! (6., 7., 8. táblázat)

### Németek és zsidók

Míg a „Zrínyi” és a „Kunok” téma szorosan kapcsolódtak az iskolában tanultakhoz, s így mért eredményeikből következtetéseket lehet levonni a tanulói vélemények és az iskolában szerzett történelemtudás összefüggéseire vonatkozóan, a Budai jogkönyvhöz

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 202)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 303)
a kunok önidentitása (évszázadok óta magyar az anyanyelvük, történelmük, kultúrájuk, Magyarország a szülőföldjük)	44,6	47,8
vérségi keveredés (házasságot kötöttek magyarokkal)	35,6	38,3
etikai, „jogi” érvek (magyar, aki annak vallja magát, magyar, aki itt születik)	19,8	13,9

*6. táblázat. A kunok mai leszármazottai magyarok*

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 181)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 312)
a király döntését védő érvek („Ez tűnt a legjobb lépésnek a védelem érdekében.” „Előre nem tudhatta, hogy a kunokkal gond lesz.” Ha nem fogadja be a kunokat, ők is támadólag léptek volna fel.”)	64,1	65,7
a kunok mellett szóló érvek („A magyarok a kunok ellen fordultak, vezetőjüket megölték.” „Később segítettek az ország újjáépítésében, letelepedésükkel növelték a tatárpusztította ország népességét.”)	13,8	18,3
humánus érv („Helyesen cselekedett IV. Béla, amikor befogadta a kunokat. Ezzel megmentette őket a pusztulástól.”)	22,1	16,0

*7. táblázat. A kunok befogadása helyes volt*

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 187)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 274)
a történelmi tényekre való hivatkozás („A tatárok sok magyart öltek meg, az ország benépesítéséhez a kunokra is szükség volt.” „A kunok részt vettek az ország újjáépítésében.” „Tudásukkal gyarapították a magyarok ismereteit.”)	62,0	79,2
reális feltételezések („Ha nem engedték volna, hogy letelepedjenek, harc lett volna a következménye.” „A tatárjáráskor nem harcoltak, de később még a magyarok segítségére lehettek támadáskor.”)	14,4	7,7
humánus érvek („A hunok hontalanná váltak, valahol élniük kellett.” „Üldöztük volna el őket?”)	23,5	13,1

*8. táblázat. A kunok letelepedésének engedélyezése helyes volt*

csatlakozó 6–9. kérdésekre adott válaszokból sokkal tisztábban világlik elő, hogyan hat társadalmunk mikro- és makrokörnyezete, a „közvélemény” a fiatalok attitűdjeinek alakulására. Az adott témáról ugyanis a tankönyvekben szinte semmi sem található és általában a vizsgálat kérdéseiben rejlő problémák a tanítási órákon sem kerülnek terítékre. Mivel a 7. és 11. évfolyam közötti különbségek ebben az esetben nem magyarázhatóak az iskolában szerzett történelmi tudáshiánnyal vagy tudástöbblettel, világosabban jelzik

azt is, mi írható az iskolai tanulás általános fejlesztő hatásának, illetve a szellemi érésnek a javára.

A 6. és a 7. kérdés az elfogadás, a „befogadó identitás” szélességét vizsgálja, a 8. és 9. kérdésből viszont az tűnik ki, milyen mértékben adnák meg a válaszolók a magyarokkal együttélőknek (mai kifejezéssel élve: a nem magyar etnikumú magyar állampolgároknak) az egyenlő politikai és kulturális jogokat.

Tekintsük át először a 6. és 7. kérdésekre adott válaszokat! (9. táblázat)

a tanulók hány %-a?	kérdések			
	Helyesli vagy nem a németek letelepedésének engedélyezését? (6. kérdés)		Helyesli vagy nem a zsidók letelepedésének engedélyezését? (7. kérdés)	
	7. évfolyam	11. évfolyam	7. évfolyam	11. évfolyam
helyesli	65,4	80,7	56,1	72,4
nem helyesli	31,5	17,4	40,1	22,1
nem válaszolt	3,1	1,9	3,8	5,5
összesen:	100%	100%	100%	100%

9. táblázat. A 6. és 7. kérdésekre adott válaszok

Az adatokból három következtetést azonnal le lehet vonni. Az első, hogy a „befogadó nemzeti identitás” attitűdje ebben az esetben is erősebbnek bizonyult, mint a „kirekesztőé”. A második, hogy a németek iránti befogadókészség nagyobb, mint a zsidók iránti. A harmadik, hogy a 11. évfolyamosok befogadó attitűdje tágabb, mint a 7. évfolyamosoké.

Az okokat kutatva induljunk ki az utóbbi tényből! Vessük össze a két évfolyam indoklásainak jellegét! Nézzük először a racionális és emocionális érvek számát és arányát! (10. táblázat)

az indoklás jellege	az érvek száma és %-os aránya			
	a németek befogadása (6. kérdés)		a zsidók befogadása (7. kérdés)	
	7. évfolyam	11. évfolyam	7. évfolyam	11. évfolyam
racionális:	384 (75%)	441 (89%)	400 (81%)	338 (76%)
emocionális:	128 (25%)	53 (11%)	94 (19%)	107 (24%)
összesen:	512 (100%)	494 (100%)	494 (100%)	445 (100%)

10. táblázat.

Az mindenesetre feltűnő és némileg váratlan, hogy a 7. évfolyamosok nem kevesebb, hanem inkább valamivel több érvet hoztak fel véleményeik alátámasztására. Látszik, hogy szemben a fiatalabb korosztályokkal, a 12–13 évesekben már erős a racionális érvelésre való belső kényszer. (A „formális gondolkodás” szakaszába léptek.) Nincs jelentős különbség a 7. és 11. évfolyamosok között a racionális és emocionális érvek használatának arányaiban sem. Ha a 6. és 7. kérdés racionális és emocionális indoklásait összevonnuk, a 11. évfolyamosoknál az arány 83–17 százalék az előbbi javára, míg ugyanaz a 7. évfolyam esetében 78–22 százalék. Jellemző, hogy már a 7. évfolyamon a racionális, absztrakt gondolkodás dominál, és így ebben az életkorban nemcsak lehetséges, hanem szükséges is a történelmi-társadalmi kérdések alapos megvitatása, a különböző vélemények ütköztetése. Ezzel nyújthat az iskola a legtöbb segítséget az egészséges önidentitás kialakításához.

De az emóciók szerepe sem lebecsülhető! Vizsgálatunkban az emocionális érvek 11–25 százalékos aránya egyáltalán nem tekinthető alacsonynak. Ami megint a narráció, a

múlt élettéljes, érzelemre és értelemre egyaránt ható bemutatásának meghatározó szerepét bizonyítja.

Tanulságos a pozitív („befogadó”) és a negatív („elutasító”) vélemények indoklásának összevetése is. (11. táblázat)

az indoklás jellege	az érvek száma és %-os aránya			
	a németek befogadása (6. kérdés) 7. évfolyam	11. évfolyam	a zsidók befogadása (7. kérdés) 7. évfolyam	11. évfolyam
pozitív	337 (74%)	412 (83%)	352 (71%)	376 (84%)
negatív	135 (26%)	82 (17%)	142 (29%)	69 (16%)
összesen:	512 (100%)	494 (100%)	494 (100%)	445 (100%)

11. táblázat

A pozitív, illetve negatív érvek száma természetesen függ a befogadó, illetve elutasító vélemények számától, de ha a fenti táblázatot összehasonlítjuk a 9. táblázat adataival, az is kiténik, hogy a tanulók pozitív álláspontjukat alaposabban tudják megindokolni, mint a negatívakat. Következésképpen: az elutasító vélemények mögött gyakran nem racionális érvek, hanem megfogalmazhatatlan érzelmek, indulatok rejlenek. Ami viszont azt mutatja, hogy a pusztá narráció a tisztességes – az egyéni és a közjót egyaránt szolgáló – neveléshez nem elégséges, a vitás történelmi-társadalmi jelenségeket fel kell tárnai, meg kell beszélni. Így válhatnak az egészséges személyiség építőköveivé.

A 6. és 7. kérdések elemzésének befejezéseként idézünk néhány tipikus érvet, érvcsoportot, melyek a fenti „száraz statisztikák” színes tartalmát érzékeltetik. A német iparosok és kereskedők letelepedését helyeslő egyik 11. évfolyamos fiú így indokolja döntését: „Helyeslem, hiszen magukkal hozták a tudásukat, mellyel a magyar ipar és kereskedelem is jobban fejlődött.” A középiskolások közül sokan az ipar és a kereskedelem fejlődésében betöltött szerepük miatt helyeselték a döntést (35,5 százalék). Számos tanuló (15,4 százalék) azt a tényt is említette, hogy a németek „fejlettebb technikákkal és nagyobb szaktudással rendelkeztek”. Többen érvként használták, hogy a német kereskedők és iparosok „új és jobb minőségű termékeket hoztak hazánkba”. A 7. évfolyamosok 2,9 százaléka, a 11. évfolyamosok 4,5 százaléka érvelt azzal, hogy a németek Budán történő letelepítése révén „új szokásokat és más kultúrát ismerhettünk meg”.

A hogyan korábban már láttuk: a középiskolai tanulók 72,4 százaléka helyeselte azt a döntést, hogy a magyar uralkodók megengedték a zsidók letelepedését a magyar városokban. Ez az arány a 7. évfolyamos tanulók esetében azonban csak 56,1 százalék volt. Az általános iskolai tanulók nagy számban hivatkoztak arra, hogy „különböző vallású emberek nem férnek meg egymás mellett” vagy egyenesen azt írták, hogy „ne telepedjenek idegenek hazánkba”. A németek letelepedése ellen is megfogalmazódtak hasonló érvek: „Magyarország a magyaroké.” Az „idegen népek betelepülése hazánkba sok konfliktus forrása”. A zsidók vonatkozásában a durva antiszemitizmus is megnyilvánult: „Gyűlölöm a zsidókat”. (A 7. évfolyamon 4,9 százalék, a 11. évfolyamon 2,6 százalék.)

A zsidók letelepedését helyeslő leggyakoribb indokok: „A zsidó iparosok és kereskedők elősegítették a fejlődést.” „A zsidók is ugyanolyan emberek, mint bárki más.” „Új kultúrát ismerhettünk meg.” „Ha a németeket befogadtuk, a zsidókat miért ne?” „Betelepülésük semmifajta problémát nem jelentett.” (A támogató indokok összesen: a 7. évfolyamon 31,1 százalék, a 11. évfolyamon 45,8 százalék.)

Rátérve a 8. és 9. kérdésekre – mint már említettük – azt vizsgálva, hogy a tanulók a magyarokéval egyenlő politikai és kulturális jogokat adnának-e a Magyarországon élő nem magyar etnikumú népességnek, egy újabb aspektusból is képet kaphatunk a fiatalok „befogadó identitásának” szélességéről.

A 8. kérdésre („Helyesled-e, hogy Budán hol magyar, hol német bírót kellett választani?”) a 7. évfolyamosok 66,8 százaléka, a 11. évfolyamosok 59,6 százaléka nemmel válaszolt. A többség tehát (mai kifejezéssel élve) nem minden magyar állampolgárnak adott volna egyenlő politikai jogokat. A leggyakoribb „érv”: „Magyarországon kizárólag magyar bírót válasszanak!” (A 7. évfolyamon a vizsgálatban részt vevők 31 százaléka, a 11. évfolyamon 37,7 százaléka vélekedett így.) Néhányan durvábban fogalmaztak: „A németek bevándorlók, nekik kell alkalmazkodniuk a magyarországi igazságszolgáltatási rendszerhez. Ha ez nem tetszik nekik, menjenek haza!” (Ilyen jellegű indoklás a 7. évfolyamosok 5,6 százalékanak, a 11. évfolyamosok 7,5 százalékanak válaszaiban szerepelt.)

A pozitív választ adók – ezzel szemben – leggyakrabban azzal érveltek: „Így volt igazságos. Ha megengedték, hogy a németek betelepedjenek, joguk volt a saját bíróhoz” (7. évfolyam: 7,7 százalék, 8. évfolyam: 29,6 százalék).

Míg a politikai jogok tekintetében a vizsgálatban a tanulókra az intolerancia volt a jellemző, a vallási autonómiára vonatkozó véleményekben inkább a tolerancia érvényesült. (9. kérdés: „Helyesled-e, hogy külön templomuk volt a magyaroknak, a németeknek és a zsidóknak?”) A kérdésre a 7. évfolyamosok 85,6 százaléka, a 11. évfolyamosok 88,2 százaléka igennel válaszolt. Az első érv mindkét korosztályban: „Mivel különbözött a vallásuk, természetesen különböző templomuk volt” (7. évfolyam: 17,1 százalék, 11. évfolyam: 17,2 százalék). Az érv persze sántít, hiszen a magyaroknak és a németeknek a 14. században ugyanaz volt a vallásuk. Erre kevesen utaltak. Ők is úgy, hogy „a zsidóknak indokolt volt a külön templom, a németek viszont járhattak volna közös templomba a magyarokkal”. (A 7. évfolyamon 13 tanuló válaszában szerepelt ez a gondolat.) A második leggyakoribb érv (a 7. évfolyamon: 14 százalék, a 11. évfolyamon 13,4 százalék) szintén a vallási viszonyok hiányos ismeretéről tanúskodott. („Így nem voltak vallási összeütközések közöttük”).

Nem tiszta ismereteik miatt csak kevesen fogták fel a kérdésben rejlő valódi problémát, nevezetesen azt, hogy megilleti-e a nem magyar etnikumokat a kulturális autonómia. Persze voltak azért, akik felfogták – a 16–17 évesek közül jóval többen, mint a 12–13 évesek között – és ennek megfelelően fogalmazták meg pozitív indokaikat: „Ha több népcsoport él Magyarországon, akkor legyen külön templomuk vallásuknak megfelelően.” „Így mindenki saját nemzetiségével lehetett együtt.” „Így mindenki a saját anyanyelvén hallgathatta a misét.” (Az ilyen jellegű válaszok részaránya a 7. évfolyamon: 16,7 százalék, a 11. évfolyamon: 44 százalék volt.)

Az a néhány (összesen 22) tanuló is ráértett a probléma lényegére, akik a „szűk identitás” hangján ilyenformán érveltek: „A betelepültek igazodjanak a magyar szokásokhoz és vallásokhoz is.” Vagy még radikálisabban: „Magyarországon csak magyaroknak kellene élniük, és kizárólag magyar templomokat kellene építeni.”

A vizsgálat 8. és 9. kérdéseinek elemzéséből annyi mindenesetre kiviláglott, hogy a Magyarországon élő nem magyar (vagy a közvélemény által nem magyarnak tartott) etnikumok egyenlő politikai jogaihoz a tanulók sokkal szűkebben viszonyulnak, mint a kulturális autonómiájukhoz s ennek részeként vallásszabadságukhoz. Ahogyan az utóbbi illetően 33 tanuló ki is nyilvánította: „A vallásszabadság az emberek legegységesebb joga”. Mellesleg a 7. és a 11. évfolyamosok érveléseinek összevetése ebben az esetben is igazolta, hogy a problémák feldolgozásához és racionális kezeléséhez megfelelő mennyiségű és minőségű ismeretre van szükség.

### **Történelemtudás – történelmi téveszmék – azonosságtudat**

Ahogyan a vizsgálat elemzett eredményeiből is kitűnt: az azonosságtudat alakulásában a kulturális örökségként hagyományozott történelmi köztudat mellett nem kis szerepet játszanak a korrekt és mennyiségileg kellő és elégséges történelmi ismeretek vagy éppen ezek hi-

ánya. Az ismerethiány káros következményeit több esetben követhettük nyomon. Feltételezhető, hogy a hiányos ismereteknél a történelmi téveszmék még károsabban hatnak.

A történelmi téveszmékről szólva mindenekelőtt határozott különbséget kell tennünk a természettudományi tévképzetek és a történelmi téveszmék között. A lényegi különbség a természettudományi tévképzetek és a társadalmi-történelmi téveszmék egymástól eltérő eredetéből fakad. A természettudományi tévképzetek főként a gyerekek közvetlen hétköznapi tapasztalataiból születnek. Könnyen belátható, hogy „nehéz felülkerekedni például a newtoni törvények tanulásához azon a hétköznapi tapasztalaton, hogy a tárgyak megállnak, ha nem húzzák, tolják vagy lökik azokat”. (19) A történelmi téveszméknek egészen más az eredetük. A tanulóknak a történelemről nem lehetnek közvetlen tapasztalataik. A történelem tárgya a múlt. A múlt pedig elmúlt. Ezért nem lehet közvetlenül érzékelni, róla közvetlen tapasztalatokat szerezni. A történelmet mások tapasztalataiból ismerjük meg. Az iskolában közvetített történelemtudás az események kortársainak tapasztalatait rögzítő történelmi forrásoknak – az aktuális tudományos közvélemény által relevánsnak tartott – interpretációit pedagógiaileg transzformáló tananyag-összeállításból származik. Ennek következtében: nemcsak a korrekt ismeretekhez, hanem a történelmi téveszmékhez is jórészt az iskolai tanítás útján jutnak a fiatalok. Mármost abban az esetben, ha a tudomány által hitelesített információktól (más szóval a tudományosan bizonyított tényekből levonható következtetésektől) eltérő nézeteket terjeszt.

A történelmi téveszméknek persze más forrásai is vannak. A közeli múltból az idősebb nemzedékek közvetlen tapasztalatokkal is rendelkeznek. A saját vagy a szűkebb környezetből származó – sokszor a személyes élmény erejével ható – „közvetlen tapasztalatok” éppen személyes jellegüknél és partikularitásuknál fogva gyakran lehetnek téveszmék forrásai, melyek azután az iskolában is hangot kapnak.

Végül vannak olyan történelmi eszmék (és téveszmék), melyek sokszor évszázadok során szinte megmozdíthatatlanul gyökeresedtek meg, generációkon át élnek, hatnak, részeivé válnak a nemzeti önidentitásnak. Ezek az eszmék néha nem kevésbé nehezítik egyes tudományosan igazolt történelmi tények elfogadását, mint a természettudományos tantárgyak tanításában a gyerekek közvetlen tapasztalatait tükröző naiv elméletek a természeti törvények megértését.

Vizsgálatunk 10–11. kérdéseivel az iskolai történelemtanításban fellelhető téveszmék hatásáról szerettünk volna némi információhoz jutni. Úgy tűnhet, hogy e kérdések teljesen eltérnek a kutatás tárgyától. S ez bizonyos fokig igaz is, hiszen az eddigiekben a történelemtudás és a tanulók nemzeti önidentitásának vizsgálatában haladtunk lépésről-lépésre előre. A kétféle tematika mégis összefügg egymással. Az önidentitást alakító történelmi ismeretekben ugyanis nyilvánvalóan ott vannak és hatnak az iskolában szerzett történelmi téveszmék és a nemzeti történelemtudatból származó eszmék elemei is. A vizsgálat utolsó kérdései ezeknek relatív súlyát igyekeztek bemérni.

A történelmi téveszmék köréből egy – az állam fogalmával kapcsolatos – elavult sztereotípiát emeltünk ki. A marxista-leninista történelemtanítás több mint negyven esztendeje alatt az iskolai történelemtanításba mélyen beivódott az a tétel, hogy az állam az uralkodó osztályok erőszak szervezete. Ezt tanítottuk az 5. osztálytól kezdve. Bár az 1978-as tantervhez kiadott tankönyv a korábbiakhoz képest több tekintetben előrelépett – az ókori Kelet népeiről szólva már nem beszélt rabszolgatartó társadalomról, s nem állította, hogy a piramisokat rabszolgák építették –, mégis megmaradt benne a rendszerváltozást közvetlenül megelőző átdolgozásig a következő mondat: „A fáraó és az előkelők szervezete, az egyiptomi állam a katonák és hivatalnokok segítségével elnyomta a parasztokat és a kézműveseket”. (20) A történelmi valóság s a tudomány szemszögéből tekintve ez az állítás nem más, mint történelmi téveszme. Már az egyiptomi állam sem csupán az „elnyomók” – a fáraó és a gazdagok – érdekeinek szolgálatában állt, az állam gazdasági szervező tevékenységéből, az öntözőrendszerek biztonságos működtetéséből vagy

akár a védelmi és támadó háborúkból minden egyiptominak haszna származott, a törvények többé-kevésbé mindenkit védő szerepéről nem is beszélve. Az egyiptomi államról a tankönyvek különben már a rendszerváltozás előtti időkben is ilyen szellemben írtak. A jelenleg is használatos tankönyvek az állam fogalmát még komplexebben kezelik. „Az egyiptomi állam a gazdasági élet szervezése, a technika és a műveltség fejlesztése terén nagy eredményeket ért el. Ennek ára azonban szükségképpen a tömegek munkára kényszerítése volt.” (Gyapay Gábor – Ritoók Zsigmond: *„Történelem a középiskola I. osztálya számára”*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 38.)

Száray Miklós is az állam gazdaságban betöltött szerepét emeli ki: „Az állam nemcsak az öntözőrendszereket tartotta fenn, hanem az egész gazdasági élet irányítása a kezében volt”. (Száray Miklós: *„Történelem I.”* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 32.)

Talán a legérdekesebb államfogalommal Jakab György *„Az őskor világa, Ókori civilizációk”* című tankönyvében találkozhatunk. „Meghatározott területen élő emberek kormányzattal rendelkező közössége, a politikai hatalom legfőbb intézménye. Feladata a fennálló gazdasági és társadalmi viszonyok fenntartása, a hatalommal szembenálló osztályok és társadalmi-politikai erők elnyomása, a társadalom szervezése, vezetése és irányítása, az állam érdekeinek érvényesítése az országhatáron kívül, illetve védelme a külső erőkkel szemben.” (Jakab György: *„Az őskor világa, Ókori civilizációk”*. AKG Kiadó, Budapest, 1995. 71.) Ennek ellenére a 10. és 11. kérdésre adott tanulói válaszok a következő képet mutatták. (12., 13. táblázat)

a legfontosabb ok	a tanulók hány %-a választotta?	
	7. évfolyam	11. évfolyam
a. az öntözőművek működtetésének összehangolása	28,2	21,1
b. a fáraók uralomvágya	11,8	13,0
c. a fáraók és kíséretük uralmának biztosítása	42,8	53,6
d. az adók behajtásának biztosítása	5,5	1,4
több ok megjelölése:	8,4	7,9
a több okban a c. is szerepel:	87,0	77,5

12. táblázat. Miért alakult ki az egyiptomi állam? (10. kérdés)

kinek az érdekét védte?	a tanulók hány %-a választotta?	
	7. évfolyam	11. évfolyam
a. a fáraóét	48,3	58,0
b. a gazdagokét	19,7	18,3
c. minden egyiptomiét	25,5	14,8
a + b	2,7	3,2
a + c	0,9	0,2
b + c	0,4	0,2

13. táblázat. Kinek az érdekét védte az egyiptomi állam? (11. kérdés)

Az egyiptomi állam kialakulásának legfontosabb oka tehát a tanulók többsége szerint a fáraók és kíséretük uralmának biztosítása. Úgy is fogalmazhatunk: az államot továbbra is az uralkodó osztályok elnyomó szervezetének tekintik, mely Egyiptomban főként a fáraókat védte.

Joggal várhatnánk, hogy a 11. évfolyamosok közül többen megértik, hogy az egyiptomi állam létrejöttének mélyebb okait az öntözési földművelési mód kiterjedésében kereshetjük, a hatékony öntözés viszont valamennyi egyiptomi érdeke volt. A vizsgálat adataiból ezzel szemben úgy látszik, hogy a 16–17 évesek, akik régebben és ráadásul kétszer tanultak e témáról, még többen foglyai a hagyományos sztereotípiának, mint a 12–13 évesek.

Az indoklások is erre mutatnak. Az egyiptomi államalakulásban az öntözéses földművelés szerepéről a 7. évfolyamosok 27,7 százaléka írt. (Például „Ezen a sivatagos területen az öntözés megszervezése volt a legfontosabb, amely a fejlődés alapja is volt”). Ugyanerről a 11. évfolyamosok csak 23,5 százaléka emlékezett meg. A 7. évfolyamosok 9,7 százaléka, a 11. évfolyamosok 5,1 százaléka vélekedett úgy, hogy „a törvények mindenkit védtek”, a 12–13 évesek 7,3 százaléka, a 16–17 évesek 5,3 százaléka említette, hogy „Az erősebb állam lehetővé tette a hatékony védelmet az ellenséggel szemben”. Más oldalról: a 11. évfolyamosok indoklásainak 28,6 százalékában, a 7. évfolyamosoknak csak 18,2 százalékában szerepelt, hogy „a jól szervezett államhoz katonaság és törvények szükségesek”. A 16–17 évesek 18,1 százaléka, a 12–13 évesek 7,8 százaléka tartotta meghatározó jelentőségűnek az államalakulásban, hogy „a fáraót isten fiának tekintették”. Ugyanígy az előzőek 10,7 százaléka, az utóbbiak 8,4 százaléka, hogy „A fáraó a törvényekkel a saját érdekei szerint alakította ki az államot”. A 11. évfolyamosok 11,4 százaléka, a 7. évfolyamosok 8,0 százaléka ír a fáraók „uralkodási vágyáról” mint legfontosabb államalakító tényezőről. Végül: a 16–17 évesek 9,5 százaléka, a 12–13 évesek 4,4 százaléka állította, hogy az állam arra volt jó, hogy „a szegényeket a rabszolgaságba taszítva kizsákmányolják”.

A két évfolyam indoklásainak összevetéséből úgy tűnik, hogy az általános iskolában ma már nagyobb súlyt fektetnek az állam pozitív szerepének érzékeltetésére, mint korábban, vagy mint a középiskolákban. Talán ez az oka, hogy a 16–17 évesek történelemtudatában erősebben megragadtak az olyan téves sztereotípiák, mint hogy az állam egyedül a fáraó érdekét védte, az állam azonosítható a katonasággal és a törvényekkel, s ezek a szegények kizsákmányolását szolgálták. Persze joggal felvethető, hogy mind mennyiségileg, mind területileg szűk körű vizsgálatunkból ilyen messzemenő következtetéseket nem helyes levonni. Annyi azonban bízást állítható, hogy az iskolai történelemtanítás is közvetített és közvetít történelmi téveszméket. (21) Ezek – többek között – a tanulók nemzeti önidentitásának alakulására is károsan hatnak. Ha egy fiatalban például az a meggyőződés alakul ki, hogy az állam nem más, mint az uralkodó kisebbség eszköze a többség elnyomására és saját hatalmának megtartására, nehezen válik belőle a közérde-kért tevékenykedő aktív állampolgár, s ha netán részesévé válik az éppen kormányzó kisebbségnek, az államot most már valóban a saját hatalmának fenntartására szolgáló eszköznek tekinti majd és erre próbálja felhasználni. Mondani sem kell, hogy a nemzet jövőjét tekintve mindkét jelenség roppant káros.

*A fiatal megismerkedik a társadalmi információszerzés és feldolgozás eszközeivel, ugyanakkor kialakulnak benne az önálló következtetés, értékelés, véleményalkotás képességei. Ha az elemzés – ellentétben a történelemtanítás korábbi korszakainak gyakorlatával – nem egyszempontú, hanem multiperspektívikus, akkor ki-ki azt ragadja ki belőle, amire a saját önazonossága építéséhez szüksége van.*

### Következtetések

A vizsgálatunkból levonható közvetlen következtetések közül az első, hogy a tanulók többségét a „befogadó nemzeti identitás” jellemzi, s nyitottságuk az iskolai évek során erősödik. Ebben nyilván része van a történelemtanításnak is. Főként azzal, hogy a fiatalok idevonatkozó történelmi ismereteit bővíti, szélesíti.

Ugyanakkor a „kirekesztő identitás” jeleit is észlelhetjük. Ennek több valószínű forrására utalhatunk. A szükséges ismeretek hiányára (különös tekintettel a hazai népesség

összetételének sokféleségére és a többes identitás lehetőségére). Ezzel kapcsolatban arra, hogy e téma nem kellő súllyal szerepel a tanítás gyakorlatában (sem a megjelenítésére, sem a megbeszélésére fordítható idő tekintetében). Végül arra is, hogy ezért az iskolai oktatás nem mindig képes kellően ellensúlyozni félrevezető történelmi sztereotípiákat, sőt néha azokat maga terjeszti.

A vizsgálatból általánosabb következtetésekre is juthatunk. A történelemtanítás mai gyakorlatában leginkább a korábbi célok élnek tovább, az egyes tanárok beállítódásától függően tarka kavalkádban. A tantárgy minden tanár számára elfogadható közös „nevelési alapkövetelményeinek” meghatározása még várat magára. A tantervek az operacionalizálás folyamatában megálltak a készség- és képességfejlesztési feladatoknál.

A nevelési alapkövetelmények tisztázásában fontos kiindulópont lehet a tantárgy speciális funkcióinak újragondolása. Ha elfogadjuk, hogy a történelem legfontosabb értéke a személyes és társadalmi identitástudat formálásában rejlik, s ebben különös szerepe van az „elbeszélésnek”, minden korosztálynak és rétegnek színes, átélhető történelmet szükséges tanítanunk. A „történettánításon alapuló történelemtanítás” elvét, mely az általános iskolákban az utóbbi évtizedekben fokozatosan elterjedt s legutóbb a kerettantervben is megfogalmazást nyert, ki kellene terjeszteni a történelemtanítás valamennyi szintjére és területére. (22) Ehhez differenciált tananyagkezelésre van szükség. Bőséges, életteli anyagokkal kell dolgoznunk, anélkül, hogy azok észbevételére törekednénk. Az ön-identitás viszont megkívánja, hogy az egyéni és a társadalmi közös lét kiemelkedő eseményeit, jelenségeit memóriánkban rögzítsük. A történelem egy-egy nemzet, kultúra, az emberiség „kollektív memóriája”. Ezért éppen az identitásformálódás végett bizonyos alapvető események, tények, fogalmak, összefüggések mégiscsak megjegyzendők. A válogatás során ennél fogva meg kell különböztetni egymástól a feldolgozandó bőséges és a megjegyzendő (tartósan, gyakorlatilag mindenkivel megjegyezhető) viszonylag szűk anyagot. (23)

A sokszínű feldolgozandó (nem megjegyzendő) anyag lehetőséget teremt a többszemponú (multiperspektivikus) elemzésre. Ez a demokratikus emberformálás – önazonosság-építés – (nálunk) új követelménye. Ebben a folyamatban a fiatal megismerkedik a társadalmi információszerzés és feldolgozás eszközeivel, ugyanakkor kialakulnak benne az önálló következtetés, értékelés, véleményalkotás képességei. Ha az elemzés – ellentétben a történelemtanítás korábbi korszakainak gyakorlatával – nem egyszemponú, hanem multiperspektivikus, akkor ki-ki azt ragadja ki belőle, amire a saját önazonossága építéséhez szüksége van. Ugyanakkor a kultúra közös történelmi építőelemei a közös identitást formálják.

Most és itt azonban annyit szeretünk volna érzékeltetni, hogy a történelemtanítás tartalmának és módszereinek újrafogalmazására továbbra is feltétlenül szükség van.

## Jegyzet

(1) Brunner, J. (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Fifth printing, 3.

(2) Lásd Larochelle, M. – Bednarz, M. – Garrison, J. (eds., 1998): *Constructivism and education*. Cambridge University Press, Cambridge.

(3) Csapó Benő: Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 22.

(4) U.o. 12.

(5) Pléh Csaba: *Az elbeszélte történelem a pszichológiában*. Előadás az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztályának 2000. május 3–4-én tartott tudományos ülészakán. 2.

(6) Bruner: i. m. 42.

(7) Gardner, H. (1999): *The Disciplined Mind*. Simon and Schuster, New York. 23.

(8) A Kormány 63/2000. (V. 5.) Korm. rendelete. *Magyar Közlöny*, 43. 2319.

(9) Glickman, C. D. – Gordon, S. P. – Ross-Gordon, J. M. (eds., 1995): *Supervision of Instruction*. Allyn and Bacon, Boston, London. etc. 120.

- (10) Pataki Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Kossuth Könyvkiadó. 26., illetve 31.
- (11) Pataki Ferenc (1986): *Identitás, személyiség, társadalom. Az identitáselmélet vitatott kérdései*. Akadémiai székfoglaló, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- (12) Pataki Ferenc (1997): Nemzetkarakterológia? *Magyar Tudomány*, 2. 170., illetve 176.
- (13) Pataki Ferenc (1998): *A tömegek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest. 167.
- (14) Idézi Tóth István: A szigetvári hős alakja a magyar irodalomban c. tanulmányában. In: Rúzsás Lajos (szerk., 1966.): *Szigetvári emlékkönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 310.
- (15) U.o. 312.
- (16) Zrínyi Miklós: *Szigeti veszedelem*. első ének 6. versszak.
- (17) Benda Kálmán; Zrínyi Miklós, a szigetvári hős. In: *Szigetvári emlékkönyv*. 19.
- (18) Bartucz Lajos kutatásaiból tudjuk, hogy az 1920–30-as években a hitelesnek tekinthető magyar honfoglaláskori temetőkből kb. 60–70%-ban ugor és turanid (török) jellegű koponyák kerültek elő. De mellettük mások is. Így: a mongoloid, az előázsiai, sőt 6–7%-ban a mediterrán rasszra jellemző leletek. A honfoglalást követően intenzív rasszkeveredés vette kezdetét. Ebben az európai rasszhoz tartozó szlávok mellett nem kis szerepet játszott az avarokkal, besenyőkkel és a kunokkal való összeolvadás, ami a török (turánid) jelleget erősítette. A későbbiekben azonban – különösen a királyi betelepítések hatására – a magyarság antropológiailag egyre inkább europizálódott. Bartucz 1938-ban kiadott összefoglaló művében a magyarság 8 rasszelemét sorolta fel. Lásd: Bartucz Lajos: *A magyar ember. A magyarság antropológiája*. Egyetemi nyomda, Budapest. 1938.
- (19) Korom Erzsébet: Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: természettudományos tévképzetek. In: *Az iskolai tudás*. 143.
- (20) Filla István (1989): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 5. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. 11. kiadás. 44.
- (21) Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 10. 99–106.
- (22) Szebenyi Péter (1967): Történettantás – történelemtanítás. *Történelemtanítás*, 4.
- (23) „Világos különbséget kellene tenni a tájékoztató és a feldolgozandó anyag; az elemzés alapjául szolgáló történelmi jelenségek és az elemzés végeredményét képező történelmi összefüggések és adatszerűségek között; meg kellene határozni, mit elég megérteni, s mit kell emellett tartósan meg is jegyezni a tanulóknak.” *Feladatok, módszerek, eszközök*. 201.

# A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés Öt ország összehasonlítása

*Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement, röviden IEA, a hatvanas évektől reprezentatív mintán vizsgálta a tanulók teljesítményét a különböző tantárgyterületeken nemzetközi összehasonlításban. Az állampolgári nevelés eredményességével kapcsolatos első felmérés 1971-ben volt 9 nyugati demokratikus ország (NSZK, Finnország, Írország, Izrael, Olaszország, Hollandia, Új-Zéland, Svédország, USA) részvételével. (1) 25 évvel később került sor a második IEA állampolgári nevelési projekt elindítására, tervezője és vezetője, csakúgy, mint az elsőnek, az amerikai Judith Torney-Purta volt.*

**A** második projektet elsősorban a világban bekövetkezett jelentős változások indokolták, melyek új szükségleteket és lehetőségeket teremtettek az állampolgári nevelés számára is. A téma iránti nagyfokú érdeklődést jelezte, hogy a részt vevő országok száma 24-re növekedett, köztük Magyarországgal együtt nagy számban képviselve a volt szocialista országokat is.

A résztvevők körének kibővülése mellett a második projekt kutatási metodológiája szintén megújult azzal, hogy a mérési, kvantitatív szakaszt megelőzte az úgynevezett kvalitatív szakasz, melyben az egyes országok esettanulmányok keretében mutatták be az állampolgári nevelés helyzetét, jellemzőit és befolyásoló tényezőit. A helyzetleírás ugyanazon 18 nemzetközi keretkérdés mentén haladt minden részt vevő ország esetében, mely kérdések 6 nagyobb téma köré csoportosultak. A demokrácia, a nemzeti identitás, a társadalmi kohézió és diverzitás az összes esettanulmányban központi helyet kaptak, míg a gazdaság, a média és az önkormányzat választható témák voltak (a magyar esettanulmány a gazdaságot dolgozta fel). Az esettanulmányok döntően három nagyobb részből álltak. Az első rész a három kötelező és az egyik választható témához kapcsolódóan írta le az adott ország jellemzőit, felhasználva a politológiai és szociológiai szakirodalmat. A második rész a politikai szocializációs vizsgálatok és közvélemény-kutatások adataira támaszkodva mutatta be a lakosság, benne az ifjúság attitűdjét és véleményét az alaptémákhoz kötődő politikai, társadalmi, nemzeti és gazdasági kérdésekkel kapcsolatban. A harmadik részben az esettanulmányok készítői az oktatási dokumentumok áttekintése kapcsán azt elemezték, miként tükröződnek a fenti kérdések az állampolgári nevelésben, valamint az oktatási szakemberekkel folytatott interjúkból és fókuszcsoportoktól nyert információk alapján azt próbálták meg felvázolni, hogy melyek lehetnének az állampolgári nevelés fejlesztésének kívánatos és lehetséges irányai.

Az esettanulmányok két szempontból kapcsolódtak metodológiailag a kvantitatív kutatási szakaszhoz. Egyfelől segítettek abban, hogy a tanulók tudását és attitűdjét vizsgáló nemzetközi feladatlap, valamint a tanulói, a tanári és iskolai háttérkérdőívek releváns kérdéseket tartalmazzanak, másfelől értelmezési keretet nyújtottak a felmérési eredmények országos és nemzetközi értékeléséhez.

Mára már a kutatás mindkét szakasza lezárult. A kvalitatív vizsgálati szakasz eredményeként megszületett a 24 részt vevő ország esettanulmányát tartalmazó első, angol nyelvű kötet (2) és megjelenésre vár egy másik, amelyben tíz témakörben hasonlítják össze a szerzők a helyzetleírásokból kiolvasható hasonlóságokat és különbségeket. Az itt következő tanulmány eredetileg e második angol nyelvű kötet számára íródott.

### Az elemzés szempontjai

Elemzésemhez, amely az első kötetben megjelent országos esettanulmányokra épül, azt az öt országot választottam, melyek esettanulmányaikban egyrészt részletesen foglalkoznak a nemzeti identitástudat konfliktusaival, másrészt eltérő helyzetükből adódóan különböző utakon próbálkoznak e konfliktusok oldására: a kohézióteremtésre az állampolgári nevelés területén. (3)

Az öt országot jellemző, nemzeti identitással kapcsolatos jelenlegi fő konfliktusok politikai okai röviden így foglalhatók össze. Németországban az újraegyesítés, Hongkongban a Kínához való visszacsatolás, Magyarországon a politikai rendszerváltás, Izraelben a területi kérdések megoldatlansága, Görögországban pedig a monokulturális nemzetállam bomlása okozott új, illetve élezte ki az addig lappangó konfliktusokat.

A téma kifejtésében a nemzeti identitásra vonatkozó szakirodalomból csak az európai közgondolkodásban jól ismert „politikai nemzet – kultúrnemzet” fogalom párt használok elméleti keretként. A konfliktusokat két szempont köré csoportosítva mutatom be:

- a kultúrnemzet – politikai nemzet interferenciájának kiemelésével;
- a nemzeti többség – nemzeti kisebbségek viszonyrendszerében.

A tanulmány második részében az öt ország állampolgári nevelésének csak azokkal a vetületeivel foglalkozom, melyek a nemzeti identitással kapcsolatos konfliktusok kezelésére és a kohézióteremtés módjaira vonatkoznak. E tekintetben az öt ország állampolgári nevelése öt sajátos utat képvisel. Németországban európaivá szeretnék konvertálni a nemzeti identitás érzését; Hongkongban a Kínával való kulturális-történelmi összetartozás kerül az állampolgári nevelés fókuszába; Magyarországot a nemzeti identitás problémáinak elhallgatása, a konfliktuskerülés jellemzi; Görögországban a valóságban egyre erőteljesebb nemzeti heterogenitást az etnocentrikus megközelítés fenntartásával próbálják elfedni; Izraelben pedig noha egyelőre nem eliminálódott az állampolgári nevelés arabellenes éle, kezd erőteljesebbé válni az útkeresés a zsidó identitás nacionalista elemeinek a csökkentésére.

### A nemzeti identitás konfliktusai

#### *Kultúrnemzet – politikai nemzet*

A kultúrnemzet fogalmat a századforduló előtt az úgynevezett nemzetállamok és a soknemzetiségű államok közti különbség leírására vezették be az európai szakirodalomban, hogy nevesítsék azt a helyzetet, amikor történelmi okok miatt Közép-Kelet-Európában a politika nem volt képes nyelvileg és kulturálisan is egy nemzeté formálni az állampolgárait oly módon, ahogyan a nyugat-európai államokban. A kultúrnemzet fogalma tehát azt fejezi ki, hogy a történetileg kialakult nemzeti közösség nem azonos az állampolgári közösséggel (politikai nemzet), hanem sajátos nyelvi-etnikai, vallási jegyek alapján szerveződik, és ha nem tud az adott politikai nemzetbe integrálódni, előbb-utóbb jogot formál az önálló államiságra, azaz a politikai nemzeté válásra. Ennek a folyamatnak egy szakaszát példázza az első világháború után felbomlott soknemzetiségű Osztrák-Magyar Monarchia egyik, azóta is soknemzetiségű utódállama: Jugoszlávia, mely folyamat legújabb szakaszának, a teljes balkáni dezintegrációnak éppen korszakunkban lehetünk tanúi.

A kultúrnemzet és a politikai nemzet történelmi interferenciájának legkülönbözőbb eseteivel találkozhatunk az elemzésre kiválasztott országokban.

Az egyik változatban homogenitásukat féltő politikai nemzetek ütköznek kultúrnemzetekkel, melynek folyamán ezek a kultúrnemzetek is homogén politikai nemzetekké akarnak válni. Erre találhatunk példát Németország és a zsidóság, Izrael és a palesztinok viszonyrendszerében.

A németek mint kultúrnemzet Európa más nagy történelmi múltú népeihez képest csak igen későn, 1871-ben váltak egy politikai nemzeté. A náci rezsim politikája később azonban éppen azt a zsidó népességet dezintegrálta, ráadásul a fizikai megsemmisítés eszközeivel, mely oly sokáig a német politikai nemzetéhez tartozónak érezte magát. A németiség nemzeti identitástudatát a mai napig nyomasztja az ezért való felelősség terhe, a zsidóságban pedig az, hogy a Holocaustot egyáltalán megtörténhetett, világszerte megerősítette a kultúrnemzet tudatát, és egyszerre mind tömegesen is előhívta a politikai nemzetét.

1948-ban az izraeli állam létrejötte továbbgörgette az érintett népek közti kultúrnemzet – politikai nemzet konfliktusát. Palesztinában a zsidóság politikai nemzeté vált, a palesztinok viszont csak kultúrnemzetként élhettek azon a területen, melyet történelmi okokra hivatkozva politikai értelemben szintén sajátjuknak tekintettek. A palesztinokban a politikai nemzeté válás tudata oly mértékben felerősödött, hogy széles arab szövetséggel fegyveresen akartak érvényt szerezni önálló államalapítási törekvéseiknek. A háborúba torkolló és állandó háborús helyzetet előidéző területi konfliktus nem kedvezett az

---

*A kelet-németek jelentős része a saját politikai nemzetén belül manapság a másodrendű állampolgár szerepét kényszerül átélni, melyet mégsem a saját kultúrnemzetével való szembefordulással, hanem egy rétegük a militáns nacionalizmus egy fajtájával, az idegengyűlölettel próbál kompenzálni.*

---

Izrael határain belül maradt palesztin kisebbség integrációjának sem. Egy másik, önmagát politikai nemzetnek tekintett nép részeként élnek kultúrnemzetként Izraelben, miközben az önálló államisággal már rendelkező zsidóság és az azt nélkülöző palesztinok közötti békefolyamat továbbra is lezáratlan.

A kultúrnemzet – politikai nemzet interferenciáját tovább vizsgálva megállapítható, hogy a konfliktus közöttük nemcsak a fentiekben ábrázolt módon jelenhet meg. Az is előidézhetheti, hogy politikai döntések folytán

egy kultúrnemzet két politikai nemzeté válik, majd ismét egyesül. Tipikus példája ennek egyfelől Németország, másfelől Hongkong.

Németországot a két világrendszer vezető hatalmai közötti érdekszféra-megosztás érdekében szakították ketté a második világháború után, mely azzal a következménnyel járt a nemzeti identitástudat szempontjából, hogy egyazon német kultúrnemzet tagjainak az egymással ellenséges viszonyban álló két német politikai nemzet egyikéhez kellett lojálisnak lenniük. Az az identitászavar, melyet a kultúrnemzet és a politikai nemzet erőszakos kettéválasztása okozott, az 1990-es újraegyesítés után alkalmilag szertefoszlani látszott, újratermelte azonban az a gazdasági-társadalmi, valamint politikai normákat érintő különbség, mely a kétfajta rendszert megvalósító német politikai nemzetek több évtizedes különéléséből származott. A kelet-németek jelentős része a saját politikai nemzetén belül manapság a másodrendű állampolgár szerepét kényszerül átélni, melyet mégsem a saját kultúrnemzetével való szembefordulással, hanem egy rétegük a militáns nacionalizmus egy fajtájával, az idegengyűlölettel próbál kompenzálni.

Hongkong esetét látszólag az teszi egyszerűbbé – a jövőt tekintve mégis komplikáltabbá –, hogy 150 éves brit gyarmati uralom után csatolták vissza 1997-ben az anyaországhoz, Kínához. A politikai nemzetétől való elszakítottságból elvileg olyan identitászavar következett volna a hongkongi emberek tudatában, melyet a visszacsatolásnak kellene felol-

dania. A valóságban azonban éppen fordítva történik. Hongkong ugyanis még a brit gyarmati uralom idején – egyrészt a Kínából tömegesen érkező politikai menekültek, másrészt a gazdasági felvirágzást támogató brit politika hatására – egyfajta fél-szuverén politikai nemzetté vált, melynek jellege éppen hogy ellentétes volt Kínáéval. A hongkongiak számára tehát a visszacsatolás nem csak a saját kultúrnmemzetükkel való egyesülést jelenti, hanem az új politikai nemzetükkel való azonosságtudat zavaraival is együtt jár.

A kultúrnmemzet – politikai nemzet egy további interferenciáját mutatja, amikor egy fél-szuverén politikai nemzetben háttérbe szorul, majd a szuverenitás vonatkozásában bekövetkezett változás hatására megerősödik a kultúrnmemzet tudata. Más okokból és célokból ugyan, de ezt tükrözi Magyarország és Hongkong esete.

A közép-kelet-európai országokhoz hasonlóan a második világháború után Magyarországra is a szovjet blokk érdekszférájába került, mely maga után vonta egyfelől szuverenitásának erős korlátozását, másfelől a szovjet típusú politikai rendszer bevezetését. Az 1956-os forradalom azonban, noha elbukott, meglehetősen lazította mindkét köteléket. Egyfelől mérsékelte az ország függőségi viszonyát a Szovjetunióhoz, másfelől az emberek kiszolgáltatottságát az egypárti hatalomhoz. A nemzeti és az egyéni szuverenitás korlátozásának ezen időszakában a magyarok tudatát egyfajta rejtőzködő nemzeti érzés jellemezte. Táplálta és elfojtotta egyben nem csak a külső függőség, hanem magának a politikai rendszernek a nemzeti szuverenitás kérdését maga alá söprő úgynevezett internacionalista ideológiája is, és nem különben az a tény, hogy az első világháborút követő trianoni békeszerződés után 3 millió magyar a területi elcsatolások következtében a szomszédos, zömmel a kelet-európai térséghez tartozó országokhoz került. A nyolcvanas, kilencvenes évek fordulóján a politikai rendszerváltás, majd a szovjet csapatok kivonulásával az ország szuverenitásának visszaszerzése felszabadította, ugyanakkor polarizálta is e szempontból a magyarokat. A kultúrnmemzet tudata, mely addig főként csak a hősiesség- és szabadságharcokkal teli történelmi múlt ébrentartásában nyilvánulhatott meg, az emberek egy részében regionálisan is kiszélesedett. A nemzeti identitás kérdésében a határon túli magyarokhoz való viszony kapott központi szerepet, és a vízváltást az lett, hogy az azonos kultúrnmemzethez való tartozásnak a szomszédos országokban élő magyar kisebbségek erőteljes politikai támogatását vagy csak kulturális és anyagi segítségét kell-e jelentse.

A hongkongi emberek a brit korszakban, de még a visszacsatolás előtti átmenet idején sem érezték a kultúrnmemzet-tudatot identitásuk meghatározó részének. Fél-szuverén politikai nemzet tagjaiként is sokkal szorosabban kötődtek a nyugati világhoz, mint Kínához. A visszacsatolás után jogilag egy politikai nemzetté válva Kínával, mellyel a brit korszakukat jellemző depolitizációs stratégia is véget ért, nem a politikai nemzet, hanem a kultúrnmemzet tudata kapott politikailag megerősítést. A hivatalos Hongkongban megnyilvánuló újnacionalizmus és újpatriotizmus, mely a Kínával való közös kulturális és történelmi gyökereket emeli ki, éppen a vele való politikai összetartozás mérséklésének szándékát mutatja. Amíg tehát a szuverenitását visszaszerző Magyarországon a politikai erők egy része a kultúrnmemzet tudatot a határon kívüli magyarokkal való politikai összetartozás kifejeződéseként hangsúlyozza, addig a Kínához visszacsatolt Hongkongban éppen ellenkezőleg. A kultúrnmemzet tudatának felélesztése a most már egy politikai nemzetben belüli sajátos politikai távolságtartást szolgálja.

És végül a politikai nemzet – kultúrnmemzet interferenciájának az az esete is megtalálható az elemzésre kiválasztott országok között, amikor egy szuverén politikai nemzetben erősödik fel a kultúrnmemzet tudata. Erre hozható példának Görögország.

Az előzőekben érintett négy országgal ellentétben, Görögország status quo-ja és politikai berendezkedése sem változott meg az utóbbi időben. A mai demokratikus viszonyok 1974-ben jöttek létre az előtte uralmon lévő katonai junta megdöntését követően. A politikai stabilitás folytonosságát jelzi, hogy az 1989–93-as ciklust kivéve, azóta is a szocialista párt (PASOK) van hatalmon. A politika konszolidációja azonban nem járt együtt a vi-

lággazdaságban csak marginális pozíciót betöltő Görögország gazdasági státuszának megváltozásával, emellett a kilencvenes évek balkáni menekültáradata nem csak a gazdasági nehézségeket növelte tovább, hanem a legkülönbözőbb vonatkozású kulturális különbségeket is. A nemzeti heterogenitás fokozódására a hivatalos politika a nemzeti homogenitás fenntartásának eltökélt szándékával válaszolt: Görögország monokulturális nemzetállam, melyben a politikai nemzet és a kultúrnemzet egybeesik. Ezt az álláspontot a nemzeti büszkeség két forrása, Görögország világtörténelmi jelentősége és a görög kultúra történelmi folytonossága erősíti. A politikai nemzet oldaláról az, hogy Görögország a nyugati demokrácia bölcsője, a kultúrnemzet oldaláról pedig az, hogy a görög társadalom az ősi kultúra hordozója. A valóságban azonban a tartós gazdasági marginalitás viszonyai között a bevándorlók nem tudnak a görög társadalomba integrálódni, és így mindinkább lehetetlenné válik a hatékony elfedése azoknak a fokozódó nyelvi, etnikai és vallási különbségeknek, melyek egyre élesebben a kultúrnemzeti homogenitástudat ellenében hatnak.

#### *Nemzeti többség – nemzeti kisebbségek*

Mint a politikai nemzet – kultúrnemzet interferenciájának mind a négyfajta esete mutatta, a politikai nemzetnek a nemzeti kisebbségekkel, az államiságot nélkülöző kultúrnemzetnek pedig a nemzeti többséggel volt konfliktusa. Az előző részben e konfliktusokat, a politikai nemzet és a kultúrnemzet oldaláról is, csak a homogenitás-törekvések szempontjából elemeztem. Ebben a részben a politikai nemzet belüli kulturális heterogenitás jellemzőit, valamint a nemzeti kisebbségi konfliktusokat és politikákat vizsgálom az elemzésre kiválasztott országokban.

Az egy politikai nemzet belüli nemzeti kisebbségek általánosan két szempontból specifikálhatók. A többséggel való együttélés idejét tekintve lehetnek újbévándorlók és régebben betelepültek; kulturális hátterüket nézve pedig a többségtől csak nyelvi-ethnikailag, csak vallásilag, illetve nyelvi-ethnikailag és egyben vallásilag is különböznek. Minthogy azonban, Hongkongot leszámítva, mindegyik választott országban konkretizálhatók azok a nemzeti kisebbségi csoportok, melyekkel a többségnek konfliktusa van, az elemzésben ezekre összpontosítok. A nemzeti kisebbségi politikákat pedig a szerint különböztetem meg, hogy integratívák vagy dezintegratívák, illetve mit tekintenek az integráció keretének.

#### *Menekültek Németországban: konfliktusok – az európai közösségbe integráló politika*

A német birodalom már a 17. században is fogadott be menekülteket, akik akkor a valóság elöl kerestek menedéket. Ezek a cseh és francia protestánsok a német városok gazdag polgáraivá váltak. Az egységes német állam megalakulása után megjelenő szláv gazdasági menekültek ugyancsak be tudtak integrálódni a német társadalomba, de már csak a szegényebb munkásrétegek számát növelve. A más országokból elüldözött zsidók pedig a náci uralom kezdetéig nemcsak hogy befogadásra találtak, de még kulturálisan is asszimilálódtak a német társadalomba.

A második világháború után egy darabig a nyugat-német állam vendégmunkások toborzásával is növelte az etnikai sokszínűséget, és még a kilencvenes évek elején is több menekültet fogadott be, mint a többi ország. Miközben azonban – a náci uralmat persze leszámítva – a német kisebbségi politika integratív jellege megmaradt, az újraegyesült német társadalom egy részének idegenekkel szembeni attitűdje jelentősen megváltozott. Ezt a konfliktust tükrözik az idegenek elleni atrocitások és az azokat szigorúan büntető törvények megjelenése, valamint az a politikai törekvés, amely az európai integrációt szorgalmazva, többek között a különböző kultúrák együttélése számára is nagyobb integrációs keretet keres. Úgy tűnik, a multikulturális társadalom eszméjét és a politikai integráció fogalmának kiszélesítését a németek többsége támogatja, már csak azért is, mert a náci uralom történelmi terhe kizárja, hogy a kisebbségi problémákat a rossz konnotációjú kultúrnemzet vagy a hagyományos politikai nemzet fogalomkörében kezeljék.

*Menekültek Görögországban: konfliktusok – a kultúrnemzetből dezintegráló politika*

Görögországban a nemzeti kisebbségek (főként törökök, albánok, macedónok) aránya a kilencvenes évek elejéig nem haladta meg a 7 százalékot a görögkeleti vallású többségi nemzethez viszonyítva. A kisebbségek számát és sokféleségét azok a Görögországba érkező menekültek növelték meg ebben az évtizedben, akik a repatriáló görögökkel együtt elsősorban Albániából, más volt kommunista országokból és részint Ázsiából jöttek. A nyelvi-etnikai diverzitás fokozódásával a vallási diverzitás növekedése is együtt járt, a menekültekkel együtt megemelkedett a mohamedánok, katolikusok és protestánsok aránya.

A kulturális heterogenitás szembetűnőbbé válása a többségi társadalom attitűdjére és a politikára egyaránt hatással volt. Míg a görögök egy része közvetlenül: az idegengyűlölettel, addig a politika közvetetten: a monokulturális nemzetállam koncepció fenntartásával reagált a nemzeti kisebbségi problémát kielező menekültáradat megjelenésére. A közvetlen és a közvetett reakció az etnocentrizmus megerősödésében ért össze. A más népek lebecsülése és a görög nemzet felértékelése, valamint a kultúrnemzeti homogenitás kinyilvánítása egyaránt az etnocentrizmus ideológiájának egymást kölcsönösen feltételező elemei. És noha a görög emberjogi szervezetek már fellépnek a bevándorlók faji, etnikai és vallási megkülönböztetése ellen, a görög politikai nemzeten belüli kulturális pluralizmus elismertetésének egyelőre még az európai integráció perspektívájában sem látszanak a gazdasági feltételei.

*Arabok Izraelben: konfliktusok – a politikai nemzetből dezintegráló politika*

Izraelt többek között az teszi sajátossá a nemzeti többség – nemzeti kisebbségek viszonylatában, hogy nem egyszerűen a bevándorlók, hanem a zsidó bevándorlók országa. Az államalapítás után a Holocaust európai túlélői és a Közép-Kelet arab országaiból érkező zsidók vándoroltak be tömegesen, majd a Szovjetunió összeomlását követően főként az orosz zsidók. Emellett míg más országok a bevándorlás korlátozásában érdekeltek, addig Izrael maga is támogatja a zsidó népesség számának növekedését. Itt tehát a bevándorlás éppen hogy nem a kulturális heterogenitás fokozódásának, hanem a kulturális homogenitás megteremtésének legfőbb politikai tényezője.

Eredményét tekintve azonban a zsidó bevándorlás következtében az izraeli társadalom egyre megosztottabbá vált. A bevándorlók országában a kulturális összetartozás a zsidó hagyományok őrzését és az üldözöttség kollektív történelmi tapasztalatát jelenti és nem jár együtt az anyanyelv és a politikai szocializáció azonosságával. De még a zsidó hagyományok őrzésében is megosztó tényező a zsidó valláshoz való viszony, mely egyébként elvileg az egységteremtés egyik legfontosabb eszköze lehetne. Azonban éppen hogy nem az, minthogy a nacionalista ortodoxok és ultra-ortodoxok a nemzeti identitás szempontjából jelenleg meghatározónak tekinthető két legfőbb kérdésben, a palesztinok államához, valamint az izraeli arab kisebbséghez való viszonyt illetően militáns nacionalista álláspontot képviselnek.

Az izraeli arabok helyzetét és a zsidó állam arab kisebbségi politikáját döntően befolyásolja az a tény, hogy az egész Közép-Keleten Izrael az egyetlen állam, ahol az arabok kisebbségben élnek, miközben a palesztin kérdés megoldatlansága miatt Izrael viszonya az öt körülvevő arab országokkal több mint törékeny. Ilyen körülmények között az arab kisebbség lojalitásában nem bízó kormányzat minimalizálta az izraeli arab állampolgárok kötelezettségeit, például nem szolgálhatnak a hadseregben, ezzel azonban minimalizálta a jogait is, például elesnek azoktól a fontos privilégiumoktól, melyeket a hadsereg veteránjai élveznek (lakás, kölcsön stb.). A kötelezettségek és jogok minimalizációjával a kormányzat intézményesen szeparálta az izraeli arab kisebbséget, melynek a politikai nemzettől való dezintegrációs hatását még az is növeli, hogy az állam szimbólumai (zászló, himnusz) teljességgel elfogadhatatlanok Izrael arab állampolgárai számára. Az

egyedül megoldást hozó kulturális pluralizmusnak ez a politika éppen hogy a kontraindikációját jelenti, mely végső soron az egy politikai nemzetben való kultúrnemzetek békés együttélése helyett az izraeli arabok politikainemzet-tudatát erősíti.

*Cigányság Magyarországon: konfliktusok – a politikai nemzetbe integráló politika*

Ahogy a köznap politikálásban mondani szokás, Magyarországon nincs nemzetiségi probléma, lévén, hogy nincsenek nemzetiségek. Ha ez túlzásnak is tekinthető, az azonban igaz, hogy az első világháborút követően nem csak három millió magyar, hanem a régóta itt lakó sokféle nemzetiség túlnyomó része is határon kívül került, és akik maradtak (a németeken kívül például szlovákok, románok), azok még nyelvileg is integrálódtak a magyar társadalomba. A politikai rendszerváltás utáni demokráciában a kisebbségi önkormányzatok megszervezése és a nemzetiségi iskolákat anyagilag is támogató politika most kifejezetten azt célozza, hogy egyáltalán megmaradjon a kulturális összetartozás érzése a Magyarországon élő nemzeti kisebbségekben.

---

*Az első világháborút követően nem csak három millió magyar, hanem a régóta itt lakó sokféle nemzetiség túlnyomó része is határon kívül került, és akik maradtak (a németeken kívül például szlovákok, románok), azok még nyelvileg is integrálódtak a magyar társadalomba. A politikai rendszerváltás utáni demokráciában a kisebbségi önkormányzatok megszervezése és a nemzetiségi iskolákat anyagilag is támogató politika most kifejezetten azt célozza, hogy egyáltalán megmaradjon a kulturális összetartozás érzése a Magyarországon élő nemzeti kisebbségekben.*

---

A bevándorlók – mint új jelenség – vonatkozásában a Romániából átjött erdélyi magyarokhoz a közvélemény és a politika viszonya egyértelműen befogadó volt. A más nemzeti háterű, köztük illegális bevándorlók (főként délszlávok, ukránok, oroszok) iránti tartózkodás sem a magyarok kulturális homogenitásának féltéséből ered, hanem sokkal inkább a nemzetközi bűnözéstől való félelemből.

A többségi magyar társadalomnak valódi etnikai konfliktusa a régóta itt élő cigánysággal van. A politikai rendszerváltás után a cigánysággal szemben a társadalmi előítéletesség nem csak manifesztté vált, hanem jelentősen meg is növekedett. A piacgazdaságra való áttéréssel ugyanis a zömében alulképzett cigány népesség elvesztette a korábbi állami gondoskodást, és a munkahelyekért folyó versenyben alulmaradván, elvesztette legális megélhetési forrásait is. Mindez kiélezte a magyarok és a cigányok közötti amúgy is meglévő életmódkülönb-

ségeket, mely a mindennapi együttélésben állandó konfliktusok forrásává vált. És noha a hivatalos politika feltétlenül támogatja – kulturális hagyományaik megőrzése mellett – a cigány népesség politikai integrálódását (például cigány önkormányzatok megszervezése, iskolák, alapítványok), egyfelől a cigányság politikai megosztottsága, másfelől a támogatásukra fordított anyagi források szűkössége még hosszú időre elhalaszthatja a tényleges beilleszkedésüket: a gazdasági-társadalmi integrációjukat.

*Kisebbségek Hongkongban: nincs konfliktus – nincs konfliktuskezelő politika*

A többi elemzett országgal ellentétben Hongkongban nem az a tipikus, hogy vannak, hanem inkább az, hogy nincsenek kisebbségi konfliktusok. Az egyébként csekély számú nemzeti kisebbségek között – vietnámi, kínai menekültek, Fülöp-szigetiek, indiaiak – még privilegizált csoportok is (például indiaiak) találhatóak. Az etnikailag lényegében homogénnek tekinthető Hongkong ugyanakkor vallásilag rendkívül heterogén, de még ez sem jár együtt a vallási diszkrimináció semmilyen formájával sem. Olyannyira nem,

hogy még ún. államvallás sem létezik. Az erősen kommercializálódott hongkongi társadalmat etnikai és vallási értelemben sem feszíti a kisebbségi probléma, így – szükség híján – ez ideig speciálisan kisebbségi konfliktusokat kezelő politikáról sem beszélhetünk.

### Konfliktuskezelés és kohézióteremtés az állampolgári nevelésben

Ahogy a nemzeti identitás konfliktusainak két szempontú elemzéséből is kiolvasható, a kultúrnmzet – politikai nemzet, valamint a nemzeti többség – nemzeti kisebbségek viszonyrendszerében történelmileg vagy jelenkorilag keletkezett konfliktusok akár végletesen kohézióromboló tényezőkké is válhatnak, ha a politika nem megfelelő módon kezeli őket. Emellett az is kitérhető: ahogy a „nemzeti homogenitás = kohézió” szituációja nem feltétele mechanikusan a konfliktuskezelés sikerének, úgy a „nemzeti heterogenitás = diverzitás” szituációja sem okozója mechanikusan a konfliktuskezelés kudarának. Természetesen mások a kohézióteremtés eszközei a jellemzően homogén és a jellemzően heterogén politikai nemzetek esetében. A sikernek azonban van egy közös pontja. Nevezetesen az, hogy mennyire erős és széles a szolidaritás a politikai nemzetek, illetve az adott politikai nemzetben belül a többség és a kisebbség között.

A sikeres konfliktuskezelésben és kohézióteremtésben a nevelés, kitüntetetten az állampolgári nevelés igen nagy szerepet játszhat. Egyfelől akkor, ha a nemzeti identitás konfliktusaival – történelmi vagy jelenkori perspektívában – tematikailag valóban szembenéz, másfelől akkor, ha a témakezelésben a szolidaritás erősítését és szélesítését célozza.

Az öt ország állampolgári nevelésének elemzésében e két szempontot tekintem irányadónak. A konfliktuskezelés vonatkozásában azt vizsgálom, hogy a nemzeti identitást érintő valóságos konfliktusok egyáltalán megjelennek-e, és ha igen, milyen módon az állampolgári nevelés témafókuszai között. A kohézióteremtés kapcsán pedig azt elemzem, melyek ennek a témafókuszokban található színterei, és mennyire mutatnak a konfliktuspontok oldása felé a szolidaritás irányai a többségi politikai nemzet állampolgári nevelésében.

#### *A nemzeti identitás konfliktusai mint témafókuszok*

A választott országok állampolgári nevelésében a valóságban meglévő konfliktusok megmutatásának és kezelésének skálája a konfliktusok feltárásának törekvéséitől az útkezesen át azok teljes negligálásig terjed. E tekintetben az öt ország állampolgári nevelése ötféleképpen jellemezhető.

Németországban már a nemzeti identitással kapcsolatos fogalmak használata is eleve konfliktusos, minthogy az olyan fogalmaknak, mint a nemzeti tudat, nemzeti hovatarthatóság, nemzeti büszkeség, történelmileg negatív: nacionalista konnotációja van. Ebből akár a nemzeti identitás körébe tartozó témafókuszok kerülése is következhetne, de a lényegyet tekintve nem ez történik. Igaz ugyan, hogy a nemzeti szimbólumok (a zászló, a himnusz), a nemzeti hősök és a nemzeti ünnepek a fenti okok miatt hangsúlytalanok az állampolgári nevelésben, a német nemzeti tudatot valójában nyomasztó vagy foglalkoztató kérdések azonban nagy súllyal szerepelnek a témafókuszok között.

A német nemzeti tudatot terhelő kérdéseket illetően történelmileg a Holocausthoz, jelenkorilag a menekültekhez való viszony jelentősége a legnagyobb – a valóságnak is megfelelően – az állampolgári nevelésben. A Holocaust – már csak az 1995-ös 50. évforduló miatt is – nagy történelmi téma lett, emellett a német diákok számos projekt keretében foglalkoztak vele. A koncentrációs táborok vizsgálatán és a túlélőkkel folytatott találkozásokon keresztül szembesültek a zsidóságot ért atrocitásokkal, dokumentumokat készítettek és megemlékezéseket rendeztek. Mindez lehetőséget teremtett a történet tudatosítására, de nem szükségszerűen azzal a szándékkal és következménnyel, hogy a történelmi teherrel való szembenézés személyes büntudatot keltsen bennük.

A menekültek helyzete és a hozzájuk való viszony kétféle módon is megtalálható a német állampolgári nevelés témafókuszai között. Egyfelől az emberi jogok megvalósulásának témakörén belül, főként társadalmi és jogi helyzetük ellentmondásaira, a velük szembeni erőszakos cselekményekre és azok megelőzésére koncentrálván; másfelől a földrajztanítás keretei között, kiszélesítve a témát a bevándorlás okaira, vallásuk és kultúrájuk különbözőségeire. Emellett számos projekt is foglalkozik a menekültekkel kapcsolatos problémákkal, olyan konkrét szituációkhoz kötötten, mint a diákok szomszédságában lakó menekültek életviszonyainak nehézségei vagy a kulturálisan heterogén csoportok közötti iskolai konfliktusok.

Hongkongban a fő konfliktus az „egy kultúrnemzet – két politikai nemzet” státusából az „egy kultúrnemzet – egy politikai nemzet” státusába való visszakerülésből ered. Az ismert politikai okok miatt azonban a státusváltozásból fakadó identitásprobléma nem jelenik meg az állampolgári nevelés témafókuszai között. Az identitáskérdések elsősorban a Kínával való kulturális összetartozás demonstrálására terelődnek át, hangsúlyozva a kínai tradíciókat, a kínai ünnepeket, a kínai szokásokat. A kultúrnemzeti egységtudat erősítésére emellett a történelmi témák is bőven lehetőséget adnak. De a jellemzően leíró tanítási metodológia alkalmazásának segítségével itt is vigyáznak arra, hogy a történelmi témákba se vigyék bele az aktualizálható politikai vonatkozásokat, az egy politikai nemzetté válásból fakadó konfliktusokat. Például bemutatják Kína történelmi hőseit és a hősök cselekedeteit, anélkül azonban, hogy értékelnék érdemeiket vagy éppen elítélnék tevékenységüket.

Magyarországon két nagyobb kérdés hordoz konfliktusos elemeket. A határon túli magyarok politikai támogatása, valamint a cigány és a magyar lakosság együttélése megjelenik ugyan az állampolgári nevelés tematikájában, de egyrészt nem súlyának megfelelően, másrészt a konfliktusos elemeket szinte teljesen kiiktatva. A határon túli magyarsággal kapcsolatban fel sem vetődik annak a politikát és lakosságot megosztó döntő nézetkülönbségnek a megtárgyalása, amely a „nyílt politikai támogatásuk” vagy a „csak gazdasági és kulturális segítségük” alapállásai között húzódik. Ugyanígy mellőzi a tematika a cigány-magyar együttélésben napi szinten megjelenő életmódbeli konfliktusok bemutatását és azok társadalmi, gazdasági és kulturális okainak elemzését.

Izraelnek van e tekintetben a legkomplikáltabb helyzete. Egy hosszan elhúzódó békekeresés átmeneti körülményei között szinte lehetetlen megtalálni azt az utat, mellyel a vallásos és nem vallásos zsidók, valamint az arab kisebbség nemzeti identitását érintő konfliktusos témák – a kölcsönös sérelmek kiélézése nélkül – az állampolgári nevelésben bemutathatók. Noha születtek javaslatok és speciális programok, melyek a nemzeti identitás konfliktusait érintő témákra is kitérnek valamilyen módon (például a zsidó identitást kulturális értelemben hangsúlyozó Zsidó-Cionista Intézet programjai), továbbá a zsidó identitáshoz kötődő témakezelésben kevesebb a nacionalista elem és az arabok bemutatása is kevésbé negatív a korábbiakhoz képest, az arab kisebbséget sértő zsidó állami szimbólumok (zászló, himnusz, ünnepek) respektálása változatlanul kötelező az arab iskolákban. Az igazi kulcskérdések pedig, a zsidó-arab együttélés és maga a békefolyamat, továbbra sem frekvenciált témák az izraeli iskolákban.

Görögországban a homogén nemzetállam politikai koncepciója nem veszi tudomásul a menekültek tömeges megjelenése következtében kialakult kulturális heterogenitást és az ebből származó konfliktusokat, így az állampolgári nevelés tematikájában is teljes mértékben negligálódik annak az ellentmondásnak a megjelenítése, mely a homogén nemzetállam koncepciója és a nyelvi, etnikai, vallási heterogenitás valósága között fennáll. Azok a témakörök, ahol a kulturális különbözőségeket tárgyalják, más országokra vonatkoznak, melyekkel összehasonlítva a „kulturálisan homogén” Görögország a nemzeti identitás szempontjából éppen hogy a legfőbb értéket: a nemzeti egység értékét képviseli.

*A kohézióteremtés szinterei és a szolidaritásra nevelés irányai*

Az elemzett országok állampolgári nevelését nemcsak a nemzeti identitás konfliktusainak megjelenítési útjai jellemezhetik. Témánk szempontjából talán az még fontosabb, hogy az állampolgári nevelés tematikája és témakezelése milyen módon járul hozzá az adott országban meglévő konfliktusok oldásához: a kohézióteremtéshez. E vonatkozásban a szolidaritásra nevelést érzem meghatározónak, mely más politikai nemzetekre és a politikai nemzeten belüli kisebbségekre egyaránt irányulhat. Logikailag nézve, minél tárgabb körre terjed ki a szolidaritás, annál nagyobb a kohézióteremtő ereje. Hatékonyágát tekintve azonban nem azonos súllyal esik latba, hogy a szolidaritásra nevelés a nemzeti identitást érintő valóságos konfliktuspontokra vagy az ország szempontjából közömbösebb, távolabbi kapcsolatrendszerekre irányul-e. Ezért a választott országok szolidaritásra nevelésének fő irányait a konfliktuspontokkal való összevetésben mutatom be.

*A nemzetközi dimenzió: Hongkong*

Noha Hongkongban a Kínával való egy politikai nemzetté válás a fő potenciális konfliktushordozó a nemzeti identitástudat szempontjából, a Kína iránti szolidaritásra nevelés jellege mégsem politikai, hanem kulturális és történelmi, ahogyan ezt már más vonatkozásokban is hangsúlyoztuk. A szolidaritás fő iránya azonban ezzel együtt sem a nemzeti dimenzió az állampolgári nevelésben. Hongkong jelenlegi világgazdasági pozícióját nem Kína, hanem a nyugati világ részeként szerezte meg, ezért szolidaritásának iránya is inkább nemzetközi, mintsem nemzeti, minthogy identitásforrása nem az, hogy Kína egyik (visszacsatolt) része, hanem az, hogy a világkereskedelem egyik legjelentősebb központja. Ez a szemlélet tükröződik az állampolgári nevelést érintő tantervekben és tankönyvekben egyaránt.

*Az európai dimenzió: Németország*

Németországban a szolidaritásra nevelés a lehető legszélesebb körű és tematikai elemeit tekintve messze túlmutat a konfliktuspontokon. Például a harmadik világból kevés bevándorló érkezett ide más európai országokhoz viszonyítva, a szolidaritásra nevelés mégis kiterjed a harmadik világ országaira. Ugyanígy része ennek a nyugat-európai mellett a kelet-európai nemzetekkel, valamint Németországon belül a keleti részekkel való szolidaritás. Ez utóbbi már komoly konfliktuspontot érint, ezért a régi és az új szövetségi államok közötti feszültség oldását célozza. A német állampolgári nevelés tematikájában a nemzetközi kapcsolatok erősítése általában is nagy súllyal szerepel, a diákoknak számos projekt ad alkalmat nemzetközi csereprogram keretében arra, hogy közvetlen tapasztalatokat szerezzenek más népek életviszonyairól és problémáiról.

A szolidaritás érzésének felkeltésében már közvetlen konfliktuspontokra irányulnak azok a témák és projektek, melyek a Holocausttal és a bevándorlók emberi jogaival, illetve a velük való együttéléssel foglalkoznak. A szolidaritásra nevelés fontosságának legfeltűnőbb mutatója azonban az, hogy szinte teljesen mellőzik a nacionalizmus gyanúját előhívó, esetleg más nemzeteket vagy kisebbségeket sértő német nemzeti szimbólumok és a nemzeti hovatartozás hangsúlyozását. Világosan látszik a törekvés arra, hogy a más, köztük távoli népekkel és a nemzeti kisebbségekkel való szolidaritás mellett, a német nemzeti tudat erősítése helyett inkább az európaiság tudatát próbálják fejleszteni a hatékonyabb kohézióteremtés érdekében.

*A nemzeti dimenzió: Izrael*

Míthogy a többi elemzett országhoz viszonyítva Izraelben a legtörékenyebb az egyensúly a kohéziót építő és a kohéziót romboló tényezők között, a nemzeti dimenzió erősen felértékelődik a kohézióteremtést elősegítő szolidaritásra nevelésben. Ezt jól mutatja, hogy az izraeli arab állampolgárokat sértő zsidó állami szimbólumok – mint a többségi nemzet

kohézióteremtésének eszközei – továbbra is hangsúlyosak az állampolgári nevelésben, miközben, ha az arab kisebbség felé nem is irányul a szolidaritás, az arabokról mutatott kép általában kevésbé negatív és ellenséges már, mint korábban. Emellett a nemzeti dimenzió nem csak a feszült zsidó-arab viszony miatt fontos a kohézióteremtésben. A szolidaritást a vallásos és nem vallásos zsidók között is fejleszteni kell, melynek útjait éppen az utóbbi időben próbálják kiépíteni a non-profit szervezetek által működtetett projekteken keresztül, a vallásos és az állami iskolák közötti közvetlen kapcsolatok erősítésével.

*A politikai nemzet dimenziója: Magyarország*

Mint minden új-demokratikus országban, Magyarországon is fontos fokmérője a demokrácia erősségének az emberi jogok tiszteletben tartása. A szolidaritással kapcsolatos

*A határon túli magyarok politikai támogatása, valamint a cigány és a magyar lakosság együttélése megjelenik ugyan az állampolgári nevelés tematikájában, de egyrészt nem súlyának megfelelően, másrészt a konfliktusos elemeket szinte teljesen kiktatva. A határon túli magyarsággal kapcsolatban fel sem vetődik annak a politikát és lakosságot megosztó döntő nézetkülönbségnek a megtárgyalása, amely a „nyílt politikai támogatásuk” vagy a „csak gazdasági és kulturális segítségük” alapállásai között húzódik. Ugyanígy mellőzi a tematika a cigány-magyar együttélésben napi szinten megjelenő életmódbeli konfliktusok bemutatását és azok társadalmi, gazdasági és kulturális okainak elemzését.*

nevelési célok ezért elsősorban ezeknek a témáknak a tanításában kapnak szerepet. A nemzeti identitás oldaláról jelentkező konfliktusok oldásában azonban nincs közvetlen funkciója a szolidaritásra nevelésnek. A kohézióteremtés vonatkozásában lényeges konfliktuspontokat: a cigánysággal és a határon kívüli magyarsággal való szolidaritást a magyar állampolgári nevelésben csak közvetett módon érintik és különösen nagy óvatossággal kezelik. A cigányság iránti szolidaritás kérdése beleágyazódik a szociális ellátás és a nemzeti-etnikai kisebbségek politikai joggyakorlásának témaköreibe, érintetlenül hagyva a cigány-magyar együttélés konfliktusainak sajátos gócpontjait. A határon kívüli magyarsággal való politikai szolidaritás sem explicit, csak implicit, mert számos törekeny aktuálpolitikai vonzata van: egyfelől a szomszédos országok kisebbségi politikájának esetleges bírálata, másfelől az egymással sokszor ellentétes kinti magyar politikai pártok és irányzatok hivatalos preferenciája tekintetében.

*A kultúrnemzet dimenziója: Görögország*

Igen érdekes, hogy miközben a mai Görögországot számos nyelvi, etnikai és vallási kisebbségi konfliktus feszíti, a szolidaritásra nevelésben ezekre semmilyen utalás sem történik. Ez nem azt jelenti, hogy a szolidaritás érzésének erősítése hiányzik a görög állampolgári nevelésből, inkább azt sugallja, hogy azok a konfliktusok, melyeket a kohézióteremtés érdekében a szolidaritásra neveléssel oldani lehetne, nem Görögországban, hanem másutt találhatók. Az olyan nevelési célok, mint az emberi és kisebbségi jogok elismerése, a faji, nemzeti és vallási diszkrimináció elítélése, valamint az együttérzés felkeltése a jogaikban sértettek iránt mindig azokban a témakörökben vetődnek fel, melyek más régiók és országok történelméről vagy a nem demokratikus államokról szólnak. Ebben a megközelítésben a szolidaritásnak nincs belső kohézióteremtő funkciója, lévén a kohéziót a homogén görög nemzetállam eleve biztosítja. A szolidaritás tehát csak mint demokratikus norma jelenik meg a görög állampolgári nevelésben, melynek gyakorlati alkalmazását nem vonatkoztatják saját konfliktusaik oldására.

## A kohézióteremtés nehézségei

Mint az összehasonlító másodelemzésből érzékelhettük, noha a jelenségek szintjén vannak közös elemei a kohézióteremtés objektív nehézségeinek az elemzett országok állampolgári nevelésében (például státusváltozás, menekültáradat), jellegüket és mértéküket azonban közel sem tekinthetjük azonosnak. Ha a nehézségeket tipizálni akarjuk, legáltalánosabban azt mondhatjuk, hogy Görögországban és Magyarországon a gazdasági, Németországban, Hongkongban és Izraelben pedig a politikai helyzethez köthetők elsősorban a kohézióteremtés legfőbb objektív akadályai.

A nemzeti, etnikai kisebbségek iránti szolidaritás kialakulását a többségi nemzet egzisztenciális bizonytalansága fékezi Görögországban és Magyarországon (lásd menekültek, illetve cigányság), mely helyzet kohézióromboló hatásáról a két ország állampolgári nevelésében szinte tudomást sem vesznek. Azokban az országokban viszont, ahol e tekintetben a politika a meghatározó, az állampolgári nevelés maximum tereli (lásd Hongkong), de semmiképpen sem ignorálja a nemzeti identitás konfliktusait. Úgy tűnik tehát, hogy a kohézióteremtés politikai eredetű nehézségeiről nehéz nem tudomást venni az állampolgári nevelésben.

A politikai eredetű nehézségek esetében is különbséget kell tenni azonban egyfelől a döntés utáni (Németország, Hongkong), másfelől a döntés előtti (Izrael) helyzetek között. Mint kitűnt, jobban kezelhetők a konfliktusok a valóságban, és így az állampolgári nevelésben is egy döntés utáni helyzetben, különösen akkor, ha a kohézióteremtésben a politika erős gazdaságra támaszkodhat. És ezzel ellentétben, még erős gazdaság esetén is csak növekednek a konfliktusok, ha a kohézióteremtés módjait leginkább befolyásoló politikai döntések elhúzódnak. Ez a helyzet tükröződik vissza az izraeli állampolgári nevelés útkeresésében.

És végül az sem közömbös a kohézióteremtés nehézségeinek mértékét illetően, hogy történelmileg kumulálódott vagy csak jelenkorilag kialakult nehézségekről van-e szó. Németország, Izrael és Magyarország esetében a nemzeti identitástudat történelmi terheivel is számolni kell a kohézióteremtés lehetséges módjait tekintve (lásd Holocaust, Palesztina történelme, nagy számú magyar kisebbség határon kívül kerülése), bár mint látható volt, nyíltabban néz e terhekkal szembe annak az országnak az állampolgári nevelése (Németország), melyben maga a politika is felvállalja a nyílt szembenézést.

Mint az eddig leírtakból megállapítható, a kohézióteremtés nehézségeinek mértékét a politikai döntések elhúzódnása növeli leginkább, melyhez ha történelmi terhek is hozzájárulnak, igen nehézé teszik a konfliktuskezelés sikeres módjának megtalálását. És fordítva, kisebb a nehézségek mértéke, ha erős gazdaságra támaszkodó, a konfliktusokkal nyíltan szembenéző politika valósul meg, különösen akkor, ha ezt a politikát a nemzetközi szinten betöltött nagyhatalmi pozíció is elősegíti.

Orit Ichilov, az izraeli esettanulmány szerzője egyik általánosabb érvényű megállapításában arra utal, hogy az állampolgári nevelés a társadalmon belül lejátszódó társadalmi, politikai és értékváltozásokat tükrözi vissza. Ezt a megállapítást azzal pontosítanám, hogy az állampolgári nevelés nem közvetlenül magukat a változásokat, hanem inkább az azokra reagáló hivatalos politikát tükrözi vissza elsősorban, de persze csak olyan mértékben, amennyire azt az iskolai gyakorlat megvalósítja. Fokozottan érvényes ez az olyan, politikailag különösen érzékeny kérdésre, mint a nemzeti identitás, ezért az elemzett országok esettanulmányainak másodelemzéséből kialakított helyzetképet is csak fenntartásokkal lehet elfogadni. Egyrészt időbeli fenntartásokkal, mert a nemzeti identitással kapcsolatos aktuális politika maga is változhat vagy módosulhat, másrészt metodológiai fenntartásokkal, mert kvantitatív kutatási adatok bekapcsolása nélkül nem állapítható meg, hogy a politikai, illetve oktatáspolitikai szándékok milyen mértékben valósulnak meg az egyes országok iskolai gyakorlatában. A bevezetőben említett kutatási projekt második fázisa, amely már a tanu-

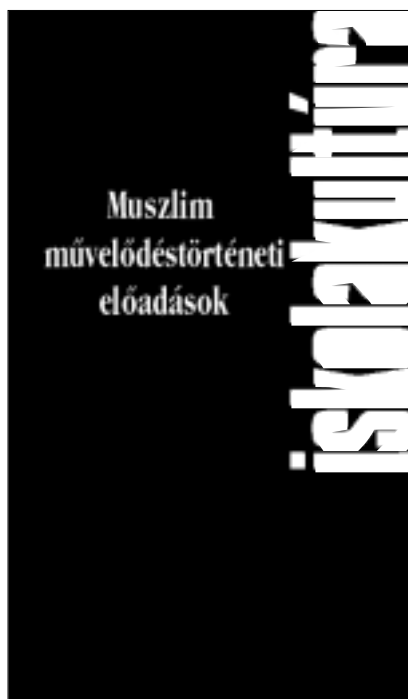
lók tudását és attitűdjét vizsgálta, többek között éppen azt célozta, hogy a részt vevő országokról adott helyzetkép már ne csak az állampolgári nevelésben megvalósítandó politikai, oktatáspolitikai szándékokat, hanem a jövő generációjának más szocializációs hatásokkal együtt formálódó nemzeti identitástudatát is tükrözze. Ennek az adatbázisnak az elemzése azonban már egy másik tanulmány tárgyát képezheti.

### Jegyzet

(1) Torney, Judith V. – Oppenheim, A. N. – Farnen, Russell F. (1975): *Civic Education in Ten Countries*. IEA, Stockholm. (A tizedik ország Irán volt, mely később visszavonta az adatait.)

(2) Torney-Purta, Judith – Schwille, J. – Amadeo, Joe Ann (szerk., 1999): *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA.

(3) A fenti kötetből felhasznált esettanulmányok országonként a következők: Görögország: Makrinioti, Dimitra – Solomon, Joseph: *The Discourse of Citizenship Education in Greece: National Identity and Social Diversity*; Hongkong: Wing On, Lee: *Controversies of Civic Education in Political Transition: Hong Kong*; Izrael: Ichilov, Orit: *Citizenship in a Divided Society: The Case of Israel*; Magyarország: Mátrai Zsuzsa: *In Transit: Civic Education in Hungary*; Németország: Handle, Christa – Oesterreich, Detlef – Trommer, Luitgard: *Concepts of Civic Education in Germany Based on a Survey of Expert Opinion*.



Az Iskolakultúra könyveiből

## A tudástranszfer

*Az iskolai oktatás egyik alapkérdése, hogy milyen széles körben, milyen feltételek között hasznosíthatják a tanulók az órákon elsajátított tudást. Mivel az utóbbi évtizedekben egyre gyorsabban változik a tananyag, egyre kevésbé lehet a tudás tartalmi körülhatárolásával, a tartalom jellemzésével megadni, hogy mi számít értékes tudásnak, az oktatás tervezőinek figyelme egyre inkább a tudás minőségi jellemzői felé fordul (Csapó, 2001). A tudás egyik ilyen jellemzője az átvihetősége, más helyzetekben való alkalmazhatósága, amelyet a sokféle összefüggésben vizsgált transzfer fogalmával lehet minősíteni. De vajon mióta foglalkoztatja a tudósokat a tudás új helyzetben való alkalmazhatósága, a tudástranszfer jelensége? Milyen megközelítésekkel, meghatározásokkal és kategorizálásokkal találkozhatunk e téren az utóbbi évszázad pedagógiai és pszichológiai kutatásaiban?*

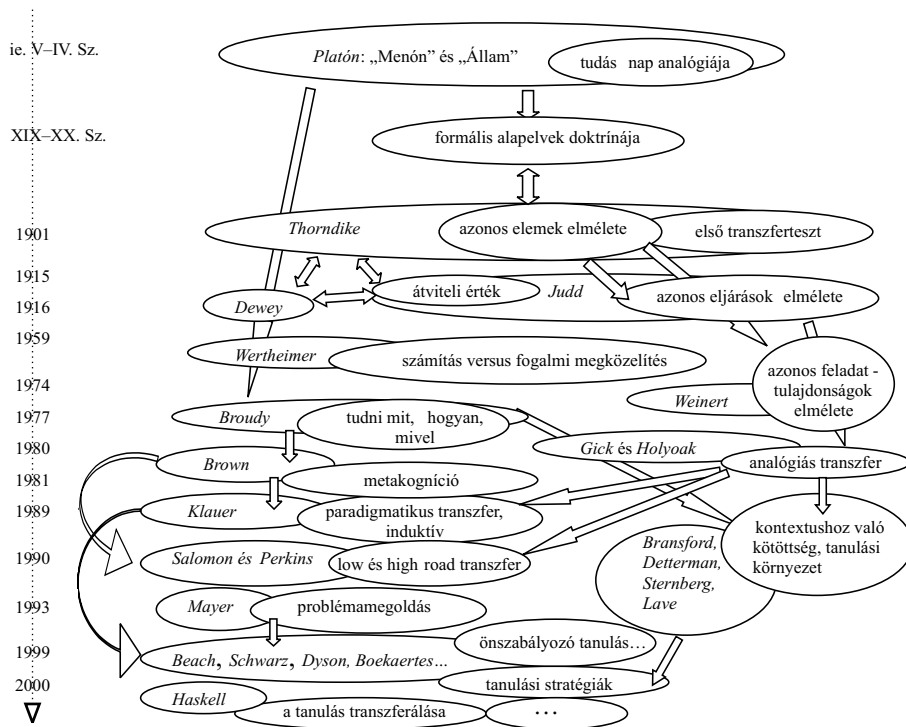
**A** pszichológia számos irányzata foglalkozik a gondolkodási folyamatok tanulmányozásával. Mit is jelent valójában a gondolkodás, a tudásátvitel? Mikor transzferáljuk meglévő tudásunkat, ismereteinket? Egyáltalán: automatikusan transzferáljuk ismereteinket, vagy nem is beszélhetünk általános transferről? Ha nem tudjuk alkalmazni ismereteinket, az ok hol keresendő? Az oktatásban, a rossz tanulási stratégiákban, vagy eredetileg az evolúció által már determinálva vagyunk az alacsony transzferre?

Folytathatnánk a kérdések sorozatát, hiszen egyrészt mindennapi életünk nem áll másból, mint már meglévő tudásunk alkalmazásából, kész sémáink egyszerű felidézéséből, másrészt a tapasztalat és a kutatások eredményei mutatják, mennyire kevésbé vagyunk képesek a tanultakat más, a tanulási szituációtól eltérő helyzetben alkalmazni. Az iskolában tanultakat nem transzferáljuk a mindennapi élet helyzeteibe, és az iskola falain kívül tanultakat sem az iskolába. Konkrétan mit is jelent ez? A tanulók többsége az iskolában megtanulja az alapszereket, mégsem tudnak a mindennapi élet helyzeteiben osztani, szorozni, összeadni és kivonni. Ez nem feltétlenül az oktatás hibája, bizonyítja az a tény is, hogy azok az utagyerekek, akik az utcán tanulnak meg számolni, nem tudják megoldani ugyanazt a feladatot formalizálva, osztálytermi környezetben.

Miért különösen fontos képesség ma, az információ korában a transzferálás képessége? Az emberi agy évmilliók óta fejlődik, de a történelem folyamán még sohasem kellett olyan hatalmas mennyiségű információáradatot feldolgoznia, amelyet a mai kor társadalma elvár. Ennek következtében minden oktatási és továbbképző program arra az alapvető képességre épít, hogy amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban, hiszen lehetetlenség mindent minden helyzetben megtanítani. Ez azt jelenti, hogy minden tanulásnak, döntéshozatalnak, érvelésnek és tervezésnek alapja a transzfer. Mielőtt a gyakorlati fejlesztésről gondolkodnánk, nézzük meg, milyen elméletei – konkrét, esetleg hasznos transzferelméletek – keletkeztek eddig a pszichológia történelme folyamán, mert ahhoz, hogy megértsük a transzfer jelenségét, először meg kell értenünk a történetét.

Mit jelent maga a fogalom? Etimológiailag a transfer a „trans”, azaz „át, keresztül” és a „ferre”, azaz „vinni, hordani” szavak összetételéből keletkezett. A „transzfer” kifeje-

zést sokféle helyzetben, számos dologgal kapcsolatban használhatjuk, de a helyzetek sokfélesége ellenére is mindig valaminek az átvitelét, áthelyezését jelenti egyik helyről a másikra. A tudással, a tudás folytonosságával, illetve a tanulással kapcsolatban a 19–20. század fordulóján robbant be a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomba, értelmezése már kezdetben sem egységes. Mint a legtöbb pedagógiai-pszichológiai jelenség, a transzfer gyökerei is a filozófiához nyúlnak vissza.



1. ábra. A transzferkutatás főbb állomásai

### A transzfer filozófiai gyökerei és hagyományos szemlélete

A tudás folytonosságának kérdésköre egészen az Kr. e. 5–6. századig, *Platón* filozofikus dialógusáig nyúlik vissza. „És hogyan akarod felkutatni azt, Szókratészem, amit egyáltalán nem ismersz?” – kérdi *Menón*. „Hogyan kutathatsz olyasvalamit, amiről nincs ismereted? Vagy ha a lehető legjobban eltalálsz a helyeset, honnan fogod tudni, hogy az az, amit azelőtt nem ismertél?” (*Platón*, 1984. 648.)

Pár évszázaddal később az amerikai oktatás reformjával kapcsolatosan hasonló kérdések merültek fel az amerikai oktatás és pszichológia 1890–1940-ig terjedő időszakának legjelentősebb képviselőiben. Annak ellenére, hogy *Edward L. Thorndike*, *Charles Hubard Judd*, *John Dewey* különböző nézeteket vallottak a transzferről, az amerikai oktatás sikerességének jövőjét mindannyian a tanulási transzfer segítségével látták (*Beach*, 1999). Mindhárman bíralták a századfordulón elterjedt gestaltisták által képviselt általános képességek transzferálhatóságának elméletét, a formális alapelvek doktrínáját (formal discipline), miszerint az elme különböző fejleszthető képességekből áll, amelyek általánosan használhatók és transzferálhatók. Az elmélet szerint például a latin nyelv tanu-

lása szükségszerűen bármely idegen nyelv elsajátítását segíti – az ókori görögök hasonlóképpen a matematika tanításában látták a gondolkodás fejlesztésének kulcsát, míg a formális alapelvek modern változata a programozásban látja a transzferálás fejlesztésének lehetőségét.

Thorndike és *Woodworth*, akik az oktatás sikerességének mérése céljából úttörőként alkalmazták transzfereszteket, a formális alapelvek helyett a hasonlóságra alapozó azonos elemek elméletét (identical elements) javasolták. Elméletükben a korábbiakhoz képest már speciálisabbak a transzferhatások: az egyik helyzetben mutatott teljesítmény csak akkor befolyásolja a másik szituációbelt, ha a két szituációnak van közös eleme, és minél több az azonos elemek száma, annál nagyobb mértékű a transzfer (ha  $S1=S2$ , akkor  $R1=R2$ ) (*Gage és Berliner*, 1992). Az elmélet alapját, a hasonlóságot az ingerekre adott válaszok alapján határozták meg, amivel egy „ördögi kört” hoztak létre, hiszen korábban magában a transzfer definíciójában is kulcsfontosságú szerep jut az adott válasznak. A szemléletesség kedvéért az elméletet konkrétan a latin nyelv tanulására vonatkoztatva: a latin nyelv elsajátítása nem minden nyelv tanulását segíti, csak a latin nyelvekét. A nyolcvanas években a problémamegoldás összefüggésében többen rámutattak a hasonlóság szubjektivitására, arra, hogy nehéz meghatározni a közös elemeket. Ennek ellenére a mai napig fontos szerepet játszik ez az elmélet (*Brown és mtsai*, 1983).

Judd az eljárások egyezésének elméletében (identity of procedure) már nem S-R kapcsolatot vizsgált, hanem általánossággal bíró alapelveket, hangsúlyozva az értő tanulás értékét a rögzített eljárások sorozatának utánzásával szemben (például: a tanuló megtanulja a ba-ba szót szótagolni, majd automatikusan tudja a ru-ha szót is szótagolni, azaz:  $S1 \neq S2$ , mégis képesek a gyerekek a szótagolás alapelvét átvinni egyik szituációból a másikba). A tanulási transzfer segítségét Judd nem csak az adott feladat szintjén látta határosnak, mint Thorndike, hanem különböző tudományterületek között is. Elmélete lezárta a formális alapelvek elméletének és az azonos elméletének régi vitáját. Transzferről alkotott elképzelése nem csak Thorndike behaviorista elképzelésétől, de néhány kognitív elmélettől is különbözik (*Beach*, 1999).

Dewey sem Thorndike, sem Judd nézetével nem értett egyet, ő a transzfer olyan formája mellett érvelt, amelyik hangsúlyozza a véleményalkotás és rugalmasság fontosságát. A három kutató közül Thorndike elmélete vált a későbbi kognitív elképzelések kiindulópontjává.

### A transzfer mai, kognitív szemlélete

A hetvenes években bekövetkező ismeretelméleti változások, illetve a kognitív pszichológia eredményeinek hatására új megvilágításba került a tanulási transzfer fogalma és szerepe a pedagógiai kutatásokban. A legtöbb kognitív pszichológus elfogadta a transzfer hagyományos szemléletét (Transzfer lép fel, ha elemeiben az új feladat egyezik az eredeti, tanulási szituációban levővel, vagy ha az egyik feladatban megtanult alapelveket alkalmazzák a másikban.), de vizsgálták azokat a gondolkodási folyamatokat, eljárásokat, metakognitív stratégiákat (*Palincsar és Brown*, 1984) is, amelyek a transzfer megtanulásának képességét demonstrálják.

A legtöbb transzferkutató, elődeihez hasonlóan, feladatok (*Holyoak és Koh*, 1987), problémák (*Mayer*, 1999), illetve jól meghatározott területek (*Bransford, Goldman és Vye*, 1991) között folytatja a kutatásokat. Thorndike azonos elemek elméletét *Weinert* az azonos feladattulajdonságok elméletében (Theorem der identischen Aufgabeneigenschaften) fejlesztette tovább. (Mindkét elmélet kritikussai az elem definícióját és a kontextus figyelmen kívül hagyását hiányolják). *Singley* és *Anderson* véleménye szerint Thorndike elmélete „halott” abban az értelemben, ahogyan azt megfogalmazta, de újra-definiálással – mint procedurális és deklaratív tudás – életre kelthető. Amíg többen két-

ségbe vonták az általános transfer létezését, ők bebizonyították, hogy a feladatok közötti transferhatás mértéke függ a feladatok azonosságától (*Singley és Anderson, 1989*).

Az előző évtizedekben számos, ismereteink transferálását segítő, illetve hátráltató alapvetően fogalmaztak meg a fent említett kutatók. Annak ellenére, hogy egymásnak akár teljesen ellentmondó elméleti háttérből indultak ki, egyetértenek a transfer fontosságában. A transfernek a megismerésben betöltött funkcióját bizonyítja az a tény is, hogy az utóbbi harminc év legkülönbözőbb pedagógiai kutatásaiban – önszabályozó tanulás (*Boekaerts, 1997; 1999*), metakogníció (*Garner és Alexander, 1989*), kritikus gondolkodás (*Perkins és Salomon, 1989*), problémamegoldó gondolkodás (*Frensch és Funke, 1995*), analógiás gondolkodás (*Gick és Holyoak, 1980; 1983*), induktív gondolkodás (*Klauer, 1989b*), intelligencia (*Ceci és Ruiz, 1992*), motiváció (*Alexander és Murphy, 1999*) – jelen van. *Campione, Shapiro és Brown (1995)* összegzésével élve: „... a transfernek többszörös megnyilvánulása létezik...”.

A transfer tanításával, a tanulási kontextus szerepének hangsúlyozásával kapcsolatban néhány kognitív pszichológus osztja *Detterman* nézetét, aki fontolóra veszi a transfer meglétének trivialitását.

„The argument against transfer becomes more believable when one realises that universities are full of people who are attempting to make one significant transfer. They are called professors.” (*Detterman, 1993. 2.*)

Állítása szerint a valódi transfer ritkább, mint egy vulkánkitörés, vagy egy nagy földrengés, mert ha azt szeretnéd, hogy egy diák megtanuljon valamit, akkor konkrétan azt meg kell tanítani neki, ami a lehetetlenre való vállalkozás. *Klauer (1989)* kevésbé szkeptikus, sémával kapcsolatos kutatásai során kimutatja, hogy ismereteink transferálása nem mindig automatikus, de bízunk a gyakorlásban, a fejlesztő tréningek pozitív hatásában.

*Lave* a szituációhoz kötött megismerés (situated learning) nézőpontjához hűen tagadja a tudás és képességek transferálásának lehetőségét, szerinte azok túlságosan kontextus-függőek. *Knoblich, Ohlsson, Haider és Rheinius (1999)* ezt az erős kötöttséget, hozzáférési nehézséget, gátló hatásokat vizsgálják, illetve a kontextus változatosságával próbálják feloldani. *Greeno, Smith és Moore (1993)* ugyanezen szituációhoz kötött tanulás paradigma keretében új megközelítésből világították meg a transfer. Nézetük szerint egy megoldási módszer új szituációba való transferálása tartalmazza az eredeti szituáció transferálását – egy invariáns kölcsönhatást – az új kontextusba. A két szituáció között csak akkor lép fel transfer, ha a szituációkban van valami közös. *Law (1994)* összefoglalta ezen paradigma képviselőinek elméleteit, akik a közös paradigma ellenére különböző következtetésre jutottak.

A transfer jelenségével kapcsolatos sokszínűséget, érdeklődést, aktualitást, oktatásban betöltött szerepét igazolja és mutatja a hetvenes évek óta keletkezett számos definíció, fogalom és tanulmány, amelyek hangsúlyozzák a megismerés valamilyen formáját, a mentális reprezentációt, sémákat, eljárásokat és modelleket. A transferkutatások egyik fő eredménye, hogy a különböző típusú tanulási tapasztalatoknak teret biztosít, lehetőséget ad az oktatás sikerességének felmérésére, valamint hogy hangsúlyozza az eredeti tanulás fontosságát.

### A transfer értelmezései

Bár nem konkrétan a transfer pedagógiai jelentőségével kapcsolatban keletkeztek ezek a kijelentések, mégis mindkettő jó összegzése egy fontos emberi képességnek, korábbi tapasztalataink új szituációban való alkalmazási képességének.

Nézzünk meg néhány transfer-definíciót, amelyek az elmúlt évtizedben keletkeztek. A transfer, mint

- hatás, amelyet egy korábbi szituációban (A feladat) szerzett tudás gyakorol az új szituációban (B feladat) való tanulásra vagy kivitelezésre (Mayer és Whitrock, 1996);
- mérték, amennyiben egy új szituációban megismétlünk egy viselkedésmódot, eljárást (Detterman, 1993);
- előzetes tanulás, amely befolyásolja az eredeti tanulástól különböző új tanulást vagy teljesítményt, a szóban forgó feladatot (a korábban tanultak alkalmazása az új probléma megoldása során) és/vagy kontextust (az osztályteremben tanultak alkalmazása otthon vagy munkában) illetően (Marini és Genereux, 1995);
- korábbi helyzetben elsajátított tudás használata egy új helyzetben (Alexander és Murphy, 1999);
- jelenség, ha a korábban tanult tudás és képesség befolyásolja az új tudás és képesség tanulásának és kivitelezésének módját (Cormier és Hagman, 1987) (Simon, 1999);
- eljárás, amely lehetővé teszi, hogy a korábban megtanult válaszokat használni tudjuk új szituációkban (Gage és Berliner, 1992);
- aminek bekövetkezése azon múlik, miképpen keresgélünk a memóriánkban, illetve hogy milyenek a már meglévő csomópontok közötti kapcsolatok (információ feldolgozás modellje) (Salomon és Perkins, 1989);
- releváns előzetes sémák aktivizálása (sémaelmélet modellje) (Salomon és Perkins, 1989).

A különböző definíciókban közös, hogy az egyik feladattal vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást. Ez utóbbi definíció alapján minden tanulásban jelen van a transfer, mert ahogyan nem léphetünk bele kétszer ugyanabba a folyóba, nem is találkozhatunk kétszer ugyanazzal a helyzettel, legfeljebb csak hasonlóval. Ha ebben a hasonló szituációban azonosítjuk és alkalmazzuk a korábban megtanultakat, akkor voltaképpen „transferáljuk” ismereteinket.

A transfer típusaival kapcsolatban a pedagógia és pszichológia szakirodalmában számos felosztással, új kifejezéssel találkozhatunk. A legfontosabbakat áttekintjük a következő fejezetben.

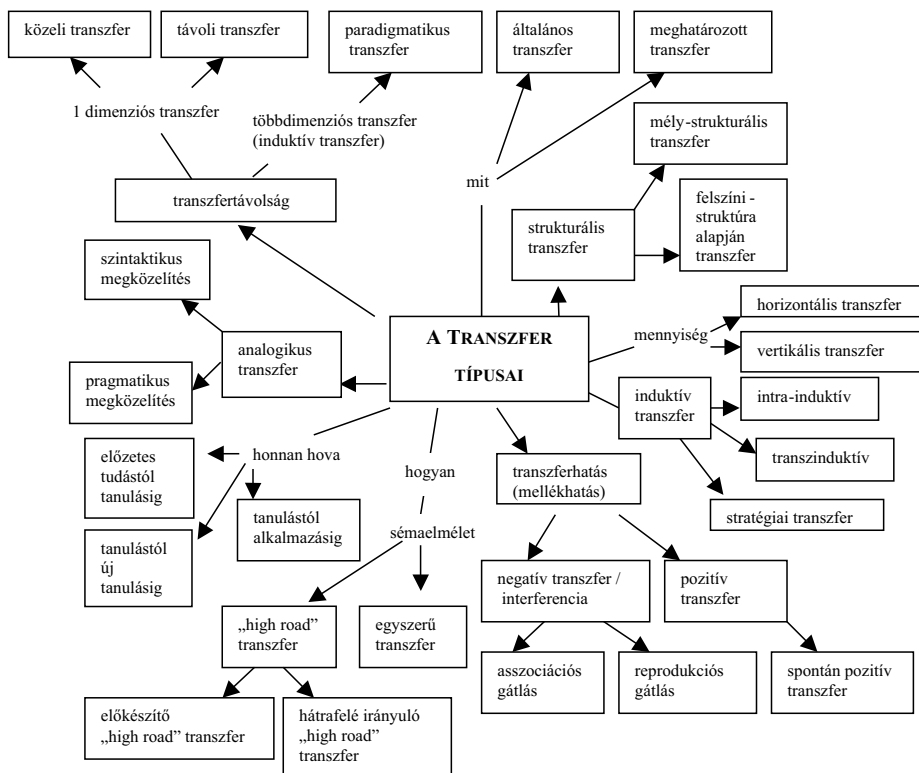
### A transferfolyamatok felosztásai

A transfer legrégebbi és leggyakrabban megkülönböztetett két típusa a közeli transfer (near transfer): az eredeti tanulás nagy mértékben hasonlít az új szituációhoz, illetve a távoli transfer (far transfer): az eredeti tanulási helyzet jelentősen eltér az új szituációtól. E felosztás alapján a transfer nem más, mint szituációk végtelen sorozata, ahol az új szituáció ismertetőjegyei egyre inkább eltérnek az eredetiétől (Perkins és Salomon, 1987). Ha ez a távolság elég nagy, akkor már kreativitásról, azaz kreatív transferről beszélhetünk. A transfer e problémakörét összefoglaló néven Klauer a transfertávolság (Transferdistanze) terminológiával jelölte (Klauer, 1989a).

Ha megpróbálnánk a transfertávolságot leíró számegeyenest intervallumokra osztani, akkor a harmadik, negyedik és ötödik szinten álló közeli, távoli, illetve kreatív transfert megelőznék a transfer mit-jére vonatkozó felosztás osztályai. Első szintre sorolhatnánk a mindennapi tapasztalataink transferálását magába foglaló nem specifikus vagy általános transfert, ahol a tanulás módjának, az általános képességeknek, alapelveknek új helyzetbe való transzformálásáról beszélhetünk (Detterman, 1993), ezt követné a tanulak tartalmának átvitelére utaló specifikus transfer.

A kognitív pszichológusok körében népszerű, számos névvel jellemzett differenciálás a transfer szituációira, a feladatok szerkezetére, felszíni és mély-strukturális (deep and surface structure) hasonlóságára vonatkozik (strukturális transfer). Az előbbi a problémák feltűnő, megoldás szempontjából kevésbé lényeges tulajdonságainak egyezésére

utal (például az autók műszerfala ugyanazokat az információkat mutatja, de különbözik az óralapok alakja), míg az utóbbi a lényeges, a probléma megoldás szempontjából fontos információk strukturális egyezésére vonatkozik (egy repülőgép műszerfalán ugyanúgy fest az óralap, mint egy autóén, de másról ad információt).



2. ábra. A transfer különböző tipizálásai, felosztásai

A kutatások általában a magas intelligenciát kívánó mély-strukturális távoli vagy általános transferrel foglalkoznak és kevésbé koncentrálnak a felszíni struktúra közeli transferálásának képességére.

Az eddig felsorolt szintek, illetve osztályok alapja a hasonlóság volt. Ennek következtében ugyanaz az alapvető probléma merül fel, amely korábban Thorndike azonos elemek elméletével kapcsolatban. Annak meghatározása, hogy valami minőségileg hasonlít valamihez, valamint X mennyire hasonlít Y-hoz, nagyon szubjektív. Ami egy szakértő számára közeli transfert jelent, egy kezdő számára távolit is jelenthet. Olyan kategória, mint amilyen a szépség, nem konkrét tulajdonságokon alapul, hanem a szemlélő személyétől függ.

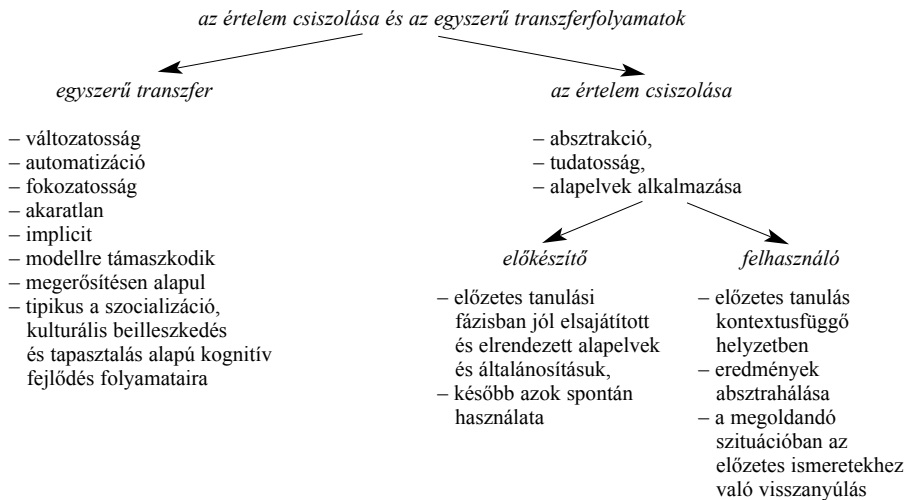
A strukturális transfer elvezet egy újabb, kevésbé szubjektív tipizálásához (transferhatás), a negatív, illetve pozitív transferhez, amelyeket transferre vonatkozó mellékhatásként is értelmezhetünk. A negatív transfer terminológiája Ranschburg Pál nevéhez köthető. Scarova a negatív transferen belül még megkülönbözteti az asszociációs (1) és a reprodukciós gátlást (2) (Kelemen, 1968). Negatív transfer, illetve interferencia léphet fel, ha a feladatok közt nincs mély-strukturális hasonlóság, de a felszíni azonosságoknak köszönhetően ugyanazzal a módszerrel oldják meg a feladatokat. (A negatív transz-

fer jelenségével találkozunk a legtöbb már franciául tudó és angolul tanuló diák, amikor előzetes tudása interferál az elsajátítandó szavakkal, ugyanis az angol és francia nyelv esetében sok szót ugyanúgy írunk, azonban máshogyan ejtünk.) Pozitív transzferről beszélünk, ha korábbi tapasztalataink segítik az új helyzetben való eligazodást. Ha két szituáció felszínileg és mély-strukturálisan is egyezik, akkor az egyezés spontán pozitív transzferre hív elő. (Ha valaki megtanul személygépkocsit vezetni, később minden típusú autót képes vezetni, holott esetleg addig csak egy típuson gyakorolt.)

A pozitív és negatív transzferhez hasonlóan, de a transzfer mennyiségére, a tudás hierarchiájára vonatkoztatva a pszichológusok különbséget tesznek a horizontális (horizontal) és a vertikális transzfer (vertical transfer) között. Az előzőben A és B különböző, de azonos szintű feladatok (például görkorsolyázás és jégkorsolyázás), míg az utóbbiban A feladat része B feladatnak (Perkins és Salomon, 1987) (például százalékszámoláshoz osztani és szorozni is tudni kell).

Simon (1999) a transzferálás útjára vonatkozólag három átviteli módot különböztet meg: az előzetes tudástól a tanulásig terjedő transzfer, tanulástól újabb tanulásig terjedő transzfer (a későbbi tanulás előkészítése céljából való tanulás), illetve a tanulástól az alkalmazásig terjedő transzfer (az életért, a gyakorlatért történő tanulás). Az alapvető folyamatok és a felmerülő problémák mindhárom transzferfolyamat esetében nagyon hasonlóak: hogyan szerezzünk ismereteket, képességeket úgy, hogy azokat később más helyzetekben is alkalmazni tudjuk.

Salomon és Perkins (1989) egy eddig figyelmen kívül hagyott tényező alapján két egymástól radikálisan eltérő transzferálási módot jelölnek meg. A transzferfolyamatok „high” és „low road” terminológiai megkülönböztetése (3. ábra) ellenére nem választják ketté a transzfer e két módját, mivel a valóságban szorosan egymás mellett működnek.



3. ábra

A magas fokon begyakorlott képességek spontán, automatikus transzferálását vagy a csekély gondolkodást igénylő transzfermechanizmusokat jelölték az egyszerű (low road) transzfer terminológiával, amely a következőképpen működik: megtanulunk, majd változatos helyzetekben gyakorolunk egy kognitív elemet, ami a változatosságnak köszönhetően fokozatosan automatikussá és flexibilissé válik. Az automatikusság biztosítja, hogy később, a tanulási szituációhoz hasonló helyzetekben elő tudjuk hívni az érintett flexibilis elemet, amely rugalmasságának köszönhetően illeszkedik az új szituációhoz. A gya-

korlat változatossága erősíti a kognitív elemeket azáltal, hogy utakat épít ki a különböző kontextusokhoz, azaz egy szélesebb körben használható képességet hoz létre, amely egyre jobban elszakad az eredeti kontextustól. Az akkomodáció következtében ez a flexibilis repertoár fokozatosan bővül és változik. Egyszerű transzfer játszódik le például az autózás során. Az autózás lehet automatikus – különböző típusú autók vezetése alkalmával –, de akadnak olyan szituációk is, amelyekben nem olyan egyértelműen spontán, gyors és közeli a vezetés tudásának transzferálása – például ha egy európaiak Angliában kell vezetnie, ahol nem jobbra, hanem balra tartás van, sőt esetleg egy jobb kormányos autót kell vezetnie, amelyben minden az autó ellentétes oldalán van.

Az egyszerű transzferfolyamatoktól eltérő módon zajlik a „high road” transzfer, az értelem csiszolása. Fő ismertetőjege az absztrakció és az alapelvek alkalmazása. Az absztrakciók explicit, tudatos szabályokba öntése, illetve az alapelvek, fő ötletek, stratégiák, eljárások dekontextualizálása, általános sémákká alakítása képezi a tanulási kontextus és alkalmazás között húzóó hidat. Egy másik jelentős eltérés az egyszerű és a „high road” transzfer között a lezajló folyamatok minőségében található. Míg az előbbinél hosszú idő alatt fokozatosan tágul a lehetőségek sora, a „high road” az általánosításnak köszönhetően esetek sorozatát foglalja magába. Az értelem csiszolásának különböző lehetőségeit is megfogalmazzák. Az egyik út az előkészített „high road” transzfer, amikor már az előzetes tanulási fázisban elsajátítjuk az alapelveket és használjuk azok általánosításait is. Az előzetes ismeretekhez, tapasztalatokhoz visszanyúló „high road” transzfer esetében a korábbi tanulás kontextusfüggő helyzetben történik, eredményét később absztraháljuk és általánosítjuk, majd potenciálisan alkalmazható stratégiaként hívjuk elő a releváns szituációban.

A transzfer távolság dimenziójából tekintve az egyszerű transzfer ekvivalens a közeli transzfernél lejátszódó folyamattal, míg távoli transzfer esetében „low road” transzferre van szükség. Ha a transzfer fent említett kategóriáit egy-egy halmaznak tekintjük, akkor halmazelméletileg a „high road” transzfer a távoli, paradigmatis, általános, mély-strukturális és pozitív transzfer reprezentáló halmazok metszetében található, két altípusa a közös metszet és az átvitel irányát meghatározó halmazok közös része. Az evolúció nézőpontjából tekinthetnénk a „high road” transzferra úgy is, mint azon tanulási folyamatok összességére, amelyek megkülönböztetik az értelmes embert az állatoktól.

A sémaelmélet paradigmája szerinti megkülönböztetés jelentősége, hogy a transzfer mit-je helyett a transzferálás hogyan-jára is hangsúlyt fektet és felismeri, hogy a transzfer nem csak egyetlen jelenség, hanem számos, egymástól esetleg jelentős mértékben eltérő utakon játszódó folyamat.

A transzfer ismertető felosztásai a transzfer folyamatát, tárgyát, helyszínét, útját vagy eredményét sorolják különböző szempontok szerint csoportokba, kategóriákat állítanak fel a mit, hogyan, mennyit, honnan, hova, hol és milyen eredménnyel zajló transzferfolyamatok megkülönböztetése céljából.

Korunkban egyre több információt kell elsajátítanunk, egyre gyorsabban változik a technika, ezért a mindennapi életben való eligazodáshoz is egyre nagyobb szükség van a transzferálás képességére. Ennek következtében már az iskolában is fontos szemponttá kellene válnia a gondolkodás fejlesztésének, az értelem csiszolásának, az egyéni, illetve csoportos munkára nevelésnek, valamint azon képesség ki-, illetve továbbfejlesztésének, amely lehetővé teszi az önálló, hatékony információ-felvételt, feldolgozást, valamint alkalmazást. Ha azt szeretnénk, hogy a diákok az iskolából kilépve addig soha nem látott problémákat is meg tudjanak oldani, akkor már iskolai keretek között is lehetőséget kell biztosítanunk a minél változatosabb feladatok megoldására, hiszen az élet színességére az iskolapad „szürkeségéből” csak változatossággal, a változatosság megtapasztalásával lehet készülni (Marton, 2000).

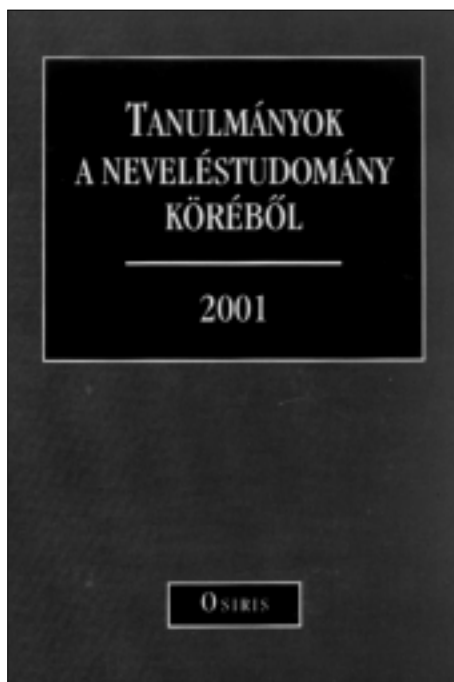
## Jegyzet

- (1) Jól beidegződött, ezért nehéz átalakítani.  
 (2) Felidézésnél jelentkezik.

## Irodalom

- Alexander, P. A. – Murphy, P. K. (1999): Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective. *International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice*, 31. 561–576.
- Beach, K. (1999): Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education. *Review of Research in Education*, 24. 101–139.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educator, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7. 161–186.
- Boekaerts, M. (1999): Self-Regulated Learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31. 445–457.
- Bransford, J. D. – Goldman, S. R. – Vye, N. J. (1991): Making a difference in people's abilities to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. In: Okagaki, L. – Sternberg, R. J. (szerk.): *Directors of Development: Influences on children*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 147–180.
- Brown, A. L. – Bransford, J. D. – Ferrara, R. A. – Campione, J. C. (1983): Learning, remembering and understanding. In: Flavell, J. H. – Markman, E. M. (szerk.): *Carmichael's manual of child psychology*, 1. Wiley, New York.
- Campione, J. C. – Shapiro, A. M. – Brown, A. L. (1995): Forms of transfer in a community of learners: Flexible learning and understanding. In: McKeough, A. – Lupart, J. – Marini, A.: *Teaching for transfer: Fostering generalisation in learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. 35–68.
- Ceci, S. J. – Ruiz, A. (1992): Transfer, Abstractness, and Intelligence. In: Detterman, D. K. – Sternberg, R. J.: *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 168–191.
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptciók. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- Detterman, D. K. (1993): The Case for Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon. In: Detterman, D. K. – Sternberg, R. J.: *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 1–25.
- Frensch, P. A. – Funke, J. (1995): Definitions, Traditions, and a General Framework for Understanding Complex Problem Solving. In: Frensch, P. A. – Funke, J. (1995, szerk.): *Complex problem solving. The European Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Gage, M. L. – Berliner, D. C. (1992): *Educational Psychology*.
- Garner, R. – Alexander, P. A. (1989): Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24. 517–529.
- Gick, M. L. – Holyoak, K. J. (1980): Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 12. 306–355.
- Gick, M. L. – Holyoak, K. J. (1983): Schema Induction and Analogical Transfer. *Cognitive Psychology*, 15. 1–38.
- Greeno, J. G. – Smith, D. R. – Moore, J. L. (1993): Transfer of situated learning. In: Detterman, D. K. – Sternberg, R. J.: *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood. 99–167.
- Holyoak, K. J. – Koh, K. (1987): Az analógiás transfer felszíni és szerkezeti hasonlóságai. In: Barkóczi Ilona (1993, szerk.): *Analógiás gondolkodás. Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 59–76.
- Kelemen L. (1968): *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klauer, K. J. (1989a): Die Messung von Transferdistanzen. Ein Verfahren zur Bestimmung der Unähnlichkeit von Aufgabenforderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21. 2. 146–166.
- Klauer, K. J. (1989b): Induktives Denken, analytische Lösungsstrategie und Intelligenz: Ergebnisse zweier Trainingsstudien. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19. 4. 325–339.
- Knoblich, G. – Ohlsson, S. – Haider, H. – Rheinius, D. (1999): Constraint relaxation and chunk decomposition in insight problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25. 6. 1534–1555.
- Law (1994): *Transfer of learning: Situated cognition perspectives, Research Report no. 32*. München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Ludwig-Maximilians-Universität.
- Marini, A. – Genevieux, R. (1995): The challenge of teaching for transfer. In: McKeough, A. – Lupart, J. – Marini, A.: *Teaching for transfer: Fostering generalisation in learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, 1–20.
- Marton Ferenc (2000): Variatio est mater studiorum. *Magyar Pedagógia*, 100. 2. 127–141.
- Mayer, E. R. (1999): Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice*, 31. 611–623.
- Mayer, R. C. – Wittrock, M. C. (1996): Problem solving transfer. In: Berliner, D. C. – Calfee, R. C.: *Handbook of educational psychology*. Macmillan, New York. 47–62.

- Palincsar, A. M. – Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1. 117–175.
- Perkins, D. N. – Salomon, G. (1987): Transfer and teaching Thinking. In: Perkins, D. N. – Lochhead, J. – Bishop, J. (szerk.): *Thinking: The second International Conference*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey. 285–303.
- Perkins, D. N. – Salomon, G. (1989): Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18. 16–25.
- Platón (1984a): Menón. In: *Platón összes művei*. 2. kötet. Európa könyvkiadó, Budapest. 643–725.
- Salomon, G. – Perkins, D. N. (1989): Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24. 2. sz. 113–142.
- Simons, P. R. J. (1999): Transfer of learning: paradoxes for learners. *International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice*, 31. 577–589.
- Singley, M. K. – Anderson, J. R. (1989): *The transfer of cognitive skill*. Harvard University Press, Cambridge.



Az Osiris Könyvkiadó könyveiből

## A tankönyvellátás változásai a rendszerváltozás után

*Ha egy társadalomban rendszerváltozás történik, annak természetszerű velejárója az értékrend kisebb-nagyobb mértékű átalakulása, a történelmi személyiségek és események értékelésének bizonyos fokú megváltozása, a társadalmi és egyéni célok revíziója.*

*Nyilvánvalóan mindezek megjelennek a tankönyvekben is. A rendszerváltozás következtében a tankönyvek világában is jelentős változások történtek Magyarországon is. Több sajtós vonása volt ennek a folyamatnak, amelynek megértéséhez a rendszerváltozás előtti évtizedek tankönyvhelyzetéből kell kiindulnunk.*

A második világháborút követő évek-től a tankönyvkiadás erősen koncentrálttá vált. 1949 óta lényegében egyetlen kiadó, a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat bocsátotta ki a magyar tankönyveket, az alsó tagozattól kezdve az egyetemmel bezárólag. Csupán a szakmai oktatás egyes területein, valamint a kiegészítő könyvek vonatkozásában (szótárak, térképek stb.) jelentek meg iskolában hivatalosan használt nyomtatott tananyagok más kiadóktól. Jellemző, hogy a tankönyvkiadó közös főnevet ez a kiadó tulajdonnévként használta, ami nem is volt logikátlan, hiszen az országban tulajdonképpen csak egyetlen tankönyvkiadó vállalat működött. A Tankönyvkiadó érvényesítette a tankönyvekben a hivatalos értékeléseket, ideológiát és közvetítette az oktatásirányítás által kívánatosnak minősített pedagógiai ráhatásokat. Nem is tehettek másként: ennek a kiadónak ez volt a feladata. Viszont a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat 1949-ben nem a semmiből alakult: a korábban már nagy tapasztalatokat szerzett szakemberekből verbuválódott a kiadót meghatározó felelős szerkesztői gárda. A szakmai mérce magas volt, és ez öröklődött, ezt állították az újonnan belépők elé is. A könyveket a kultuszminisztérium által felkért szerzők írták, kezdetben a minisztérium jelölte ki a bírálókat is, a felelős szerkesztők „csak” tankönyvvé tették a kapott kéziratokat. Sajátosság, hogy a hetvenes évek-

től nagyobb önállóságot kapott kiadóban a szerkesztők egyre többet nyesegettek le a direkt ideológiai-politikai hatásokból és az akkor már többnyire a kiadó által kiválasztott szerzők is inkább csak mázként használták a deklarált szocialista-nevelő célzattú kitételeket. A kiadott tankönyvek többsége jól megírt, jól szerkesztett mű volt, lehetett eredményesen tanulni-tanítani velük. Ezt jelzi az is, hogy nemzetközi tudásszint-összehasonlító vizsgálatokban, tanulmányi versenyeken a magyar diákok általában magas értékeléseket kaptak, valamint a végzett szakemberek tudását általában nemzetközileg is elismerték.

Alapvetően ez a magyarázata annak, hogy közvetlenül a rendszerváltozás után a tankönyveket nem kellett frontálisan lecserélni: a Tankönyvkiadó által kiadott mintegy 1400-féle tankönyv közül a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által felkért bizottság 1990-ben 116-ot minősített úgy, hogy a könyv szerzői átdolgozásra szorul. Ezek a tankönyvek a történelem, a földrajz és az irodalom tantárgyakhoz kapcsolódtak. Az átdolgozások egy év alatt megtörténtek, mértékük nem nevezhető magasnak, átlagosan 30 százalék körüli volt. Jellemző, hogy nagyobb, 50 százalék feletti arányban csak egyes földrajz-könyveket kellett átdolgozni, amit viszont az objektív tények (országhatárok, gazdaság) megváltozása indukált. A többi tankönyvben a módosításokat az új kiadás

előkészítéseként a szerkesztők végezték el. Ez a munka főként az anakronizmusok irtását jelentette, például, hogy ne szerepeljen a matematika feladatban szocialista munkaverseny vagy a gépírás tankönyvben ne KISZ-taggyűlés jegyzőkönyve legyen a minta.

A teljesen új tankönyvek nagyobb arányú megjelenésének a rendszerváltozás első éveiben több akadálya volt.

Jól használható tankönyvet általában nem lehet rövid idő alatt elkészíteni. Ritka az az eset, amikor a szerző kézírata rögtön alkalmas kinyomtatásra. A kiadó tartalmi-metodikai szerkesztői munkája, a grafikai-tipográfiai szerkesztők közreműködése, a lektorok véleményének bedolgozása általában nélkülözhetetlen a jó tankönyv születéséhez. Úgy-szintén gyakran szükség van a könyv kipróbálására referenciáiskolákban, különösen akkor, ha a tankönyv újszerű tananyagot, módszereket tartalmaz és a tanítási gyakorlat tapasztalatait is be kell építeni a könyvbe.

A rendszerváltozást követően megkezdődtek az új Nemzeti Alaptanterv kialakításának munkálatai. A korábban megszokott gyakorlat az volt, hogy tankönyvet írni csak kész, kidolgozott tantervhez lehet. A kiadók és a szerzők várakozó álláspontra helyezkedtek: a Nemzeti Alaptantervnek elvileg fel kell váltania a régi tanterveket, így a régihez új tankönyveket írni már nem volt érdemes.

A tapasztalt, sikeres tankönyvszerzők a fentiek mellett azért is kívártak, mert a szerzői munka elismerésében is változásokat helyeztek kilátásba. A korábbi szerzői honoráriumrendelet valóban méltatlanul alacsony fizethető díjakat állapított meg.

A Tankönyvkiadó vállalat maga is bizonytalan helyzetbe került, nem látható világosan a perspektívákat: marad-e álla-

mi vállalat, megmarad-e a tankönyvkiadás költségvetési finanszírozása, lesz-e piaci ára a tankönyvnek, hogyan alakul a tankönyvterjesztés, milyen arányban preferálják az alakuló új tankönyvkiadókat, történik-e „profitlisztítás”: átcsoportosítják-e témakörönként más kiadóhoz a Tankönyvkiadó gondozásában korábban már megjelent tankönyveket, valamint a munkatársak között személyi, egzisztenciális bizonytalanság is létezett.

Az iskolák is új tanterveket, irányelveket vártak, átalakulási terveket fontolgattak és részükről sem jelentkezett jelentősebb igény új tankönyvekre.

1992 őszétől a helyzet kezdett megváltozni: a Nemzeti Alaptanterv nem készült

*Megoldást jelenthetett volna a kiadók forgóalap-feltöltése, illetve kedvezményes hitelhez juttatásuk, vagy pedig annak biztosítása, hogy az iskolák valódi megrendelők legyenek: a közölt tankönyvpéldányszámot vegyék át és fizessék ki. Sem a forgóalapok feltöltésére, sem hitelkedvezmény adására nem került sor, és gyakran előfordult, hogy az iskolák nem vették át a nekik kiküldött tankönyvek egy részét.*

el és az vált egyre nyilvánvalóbbá, hogy csak tantervi irányelveket, kereteket fog tartalmazni. Ugyanakkor az új közoktatási törvény készítése egyre előrehaladottabb állapotba került, alapelvei publikussá váltak, és maguk az iskolák kezdtek lépni: mind több új típusú iskola szerveződött, ahol saját tanterveket

dolgoztak ki, amelyekhez határozott tankönyvigények is kapcsolódtak. Megváltozott a gazdasági környezet is: a tankönyv 1993. január 1-jétől szabadáras lett, és az új tanévre egy csapásra több mint 40 kiadó kínálatában jelentek meg tankönyvek. A tankönyvgyártás finanszírozása is átalakult: a saját tőkével, forgóeszközzel általában nem rendelkező tankönyvkiadók kormánygaranciájú hitelt vehettek fel a gyártáshoz. Az állami költségvetésben meglévő tankönyvtámogatást fogyasztói ártámogatássá alakították: a költségvetési összeg a tankönyvek árának mintegy 40 százalékát fedezte, a többit a közvetlen fogyasztó (a tanuló gondviselője, illetve különböző arányban az egyes települések önkormányzatai) állták. A költségvetési ártámo-

gatás csak azokra a tankönyvekre volt alkalmazható, amelyek a minisztérium hivatalos tankönyvlistáján szerepeltek. Ugyanakkor az 1993 nyarán elfogadott közoktatási törvény lehetővé tette más tankönyvek iskolai használatát, csak ezek a könyvek elvileg nem kaptak ártámogatást.

A fentiek következtében az 1993/94. tanévtől élénkülés tapasztalható a tankönyvfronton. A szóhasználat így jogos, mert igazi tankönyvpiacról még nem lehet beszélni és a változások sokszor kemény ütközésekkel, „fronthelyzetek” kialakulásával is járnak. A tankönyvellátás problémáit a következő kérdések köré csoportosíthattuk:

- milyen könyvek készüljenek;
- mennyi legyen ezek példányszáma;
- miből történjen a gyártás finanszírozása;
- milyen módon jut el a tankönyv a fogyasztóhoz?

A tankönyvvé nyilvánítás rendszere nem alakult ki, minden közismereti tankönyvet a művelődési és közoktatási miniszter engedélyezett. A szempontrendszert, a javaslattevő bizottság összetételét és működési rendjét még nem rögzítették, bár nagy szükség lett volna erre is s az akkor érvényes tankönyvlisták felülvizsgálatára is.

A készíthető tankönyvek példányszámát a kiadók alulról limitálták. Ennek egyik oka a forgótöke hiánya, a másik a tankönyvmegrendelés módjában keresendő: az iskolák kiválasztották tantárgyanként és osztályonként azokat a tankönyveket, amelyeket használni akartak. A kiadók ezekre a könyvekre példányszám-megrendelést vártak. Viszont a könyveket tudvalévőleg nem az iskola vette meg, hanem a tanuló, akinek szándéka, fizetőképessége csak valószínűsíthető volt. A túlgyártás, a nagy visszáru tönkretelhetett volna az anyagilag gyengén álló kiadókat, ezért vagy minimális arányban fogadtak el visszárut (így viszont az iskola rendelt az alsó határra), vagy eredendően keveset gyártottak. A tankönyvek nagy többsége akkor sem tartós tankönyv volt, kötése-borítója – és gyakran a könyv munkatankönyv jellege – miatt is egy tanévi használatra készültek a kiadványok. Így tanév

elején kisebb-nagyobb mértékű hiányok voltak ennél a rendszernél. Megoldást jelenthetett volna a kiadók forgóalap-feltöltése, illetve kedvezményes hitelhez jutásuk, vagy pedig annak biztosítása, hogy az iskolák valódi megrendelők legyenek: a közölt tankönyvpéldányszámot vegyék át és fizessék ki. Sem a forgóalapok feltöltésére, sem hitelkedvezmény adására nem került sor, és gyakran előfordult, hogy az iskolák nem vették át a nekik kiküldött tankönyvek egy részét.

A tankönyvgyártásnak a kívánatosnál nagyobb részét a nyomdai költségek tették ki, aminek az a magyarázata, hogy az új tankönyvek aránya és példányszáma kicsi, így alacsony a fejlesztési költséghányad, aminek egyébként sem volt meg a fedezete a relatíve alacsony tankönyvárak miatt. A nyomdai költségek elég jól kiszámíthatók, így a kiadók meg tudták adni a hiteligényüket és a könyvek eladása után általában tudtak törleszteni. Viszont a hitelfelvételhez fedezettel többnyire nem rendelkeztek, ezért a hitelekhez kormánygaranciára volt szükség. Nem elhanyagolható tényező, hogy a kiadók a hitelekhez kamatkedvezményt nem kaptak, így a magas kamatköltségeket kénytelenek voltak beépíteni az árakba. A nagyobb arányú fejlesztések költségigénye kevésbé jól prognosztizálható, a visszatérülés is bizonytalanabb, ezért ezt csak megfelelő forgóalappal, fejlesztési pályázatokkal, illetve hosszabb távú hitelekkel lehetett volna finanszírozni. Következésképpen a jól tervezett és kivitelezett fejlesztések üteme lassú volt.

A tankönyvterjesztés évtizedekig érvényes rendszere (két állami könyvterjesztő látta el az országot) 1991-től megszűnt. A Tankönyvkiadó vállalat a minisztériummal közösen pályázatot írt ki a tankönyvterjesztésre, amit 1992-ben öt Piért vállalat nyert el. Ezek a cégek Győr, Pécs, Szeged, Miskolc, Budapest székhellyel lefedték az országot és felajánlották terjesztői szolgálataikat a többi tankönyvkiadónak is. A „kis” kiadók általában ezzel nem éltek, kiadványaikat többnyire postai úton juttatták el az iskolákba. A rövidesen önállóvá vált 5 tankönyvterjesztő nagykereskedővel kö-

tött terjesztési szerződést a Nemzeti Tankönyvkiadó, a Műszaki Könyvkiadó és egy kiskiadó. A nagykereskedő cégek közvetlenül az iskolákkal álltak kapcsolatban, szerződést kötöttek a tankönyvek iskolai árusítására. A többi, mintegy 40 kiadó saját maga oldotta meg a tankönyvei terjesztését. Nem volt problémamentes ez a mód: nem mindig történtek pontosan a szállítások, viták voltak a kereskedelmi aktus egyes résztvevőinek díjazása körül, a pénzforgalom nem volt zavarmentes. A postai szállítás is a volumen növekedésével egyre több problémát hozott felszínre.

Az 1994/95. tanévre már több mint 60 kiadó könyvei szerepeltek a tankönyvlistán, tehát a régi Tankönyvkiadó monopóliuma elvileg megszűnt. Gyakorlatilag viszont az a helyzet, hogy az 1993/94. tanévre az iskolák közismereti tankönyveinek mintegy háromnegyede a Nemzeti Tankönyvkiadótól származott. Bár a Nemzeti Tankönyvkiadó az 1994/95. tanévre 100-nál több új tankönyvet készített (az erre a tanévre szóló hivatalos tankönyvlistára ennyi könyve került fel), az új könyvek aránya nem érte el a 10 százalékot. Mindez azt is jelenthetné, hogy legalább 10 év kellene ahhoz, hogy kicserélődjön a kiadó teljes kínálata. Véltetően ez is az egyik magyarázata annak, hogy már erre a tanévre a minisztérium a tankönyvvé minősítés mércéjét a korábbiánál alacsonyabban állapította meg, így nagyszámú új könyv került a tankönyvlistákra és ismét ugrásszerűen megnőtt a „tankönyves” kiadók száma is. Alapvetően 1993-tól kezdődően az új tankönyvkiadók közül egyesek szokatlan, direkt marketing módszereket kezdtek alkalmazni, amelyeknek lényege az volt, hogy a tankönyvek megrendelőit igyekeztek anyagilag érdekeltté tenni tankönyveik kiválasztásában. Megnyilvánult ez például az úgynevezett tanári jutalék jelentős differenciálódásában (a korábbi 4 százalék helyett megjelentek a 8–12 százalékos, sőt 15 százalékos jutalékok), valamint a „legnagyobb megrendelők” kiemelt elismerésében (ajándék külföldi utak, pedagógusok megvendéglése, pénz-visszatérítési akciók stb.). Történtek próbálkozá-

sok a tankönyvvé minősítés befolyásolására is, mind a saját tankönyv pozitív minősítésének elérésére, mind a konkurens kiadó könyvének kiszorítása irányában. A tankönyvterjesztés terén is egyre markánsabb érdeellentétek kerültek felszínre: a Nemzeti Tankönyvkiadó 1994–95-re kialakította és lényegében saját befolyása alá vonta az öt terjesztő cégből álló országos hálózatot, valamint a működését szabályoztá, alapvetően zökkenőmentessé tette, a tankönyvkiadók többsége viszont nem csatlakozott ehhez a hálózathoz. A távolmaradásnak lényegében két oka volt: a tankönyvkiadást elkezdő kiadók többsége a Nemzeti Tankönyvkiadót legyőzendő ellenfélnek tartotta és a hálózathoz való csatlakozásból eredően negatív diszkriminációtól tartott annak ellenére, hogy a Nemzeti Tankönyvkiadó a terjesztő hálózatot különválasztotta a tankönyvmegrendeléseket indukáló megyei tankönyvreferensi hálózattól. A másik ok éppen ebben vélhető: egyes kiadók a tankönyvrendelést is befolyásoló marketing munkát vártak el a terjesztőiktől, akik ezt erőteljesen (néha erőszakosan) meg is tették.

A tankönyves kiadók között a viták rendszeressé és publikussá is váltak, annak ellenére, hogy két, elvileg érdekegyeztető funkciókkal is rendelkező tankönyves szervezet (a Tanosz és a Tankönyves Vállalkozók Testülete) fórumot kínált az ellentétek megoldására. Igazából viszont az oktatásirányítás, valamint az iskolafenntartók állásfoglalásai és intézkedései orvosolhatták volna a gondokat, ha behatárolják a tankönyvkiadók részéről az iskolákban-iskolákkal folytatható tankönyvmarketinget, a tankönyvellátásból az iskolákra háruló feladatokat és ezek díjazásának mértékét, rendezik és kiszámíthatóvá teszik a tankönyvvé minősítés rendjét, a tankönyves szervezeteknek ajánlott feladatokat, jogokat-kötelességeket fogalmaznak meg. Az évek múlásával egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a tankönyvpiac változásai miatt, annak konszolidálása céljából szükség van átfogóbb állami szabályozásra. Különböző irányokból érkező ösztönzések (iskolák, kiadók, média) hatására a kilencvenes évek

végén elkezdődtek a munkálatok egy tankönyvtörvény kialakítására. Hosszas viták, megkésett egyeztetési kísérletek után a Parlament elé került a tervezet és azt 2001. május 29-én a törvényhozó testület szótöbbséggel elfogadta, annak ellenére, hogy alapvető kifogások hozhatók fel a törvényben foglaltakkal szemben. Ezek közül nézzük a fontosabbakat.

A törvény első része (1–8. §.) a tankönyvpiac általános jellemzőit taglalja. Feltűnően hiányosan és egyes esetekben törvénybe nem illő módon részletezően. A tankönyvpiac alapvetően a közoktatási tankönyvellátást hivatott megvalósítani. Ennek megkerülhetetlen részei, fázisai vannak, kezdve a tankönyvötlet keletkezésétől annak gondozásán át a tankönyvvé minősítés, a finanszírozás, a kivitelezés kérdéseinek, valamint a tankönyvterjesztés problémáinak tisztázásáig.

A törvény nem ad iránymutatást a kiadók, illetve az oktatásirányítás szerepéről, feladatairól a tankönyvötletek tekintetében, nevezetesen hogyan biztosítható az, hogy minden területre legyen megfelelő tankönyv

(pályáztat a minisztérium, vagy a kiadók gazdasági motívumai-e a meghatározók).

Nem esik szó a tankönyvpiac majd egy évtizede történt újraindulása óta működő pénzügyi rendszerről, a tankönyvgyártás céljából felvehető, összességében milliárdos nagyságrendű kormánygaranciális hitelekről.

Egyetlen szó sincs az általánosnak nevezett részben a tankönyvterjesztésről: van-e ezen a területen a jelen helyzethez hasonlóan az iskoláknak feladatuk, hogyan küszöbölhető ki a tankönyvterjesztésben meghonosodott árdragító hatású lánckereskedelem, ami egyúttal a korrupció melegágya is.

Nem esik említés a tankönyvellátás speciális területeiről, úgymint a sok szempontból kiemelt jelentőségű nemzetiségi és gyógypedagógiai tankönyvellátásról.

Szól ugyanakkor a törvény olyan perifériális területekről, amelyek legfeljebb a törvény végrehajtásáról intézkedő miniszteri rendeletbe, utasításokba valók. Így: Érthetetlen, hogy miért kerül külön kihangsúlyozásra a tartós tankönyv problematikája, hiszen még maga a fogalom sem tisztázott, nevezetesen: a tartós minősítés mennyiben jelent tartalmi, mennyiben könyvészeti kategóriát és a magántulajdonban lévő tankönyvek esetén hogyan kezelhető a dolog pénzügyi része, illetve a szabad tankönyvválasztás esetén,

amiről az oktatási törvény jelenleg intézkedik, hogyan biztosítható, hogy a tartósan minősített tankönyvet a következő tanévben is felhasználják.

Ugyancsak teljesen felesleges, törvénybe nem illő a tankönyvkiadás hangsúlyozása. Korrekt keretek között ez jelenleg megoldhatatlan: a kerettantervi változások mi-

*Ha a kipróbálás eredményeit általánosíthatóvá akarjuk tenni, akkor egy legalább húsz elemű reprezentatív mintán, azaz húsz iskolai osztályon kell elvégezni a kísérletet. Ez ezer könyv esetén legalább húszezer kísérleti osztályt jelent! Ma Magyarországon jelenleg mintegy ötezer iskola működik. Egy tankönyvkísérletet egy egész tanéven keresztül kell folytatni. Ki meri vállalni azt, hogy tankönyvkísérleti terepasztallá váljon az ország?*

att a következő években évente több száz új tankönyv megjelenése kívánatos, de a tankönyvkiadók jelenlegi aktivitását tekintve akár az ezret is meghaladhatja az évente tankönyvi minősítésre kerülő könyvek száma. Számoljunk: ha a kipróbálás eredményeit általánosíthatóvá akarjuk tenni, akkor egy legalább húsz elemű reprezentatív mintán, azaz húsz iskolai osztályon kell elvégezni a kísérletet. Ez ezer könyv esetén legalább húszezer kísérleti osztályt jelent! Ma Magyarországon jelenleg mintegy ötezer iskola működik. Egy tankönyvkísérletet egy egész tanéven keresztül kell folytatni. Ki meri vállalni azt, hogy tankönyvkísérleti terepasztallá váljon az ország?

A tartós tankönyv, illetve a kikísérletezett tankönyv kivételezésre alapot adó kategóriát is jelent, amelybe bekerülve a kiadó előnyöket élvezhet, így mindent meg is tesz azért, hogy könyve eljusson a kivételezettek közé. Az elbírálás pedig a jelenlegi gyakorlathoz hasonlóan nem lesz mentes a szubjektív elemektől. Ilyen kategória még a törvény szerint a műfajilag megfelelő, didaktikailag jó tankönyv mellett a tankönyvlistára kerülő tankönyv. A törvény szerint ugyanis a kettő nem ugyanaz, a tankönyvlistára kerülésért a kiadónak a didaktikailag jó tankönyvével is pályáznia kell. És valószínűleg áldoznia is kell erre. Mindez be fog kerülni a tankönyv árába.

A második rész, a törvénynek a köztestületről szóló része egyenesen egy rosszul sikerült adaptációja a természetes személyekből álló kamarát létrehozó törvénynek. A tankönyvkiadást és -forgalmazást általában csoportok végzik, esetenként száznál többen dolgoznak egy kiadóban vagy forgalmazónál. Már az is túl nehezen megemészthető, hogy miközben tankönyvpiacról beszélünk, egy zárt kör privilégiumává akarjuk tenni, köztestületi tagsághoz kötnénk a tankönyvkiadást és forgalmazást. Az meg egyszerűen elképzelhetetlen, hogy (a törvény állítása szerint) etikai vétségért kizárható legyen a köztestületből a piac egyik szereplője, azaz zárjon be a vállalat, hiszen csak köztestületi tag foglalkozhat tankönyvekkel. Mindez történjen egy olyan köztestületi határozat alapján, amelyben minden tag egy szavazattal rendelkezik, a milliárdos pénzforgalmú nagyvállalat ugyanúgy,

mint az egy tankönyvet kiadó egyéni vállalkozó.

A köztestület létrehozásában, működésében a törvény szerint meghatározó szerepe lenne az Oktatási Minisztériumnak, amely a köztestület törvényességi felügyeletét is ellátja, valamint „ellenőrzi a tankönyvkiadást és forgalmazást” (31. §).

A törvénynek ez a második része is – az elsőhöz hasonlóan – eklektikus szerkesztésű. Törvénybe nem illően részletez bizonyos dolgokat, mint például a köztestület egyes, saját belső döntéseivel meghozható működési szabályait, de nem esik szó például egy köztestületi tagságtól joggal várható érdekvédelmi funkciókról.

Mindezek alapján a törvényt nem tartom jónak. Szükségét érezném viszont annak, hogy az oktatásirányítás tegyen valamit azért, hogy az évekig fejlődő tankönyvpiacra megszűnjenek a jelenleg is tapasztalható visszas jelenségek, amelyek mind a tankönyvjóváhozadáshoz, mind egyes tankönyvkiadók reklámhadjárataihoz, mind pedig az oktatási minisztériumi intézkedésekhez és tervekhez kapcsolódnak.

Közhely ma már a tudás felértékelődésére hivatkozni, tudjuk, hogy minden emberi érték forrása a tudás. Az iskolai oktatással közvetlen kapcsolatban áll a tudásszint, az oktatás hatékonysága pedig nem kis mértékben a tankönyvektől függ. Elinult hazánkban is a tankönyvek megújulása, ezt elősegíteni nemcsak a tankönyvkiadók ügye, nagyobb figyelmet érdemel mind az elmélet, mind a gyakorlat szakemberei részéről.

*Ábrahám István*

## A „húszak”

Az NKÖM Közművelődési Főosztálya általános és részletes szakfelügyeleti vizsgálatának 2000 tavaszán hatvanhat olyan település volt a célcsoportja, ahol az önkormányzat általános művelődési központok fenntartásával – vagy azzal is – kíván eleget tenni a közmű-

velődési feladatellátással kapcsolatos kötelezettségeinek. (1) Novemberben és decemberben hónap folyamán az úgynevezett „húszak” kerültek górcső alá, pontosabban azok a települések, amelyek általános művelődési központjait 1981–1985 között „kiemelt kísérleti” státusszal ruházták fel.

Az első vizsgálat tapasztalatait a jegyzőkönyvek mellett feljegyzés (2) és összegző tanulmány (3) rögzíti. E mostani dolgozat nem az említett összegzés mintájára készült s annak adatbázisát kiegészíteni hivatott dokumentum, bár az elemzés kiindulópontja azonos: nem azt akarjuk megmondani, jobb-e a közművelődési feladatellátás helyzete az általános művelődési központokban vagy rosszabb a más típusú közművelődési intézmények teljesítményéhez képest, hanem annak megállapítása, hogy önmagában az intézménytípusban objektíve benne rejlő lehetőségek felszínre tudtak-e kerülni, következésképpen a település egy új minőségű szolgáltatással vagy csak egy új típusú szervezettel gazdagodott. A hús (4) intézmény tapasztalatainak közreadása csak az egyik összetevő, mondhatjuk, ürügy.

Szándékunk ennél több. Az előzmények bemutatásával összefüggésében kívánjuk láttatni, hogy a magyar társadalom egyetlen alulról építkező, a társadalomban megfogalmazódott integrációs gondolat eredményeként létrejött intézményrendszere – mely mögött kétségtelenül ott feszültek az iskola funkciózavarai, valamint a Közművelődési törvény tartalma (1974. évi) és a megvalósíthatóság elégtelen körülményei közötti ellentmondás problémái is – milyen támogató és fékező erők közepette kell hogy megvívja kisebb-nagyobb harcait a jogszabályonként változó megítélés alá eső funkciói teljesítése s ezáltal a vonzáskörzetébe tartozó emberek művelődési alapellátása érdekében.

A „húszak”-ról a nyolcvanas évek közepén készített három tanulmány felhasználásával pedig – az egyik öt éves működésük tapasztalatait összegzi (5), a másik egy általános helyzetképet vázol fel az intézmények beszámolóí és vezetői által kitöltött kérdőívek összevetésével (6), a harmadik az ÁMK akkori fejlesztési koncepcióját terjeszti elő (7) – nemcsak közelebb kerülünk az intézmények működési jellemzőit, sajátosságait befolyásoló okok megismeréséhez, hanem – összevetve azokat a mai körülményekkel és az intézmények működését alapvetően meghatározó, an-

nak törvényességi keretet adó jogszabályi háttérrel – stratégiai jellegű tennivalók megfogalmazásáig is eljutunk.

### Új szervezet, új minőségű szolgáltatás

A hetvenes évek elejétől a művelődési alapellátó intézmények összevonásával, integrációjával igen gyors ütemben alakultak meg a településeken a komplex intézmények a helyi hatalom, olykor közakarat döntése eredményeként.

A létrejöttükben több forrásból táplálkozó, feltételrendszerükben egymástól hangsúlyosan eltérő s elnevezésükben is különbözhető intézmények mindegyikében ott volt a közös szándék, az innovatív gondolat. A közoktatás és a közművelődési rendszer működési problémái, a fejlődést akadályozó elavult elemek, a változást nehezítő tradicionálishoz való ragaszkodás egyik lehetséges alternatívájaként jelentek meg. Egyszerre munkált bennük – mint az 1984-ben készült Országos Pedagógiai Intézet (továbbiakban OPI) tanulmányában (8) olvashatjuk – a létező működés meghaladásának a centralizáció irányába mutató modellje, valamint egy decentralizáló modell, mely a művelődés intézményét a helyi közösség terévé próbálta alakítani.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy végül is a helyi értelmezés volt az oka az egyes megyékben, településeken az intézménytípus támogatásának vagy a vele szemben kialakuló ellenző magatartásnak. Az is tény, hogy a vélemény gyakori, igen szűk időintervallumon belüli változásához elég volt egy-egy személycsere a tanácsi vezetésben, a megyei pedagógiai intézetben, illetve a megyei művelődési központban. De ugyanígy kitapinthatók a központi oktatáspolitikai ritmusváltásai is, s tagadhatatlan ösztönző elem az innovatív cselekvésért vagy akár ennek szándékáért a fejlesztési forrásokhoz jutás, illetve az ÁMK elemi működéséhez szükséges támogatás reménye.

Ténynek tekinthetjük az általános művelődési központok létét, ugyanúgy, mint magának az ÁMK egészének innovatív jellegét, függetlenül a különböző innová-

ciós motívumok értékétől és relevanciájától. Ha a megállapítás második részének érvényességében nem is mindenki osztja a véleményünket, azt azonban a kételkedők tábora is elismeri, hogy ez az intézmény védőernyőt tartott többféle művelődési-pedagógiai innováció, innovatív törekvés, innovatív szakember fölé. (9)

Kevés olyan intézményrendszere van a magyar oktatás- és művelődéspolitikának, melynek értéke az egyes intézmények környezetük által meghatározott egységében rejlik.

Milyen innovatív-alternatív-kísérleti értelmezésben határozhatjuk meg az ÁMK lényegét?

Az első válaszban az ÁMK lényegeként működésének integrált voltát, integrált komplex jellegét nevezhetjük meg. Az integrált kifejezésen itt azt kell érteni, hogy az adott helyi társadalom alapellátó intézményei integrált szervezetben oldják meg feladataikat, s ez a szervezet rugalmasabban tudja követni a feladatok teljesítésének kiszolgálását.

A másik választ a látogatók felől fogalmazhatjuk meg – belül maradván a pedagógiai innováció keretén –, miszerint az ÁMK lényege a helyi társadalom művelődési folyamatait egységbe fogó működés. Mint ilyen, tagadja a művelődési folyamatok intézményenkénti, generációkenti tagolásának abszolút érvényét és a folyamatok közötti átjárhatóságot valósít meg.

A harmadik válasz szerint az ÁMK markánsabban környezetfüggő központja a helyi társadalom művelődési folyamatainak, mint a hagyományosan tagolt helyi művelődési ellátó hálózat. Az Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutatási és Fejlesztési Központjában széles empirikus megközelítéssel három megjelenési formát sikerült elkülöníteni: a helyi jellegű művelődés tartalmában, a személyesség – az intézmény képes odafigyelni az egyes személyek szükségleteinek, igényeinek sajátosságaira – és a megrendelhetőség – a látogatóknak módjában áll nemcsak véleményt nyilvánítani, de igénybejelentőként is megnyilvánulni s ellenőrizni. (10)

Nem von le semmit az intézmény értékéből, hogy ezek a lényegi jegyek feltalálhatók rajta kívül is.

### A „húszak” 1981–1985 között

Az oktatási-művelődési kormányzat támogatást tartózkodással váltogató ingamozgásai hozták létre a „húszak”-at: az általános művelődési központok azon csoportját, melyek 1981 és 1985 között az etalon szerepét lettek volna (voltak) hivatottak betölteni. A csoport tagjait a megyei szakigazgatás javaslata alapján választották ki a Művelődési Minisztérium és az úgynevezett Tárcaközi Koordinációs Bizottsága közreműködésével. (11) (1. táblázat)

Annak ellenére, hogy minden megyében létrehozta már „komplex” intézményt, öt megye nem jelenik meg a csoportban; hat megyéből két-két, nyolcból pedig egy-egy szerepel a „mintában”. A településtípusonkénti megoszlásból sem lehet általánosítható következtetéseket levonni, ugyanis nem reprezentálja az intézmények számát és megoszlását ebben a vonatkozásban. Akár meglepőnek is tűnhet, hogy csak 54 százalék tartozik 3000 alatti lakosú községek közé, 40 százalék pedig városi/városrészi intézmény, holott az általános művelődési központok 75 százaléka falvakban működik, s különösen így volt ez a nyolcvanas években.

A kiválasztásnak nem voltak egységes szempontjai; a csoport a beletartozó ÁMK-k teljesítményét tekintve mindig is heterogén volt (8–10 határozottan innovatív, 5–6 egészséges aktív, 3–4 korán lemorzsolódó). A „húszak”-nak kísérleti körülményeket ígértek és feladatokat, mely egyfelől mindegyikőjüktől érvényes modellek kísérletszerű kikristályosítását várta volna, másfelől elmélyült akciókutatást egy-egy sajátos témában. (12)

A várt-ígért szellemi és anyagi segítség hol késlekedett, hol elmaradt, nem volt felkészült kutatóbázis, mely a feladatot menedzselte volna. Volt azért egy igen fontos támogatás: saját struktúrájuk legitimitást kapott. Hamarabb jutottak az Országos Közoktatási Tanács támogatásához és egyéb

megye	település	lakosság	alapítás éve
Bács-Kiskun	<i>Kecel</i> *	8833	1981
Baranya	Dobsza	658	1977
	Pécs-Apáczai	161018	1981
Békés	Csorvás	5855	1971
	Mezőhegyes	6519	1982
Fejér	<i>Martonvásár</i>	4895	1981
Hajdú-Bihar	<i>Debrecen-Újkert</i>	208449	1979
	Földes	4529	1980
Heves	Besenyőtelek	2962	1974
	Sarud	1354	1975
Komárom	<i>Esztergom</i>	28268	1982
	<i>Bakonyszombathely</i>	160	1980
Pest	Halásztelek	6249	1980
Somogy	<i>Mernye</i>	1548	1976
Szabolcs	<i>Vaja</i>	3595	1981
Tolna	<i>Kölesd</i>	1535	1974
	Tengelic	2470	1976
Vas	<i>Horvátzsidány</i>	854	1982
Veszprém	Mezőlak	1100	1977
Zala	<i>Kehidakustyán</i>	1100	1981

1. táblázat A „húszak” területi és településtípusonkénti megoszlása. (\*A dőlt betűvel szedett településeken már megszűntették az ÁMK-t.)

forrásokhoz; a Népművelési Intézet (az MMI elődje) Oktatási Osztálya folyamatosan és lelkesen szervezett továbbképzései támogatták az intézményvezetők és legkövetlenebb munkatársaik látókörét, s a szakértők közvetlen szellemi segítségét is adtak. A „húszak” összefüggéseinek csiszolódott az „ÁMK-ideológia”, erősödött a mozgalom innovatív tudata. De nem volt kísérlet.

A Minisztérium végül az elnevezést cserélte le: kiemelt-kiszemelt intézményeknek nevezte őket a ciklus végén 1985-ben. A kiemelt mivolthoz tulajdonított funkció: az intézmények tapasztalatai szolgáljanak indukciós bázisul a továbbfejlesztésről vagy éppen a tovább nem fejlesztésről szóló politikai döntéseknek. Ezek a döntések részben megszülettek, részben csak vita tárgyai maradtak. (13)

A „húszak” önértékelését a már említett tanulmány rögzíti, s tapasztalataikat összegyűjti az „Általános Művelődési Központok Magyarországon (1981–1984)” című kiadvány.

Ezt az időpontot nem tekinthetjük korszakhatárnak az általános művelődési központok történetében, hiszen a kijelölt intézmények szerves fejlődésük más-más szakaszában érték meg az – elsősorban bizonyos jogszabályok alól felmentést hozó

– döntést. Ilyen értelemben nem alkalmas az 1981 előtti állapot a közös „etalon” szerepére, amihez viszonyítottan megítélhetők volna a „húszak” kiemelt státusza eredményezte állapotot. Számunkra most nem is ez fontos, hanem az informatív jelleg, az, hogy tájékoztatnak a magyar társadalom intézményi fejlődésének szerves következményeként létrejött intézménytípus egy kiválasztott csoportja akkori fejlettségi szintjéről, s a konkrét helyzetet túlmutató, a kulturális élet egészére jellemző és a mostani szakfelügyeleti vizsgálat következtetéseinek szempontjából nélkülözhetetlen ismerethez juttatnak, kiindulópontot adnak a következtetések levonásához s viszonyítási alapul szolgálnak.

### Fejlesztési koncepció

„Az ÁMK a művelődés helyi erőinek szervezett szövetsége” – olvashatjuk az OPI Általános Művelődési Központok Koordinációs Bizottsága (14) által 1985 áprilisában készített Előterjesztésben. Az eddigiekben megtett út elemző bemutatásán túl a *Vészi János és Trencsényi László* által készített anyag az intézménytípus fejlesztési koncepcióját is tartalmazza, éppen a fentiekben ismertetett következtetésekből kiindulva. (15)

Felfogásuk szerint akkor fejlődik az ÁMK jó irányba, ha benne az intézményegységek sajátos funkciója közül egyik sem kerül a másik rovására előnyös helyzetbe, hanem erősítik egymást. Így a jól működő ÁMK már a kezdetben sem a tagintézmények összessége, hanem több annál: új minőség, új intézménytípus. A továbbfejlesztés minden összetevő elemét az új intézmény születésének alárendelve az alábbiak szerint fogalmazták meg:

- kísérletező szabadság s kellő idő a tapasztalatokhoz;
- rugalmas vezetési és irányítási struktúra kialakításának lehetősége, a társadalmi vezetés nagyobb fokú beleszólása;
- vegyes típusú munkakörök kialakítása, új típusú szakemberek felsőfokú képzésének tervezése;
- az ÁMK-ban dolgozó és az igazgatásban, módszertanban velük kapcsolatban álló szakemberek szisztematikus, az intézménytípus kívánalmainak, lehetőségeinek megfelelő kiaknázására képesítő továbbképzése;
- komplex felügyeleti modell kidolgozása, az intézmény tartalmi tevékenységének, szervezeti kérdéseinek, üzemeltetésüknek és gazdálkodásuknak egységben szerveződő vizsgálata;
- a sportszervezetek részleges vagy teljes integrációja;
- annak a felfogásnak erősítése, miszerint az ÁMK természetes tere a különböző nevelési-művelődési és szociális, közösségi célokat megvalósító zárt vagy nyitott kereteket kínáló formációknak;
- az alkalmazkodóképesség elvének mindenkori érvényesítése az új intézmények tervezésekor: több funkcióra alkalmas adó térkialakítás, mobil bútorzat stb.;
- központi médiatárak, az intézményt és lakóközvetét közvetlenül szolgálni képes helyi stúdiók létesítése;
- az intézmények eredetiségét, helyi jellegét megőrző intenzív fejlesztés;
- az ÁMK jogi, szakmai rendezése, intézményi státuszának egyértelmű elfogadtatása.

A felvázolt fejlődési-fejlesztési elgondolás valóra váltását az ÁMK-kért felelős valamennyi főhatóság és központi intéz-

mény közös feladatuként jelölte meg a koncepció, s az egyetemleges felelősségvállalás koordináltságának azonnali kialakítását rögzítette. Ebben az OPI vállalta a kezdeményező szerepet a Tárcaközi Munkabizottság (TKB) megalakításával, majd működésének korszerűsítésével és intenzívebbé tételével.

Egy tárcaközi együttműködés keretében kibontakozó fejlesztés stratégiájaként olyan megoldást tartottak célszerűnek, melyben az innovatív helyi fejlesztések erősödnek fel, nyernek támogatást és ezek a centrumok gyakorolnak túlerőt a régiókban.

A stratégia megoldását egy háromlépcsős támogatás kialakításában látták: a kiemelt mintaintézmények képeznek a belső kört, majd az emelt szerepkörűek, s a harmadikba beleférne az ÁMK egésze. Ez a hármas a központi támogatás koncentrikus köreit is jelzi, ugyanakkor a többközpontú – bár jól koordinált – fejlesztéssel számol, ideértve a TKB-ban érintett főhatóságok mellett a regionális központokat is, sőt, az ÁMK-munkaközösségek fejlesztő aktivitását is.

### „Földközelen”

A fejlesztési elképzelések nagy része papíron maradt, kisebb hányada pedig nem egészen a lértaknak megfelelően valósult meg. (16) Valójában – a bemutatott törekvéseken és néhány OPI-kutatáson túl – nem volt „gazdája” ennek a sokszínű, elemeiben igen jellegzetes egyedi vonásokat hordozó intézményfajtának.

A központi művelődésirányítás magatartása inkább kiváronak, taktikázónak minősíthető, mint szabályzóknak, ugyanis nem voltak valóságos eszközei az elvi szinten sem kellő mélységig megfogalmazott egységes művelődésirányításhoz. Célja kimondatlanul is megmaradt „a feszültségeket az elfogadhatóság határain belül tartani” szinten.

A megyei művelődésirányítás sem tett lényegesen többet, mint hogy adminisztratív kérdésként kezelte a problémákat. Először nem is látott gondot az oktatási-kulturális intézmények összehívásával kapcsolatban, később időszakokként megváltoz-

tatta véleményét, majd a helyi döntésre hagyta az intézmények szervezését ott, ahol a feltételei adottak voltak. A szakmai intézetek – bár 1985-től feladatuk lett volna az ÁMK-k szakmai segítése – távol tartották magukat tőlük. Akadt egy-két munkatárs, aki betöltötte a neki szervezeti szinten kijelölt feladatokat, de inkább csak egyéni „akciókkal”. Sem a megyei művelődési központok, sem a megyei pedagógiai intézetek nem váltak az új intézménytípus mentoráivá. Néhány kivételtől eltekintve nem volt példa az intézmény tartalmi tevékenységének, szervezeti kérdéseinek, üzemeltetésüknek és gazdálkodásuknak egységben szerveződő vizsgálatára: a komplex felügyeleti modell kidolgozása nem történt meg.

A helyi irányításnak kezdetben akkor volt valóságos szerepe az ÁMK létesítésében, ha az beruházással járt. Ezen túl inkább csak „a lehető legkevésbé rosszul járni” taktikájával jellemezhető, ugyanis többletforráshoz jutni, pusztán azért, mert ÁMK alakul, egyáltalán nem lehetett. Így a több

funkcióra alkalmas téralakítás, a mobil berendezés általában csak az újonnan épült intézmények számára adatott meg, s ott sem mindig megfelelő mértékben.

A kutató, fejlesztő szakemberek számára ez az intézmény az önmegvalósulás és kommunikációs közeg volt. Törekvésük – az érintettekkel együtt – az volt, hogy beavatottak legyenek, s ha lehetőség nyílik, megvalósíthatják eszmei céljukat a legfontosabb ÁMK-s érték, a racionalitás jegyében. Törekvésük ellenére sem sikerült a programok, kutatások maradéktalan véghezvitele: jelentős hányaduk vagy félbemaradt, vagy el sem kezdődött. Különösen így volt ez a helyi kezdeményezésű fejlesztéseknél, ahol az in-

tézmény egy-egy munkatársa volt a programgazda és a költségkihatás is a helyieket terhelte.

Az ÁMK-s képzés sem az elképzelések szerint valósult meg. A róla szóló szak- és speciálkollégiumok, gyakorlatok csak kiegészítői voltak a tanár- és népművelő képzésnek, így speciális szakképesítést sem adtak. Az Állami Bér és Munkaügyi Hivatal sem jegyezte be az „ÁMK-szak-alkalmazottat” önálló kulcsszámú munkakörnek. ÁMK-ban dolgozni nem jelentett – s ma sem jelent – külön szakmai identitást, de vannak ÁMK-ban dolgozó szakemberek. Onnan ismerhetők fel, hogy az ÁMK-szerű működés megkövetelte munkatevékenysé-

get többletmunkaként rájuk ruházódott többletként fogadták el a hagyományos szakmai szerepekhez képest. Legtöbbször – az e felfogás szerint jogos igény ellenére – nem kapnak külön munkájukért ellenszolgáltatást.

Ha az ÁMK jogi, szakmai rendezése és a működés rendelti háttérének alakulását is megnézzük, méginkább meggyőződhetünk arról, mi-

*A helyi irányításnak kezdetben akkor volt valóságos szerepe az ÁMK létesítésében, ha az beruházással járt. Ezen túl inkább csak „a lehető legkevésbé rosszul járni” taktikájával jellemezhető, ugyanis többletforráshoz jutni, pusztán azért, mert ÁMK alakul, egyáltalán nem lehetett. Így a több funkcióra alkalmas téralakítás, a mobil berendezés általában csak az újonnan épült intézmények számára adatott meg, s ott sem mindig megfelelő mértékben.*

ért nem lehet számonkérni a „húszak”-tól (s a többi ÁMK-tól sem) a valamikori „álmok” valóra váltását.

A 30/1986 MM rendelet a többcélú művelődési intézményt úgy definiálja, mint amely „a művelődési otthon és a nevelési-oktatási intézmény feladatait egységes intézményként látja el”, s csak az ilyen összetételű intézmény nyilváníthatik általános művelődési központnak. Ezzel harmonizál a 9/1989 MM rendelet, melyben a többcélú intézmény egyértelműen ÁMK-t jelent. Mind a két rendelet megfelel az intézmény működését először szabályozó – bár néven azt nem nevező – 118/1981 MM utasításban foglaltaknak, az ÁMK köztudatba átment, tartalmat is azonosító fogalomhasználatnak (17), s az ÁMK

működése elvi-elméleti alapvetésében megfogalmazottaknak is. (18)

Az általános művelődési központokat jelenleg a közoktatási törvény szabályozza. Az 1993 óta hatályos rendelkezés teljesen szemben áll az ÁMK eredeti és addigi működése jogszabályi háttérében deklarált elvekkel, így a szervezetépítés és működtetés addigi gyakorlatával is. Nemcsak fogalmi zűrzavart, de tartalmi különbséget jelentő fogalomzavart is okoztak rendelkezései. Az egységes intézményt felváltja benne „a szervezetileg és szakmai tekintetben önálló intézményegység” megnevezés, s a névhasználat akkor is jogszerű, ha nem tartalmaz közművelődési egységet a közoktatás mellett, sőt ez utóbbinak sem feltétlenül kell általános iskolának lennie.

Az „1998. Évi LXXXVI. törvény a miniszterek feladat- és hatáskörének változásáról, valamint az Ifjúság- és Sportminisztérium létrehozásával összefüggésben szükséges törvénymódosításokról” már ezt az irányvonalat erősíti. Tovább távolítja az ÁMK-fogalmat az eredetitől s a közművelődésben jelenleg is használatostól. Az „önálló” jelző megszüntetésével azt is egyértelművé teszi, hogy ezek az intézmények közoktatási célokat szolgálnak, s minden más oda integrált tevékenységnek is ezt kell szolgálnia.

Ebben a felfogásban manapság az „elisolálódott intézmény” s „az iskolának alárendelt közművelődési tevékenység” szakértői minősítés a legnagyobb dicsőretnek is értelmezhető.

### **A „húszak” egy szakfelügyeleti vizsgálat tükrében**

*Az ÁMK-t megszüntető önkormányzatok közművelődési helyzete*

Tíz település – Esztergom, Vaja, Martonvásár, Debrecen, Kehidakustyan, Mernye, Kecel, Kölesd, Horvátzsidány, Bakonyzombathely – önkormányzata szüntette meg integrált intézményét héttől tizenkilenc évig tartó működtetés után. (A sorrend az ÁMK-s lét időtartamát is mutatja.)

Hét közülük 1995-ig, illetve abban az évben fejezte be tevékenységét. Az ok hi-

vatalosan elsősorban gazdasági jellegű, ugyanakkor 80 százalékuk mögött bevalótlan is – részint vagy egészen – személyi ellentétek húzódnak meg. Az érdekellentétek az igazgató és a polgármester, valamint a tantestület és az önkormányzati testület között feszültek, s feloldásukra történt kísérlet a megszüntető határozattal. A „profiltisztítás”, az átláthatóbb tartalmi tevékenység három intézmény esetében szerepelt a kiváltó okok sorában.

A megszüntetett intézmények közművelődési feladatellátásával kapcsolatban csak egy településen – Mernyén – állapított meg az akkori szakfelügyeleti vizsgálat alapvető hiányosságokat. A többi kilenc ÁMK munkája hatékony volt, közülük hat intézmény – Bakonyzombathely, Debrecen-Újkert, Kecel, Kölesd, Martonvásár, Vaja – közművelődési tevékenysége mellett egyúttal modell értékű volt az adott nagyságrendű településen, illetve városrészen.

A meglévő hat helyi közművelődési rendelet mind igényel kiegészítést, kisebb-nagyobb mértékű átdolgozást. Horvátzsidány helyi rendelete például a segédanyag egyes fejezeteinek átmásolása, a martonvásáriban pedig nincs utalás a személyi és épületbeli feltételekre.

Közművelődési intézményt hét önkormányzat tart fent; Kölesden a kötelező feladatellátást közművelődési megállapodás keretében a helyi Közéleti Egyesület látja el. Martonvásáron a 30 négyzetméter alapterületű „Klubház” nem felel meg a közművelődési intézmény, illetve szintér kritériumának, a képviselő-testület szervezeti és működési szabályzata pedig nem tartalmazza a kötelező, de az önként vállalt feladatai között sem a közművelődésit. Kehidakustyanban „szüneteltetik” a közművelődést érintő jogszabályi kötelezettségeik teljesítését.

Az intézmények közül három – a horvátzsidányi, a mernyei és a vajai – semmilyen, a működéshez szükséges alapdokumentummal nem rendelkezik, nincs működési engedélyük. A martonvásári Klubháznak nem készült el az SZMSZ-e és nincs KSH által kiadott nyilvántartási száma.

Hat település önkormányzata hozott létre a művelődés kérdéskörével (is) foglalkozó

bizottságot. Közülük a három nagyvárosi – Esztergom, Debrecen, Kecel – működik tervszerűen s foglalkozik munkaterv szerint is a település közművelődési helyzetével. Kölesden a bizottság koordináló, feladatvállaló tevékenysége jó, az ellenőrzés, a beszámoltatás már hiányos. Ez utóbbi általánosságban is gyenge láncszem. Martonvásáron nyolc éve volt utoljára közművelődést átfogó, általános tárgyalás, de a másik négy településen is – Horvátzsidány, Kehidakustyán, Mernye, Vaja – csak egy-egy eseményhez kötötten, illetve munkajogi kérdések kapcsán vagy költségvetés készítésekor jelenik meg ez a terület.

Adatszolgáltatási, jelentési kötelezettségeiknek is inkább a városi önkormányzatok tesznek teljes körűen eleget.

Önálló költségvetési szerv mindössze az esztergomi és a debrecen-újkeri művelődési központ. A kehidakustyáni csak költségvetési tétel. Mernyén nem tudnak erről adatot szolgáltatni sem a Polgármesteri Hivatalban, sem a Művelődési Házban. Martonvásáron a Klubház vezetője tudta nélkül készül a költségvetés.

A pályázati lehetőségeket az önkormányzatok és az intézmények fele használja ki forrásbővítésre.

A feladatellátás intézményi feltétele kettő kivételével adott. Öt településen korszerű, impozáns, kiváló jelzővel illette a szakértő. A jó feltétellel rendelkezők között négy is van, amelyet nem vagy csak korlátozott időben vesznek igénybe – Horvátzsidányban, Kehidakustyánban, Mernyén és Vaján –, heti kilenc órában Horvátzsidányban s körülbelül 20 órában Vaján.

A tárgyi és a technikai feltételek gyengébbek az intézményinél. Kecelen újak, korszerűek, három intézményben teljesen elavultak, a többi helyen átlagos szinten szolgálják a rendezvényeket és a látogatókat.

A személyi és képesítési feltételek helyzete nem tér el az országos tapasztalattól. Hét intézménynek van főállású vezetője, közülük négy felsőfokú szakirányú képzettséggel rendelkezik, három pedig középfokú és nem is szakirányú végzettségű. Az utóbbiak közül kettő – Bakonyszombathely és Horvátzsidány – pályázat nélkül

kapták a vezetői tiszteletet. Vaján a féléllású szabadidőszerző egyetemet végzett muzeológus; a kölesdi Közéleti Egyesület vezetője agrármérnök, s a vezetőségi tagok között sincs népművelő.

Az intézmények közül kettőnek van szakmai követelményeknek megfelelő munkaterve – Esztergom, Debrecen-Újker –; Horvátzsidányban fellelhető egy a költségvetéssel összhangban nem lévő munkaterv, Kölesden pedig vázlatos rendezvénytervet készített az egyesület vezetősége. A munkaterv készítését az önkormányzatok nem hiányolják; az esztergomi városi művelődési központé például nincs elfogadva.

A tevékenység ellátásának mélységét és színvonalát az eddig megismertetett feltételek meghatározzák. Esztergom és Debrecen-Újker kivételével az általános művelődési központok megszüntetése után a közművelődési feladatellátás kimutathatóan visszaesett minőségében és számadatokat vizsgálva egyaránt. Kölesden, Mernyén, Vaján a megszüntetést követő néhány éven belül teljesen leépült a tevékenység, Kehidakustyánban egyet jelent az aerobically, illetve az óvodai és iskolai életben jelenik meg, Martonvásáron a közművelődést szolgáló infrastruktúra hiányos, s csak a könyvtár őrzi az ÁMK egészére jellemző nyitottságot és szolgáltató szemléletet. Kecelen a művelődési ház – a helyi rendezvények megfelelően (!) – nem szakmai centrum a településen, így nem is tartoznak feladatkörébe a városi rendezvények. Bakonyszombathely és Horvátzsidány második éve van ÁMK nélkül, így még nem lehetett megállapítani, hogy az intézmény megszüntetése vagy a közművelődési igazgatóhelyettes eltávolítása okozta a tevékenység intenzitásának jelentős csökkenését.

Mindezek megléte mellett természetesen vannak a közművelődési területhez köthető eredmények ezen a nyolc településen is: Martonvásár és Kecel nagyobb rendezvényei, gazdag szellemi, kulturális hagyományai, tevékeny civil szervezetei, Kölesden az Egyesület 2000-ben elkezdett közösségszervező, szolgáltató munkája, Vaján a változtatás, megújulás igénye, Kehidakustyánban az iskolai szabadidős

programoknak „kinyúlása” a szülők felé. A szakértők véleménye szerint azonban ezek elmaradnak a helyi lehetőségektől, nincsenek velük összhangban. Az ok a település vezetőinek gondolkodásmódjában rejlik, miszerint a népművelés, a művelődésszervezés mint szakma nem kapja meg az őt megillető helyet a helyi társadalom egészében, a közművelődés tudatformáló, életesélyt növelő, népszerűmegtartó erejét és szerepét nem veszik figyelembe.

Pedig igen sok példa van arra, hogy egy megfelelő szintű tárgyi, személyi és gazdasági feltételekkel rendelkező, a szakmai követelményeknek eleget tevő és a törvényességi kereteket fokozatosabban betartó művelődési intézmény, ha az önkormányzat településfejlesztési koncepciójában az általa betölteni hivatott szerepet megkapja, meg tudja sokszorozni a befektetett szellemi és anyagi energiákat.

#### *Az ÁMK-t megtartó önkormányzatok közművelődési helyzete*

A húsz közül tíz helyen az intézmény már 20–25 év óta folyamatosan működik: Besenyőtelek, Csorvás, Földes, Halásztelek, Mezőhegyes, Mezőlak, Nagydobsza, Pécs-Apáczai, Sarud, Tengelic. Egy kivételével – Nagydobsza – a nyolcvanas évek legismertebb intézményei ezek; azok az intézmények, ahol az integrált működés egy bizonyos szintre már eljutott, ahol a település(rész) közművelődési feladatellátása nemcsak megjelent az alapfeladatok sorában, hanem szerves egységet képezett az oktatási-nevelési célkitűzésekkel s az intézmény környezetfüggő működésének meghatározó, fejlesztő elemévé vált.

Időben is a legelsők között alakultak: 1971–77 között hatan, a többi négy 1980–81-ben kezdte meg működését. Óvoda, általános iskola, napközi otthon, könyvtár, klubkönyvtár és művelődési ház voltak a jogelőd intézmények. A nagydobszaihoz két másik település, a földesi intézményhez egy társközség művelődési alapellátása is tartozott. Időközben az alapfeladatok módosulásokon mentek át: kiegészültek filmvetítési tevékenységgel, sportfeladatokkal – a kilencvenes évek közepétől alapfokú mű-

vészeti iskolák alakultak az intézmény részeként. A funkciók csökkenését elsősorban a mozik bezárása, a társközségek, illetve egy-egy intézményegység (óvoda, könyvtár) önállósodása jelentette. Nagydobsza elveszítette közművelődési fiókin tézményeit a kilencvenes évek közepére, s nem rendelkezik közművelődési intézményegységgel; a többi kilenc ÁMK alaptevékenységének része a közművelődési feladatok településszintű ellátása.

A helyi közművelődési rendeletet a tíz közül hét önkormányzat alkotta meg a vizsgálat befejezéséig – a pécsi, a sarudi, a halásztelki nem –, négy közülük nem kötődik eléggé a helyi valósághoz, s nem képezi részét a település társadalmi, gazdasági életének, a településfejlesztési elképzeléseknek. Egy rendelet – Nagydobsza – nem említi meg az intézményt mint közművelődési feladatellátásért felelős szervezetet.

Öt önkormányzat hozott létre művelődéssel is foglalkozó bizottságot; közülük Csorváson és Mezőhegyesen rendszeresen foglalkoznak a terület feladatellátásának helyzetével, hasonlóan – igaz, bizottság nélkül – a mezőlaki és a tengelici képviselő-testülethez. Pécssett kulturális és közoktatási bizottság is működik, s az ÁMK hovatartozása a téma jellegétől függő. Négy településen – Földes, Halásztelek, Nagydobsza, Sarud – a képviselőtestület nem igazán döntötte el, hogy a település közművelődési feladatellátásában milyen mélységben és hatókörben ad szerepet az intézményének. Az önkormányzatok és az intézmények között érzékelhetően meglévő feszültségnek egyik oka mindenképpen ez.

Gazdasági önállóságát öt intézmény tarthatta meg – Besenyőtelek, Csorvás, Halásztelek, Mezőhegyes, Pécs-Apáczai – művelődési házak szakfeladat nyolc intézmény költségvetésében jelenik meg. Nincs Mezőlakon és Nagydobszán. Az utóbbi intézménynek egyetlen fillért nem terveznek a közművelődési feladatellátásra az intézmény költségvetésében sem. Az önkormányzatok fenntartói támogatása a többi helyen is elég szűkös: Mezőhegyesen, Halásztelken, Sarudon, Tengelícen az anyagi ellehetetlenülés határán állnak. A tartalmi

munka kizárólagos forrása a folyamatosan írt pályázatok kisebb-nagyobb nyereségei a másik négy intézményben is.

Az intézmények rendelkeznek működésükhöz szükséges alapidokumentumokkal: alapító okirat, szervezeti és működési szabályzat, pedagógiai és művelődési program. Ezek színvonala azonban igen eltérő. Földesen, Halásztelken, Nagydobszán egyes vonatkozásokban sértik a törvényességet, nem aktualizáltak és szakmailag sem a legmegfelelőbbek; Tengelicen és Sarudon a közművelődési vonatkozásuk igen csekély.

Éves munkatervet mindenütt készítettek; a közművelődés tervei az iskolai terület mellett a „kiegészítő” szerepet töltik be, legtöbbször a rendezvények felsorolására korlátozódnak. A mezőhegyesi és az Apáczai Nevelési Központ gyakorlata jelenti ez alól az üdítő kivételt, s e két intézmény ad ki havi rendszerességgel programfüzetet is.

A feladatellátás épületbeli feltételei összességében átlagosak, alapszinten felelnek meg. Nincs elsődlegesen közművelődési funkciót szolgáló tere a földesi és a nagydobszai intézménynek. Az előbbi településen még a kilencvenes évek elején két „lelkes” testnevelő tanár önkormányzati képviselő kezdeményezésére a tornatermet bővítették csarnokká a többfunkciós színházterem szétverésével. Halásztelken az épület terei csak tömegrendezvényekre alkalmasak; a mezőlaki felújításra szorult; Csorváson minőségi eltérés van az intézmény régi és új épülete és annak terei között; az Apáczai Nevelési Központ művelődési háza s helyiségei méltatlanok és egészségtelenek művelődési programok megvalósítása keretétül; Tengelicen a jobb sorsra érdemes művelődési ház helyett – főleg az őszi és a téli hónapokban – a könyvtár olvasóterme és az ebédlő ad helyet.

A berendezések és a technikai eszközök használtak, de használhatók, pótlásra, felújításra és javításra szorulnak. Sehol sem a legkorszerűbbek. Az általános iskoláik felszereltek számítógépekkel, a nyilvános hozzáférés lehetőségét azonban csak Besenyőtelken, Csorváson és Mezőhegyesen tudták megteremteni. Az intézmények a

helyiségeket, berendezést és a technikai eszközöket felváltva, egymással egyeztetve használják – sajnálatos módon előfordul egy-két kivétel is, ahol a közművelődési tevékenységnél korlátozások vannak –, az állandó igénybevétellel járó gyorsabb elhasználódást azonban a költségvetésben nem tudják ellensúlyozni.

A közoktatási törvény és a 150/1998. sz. vonatkozó előírásainak minden szempontból megfelelő közművelődési egységvezető két intézményben van: Mezőhegyesen és Pécs-Apáczai nevelési központban. Ezentúl hat másik intézményben van még igazgatóhelyettesi beosztású, közművelődési tevékenységért felelős vezető – Besenyőtelek, Csorvás, Földes, Sarud, Tengelic –, de vagy nincs a képesítési előírásnak megfelelő végzettségük, vagy nem közművelődési kulcsszámon vannak; egy esetben előfordul, hogy pályázatás nélkül kapta meg kinevezését, s öt példa van arra, hogy egyidejűleg több terület vezetését is ellátják. Mezőlakon az általános iskola helyettes vezetője koordinálja a közművelődési feladatellátást, Nagydobszán pedig túloradíjért egy tanítónő. Közművelődési szakalkalmazottat – Mezőhegyes kivételével, ahol heten is dolgoznak – csak szak-képzetlent alkalmaznak, s őket is csak Földesen és Tengelicen. Ez utóbbi esetben alig heti 20 óra jut a nevezett tevékenységre a tanulókiéréssel, felügyelettel összekapcsolt munkakörben.

Halásztelken se vezető, se munkatárs nincs az intézményben e területen; a feladatokat pedagógusok látják el szívességből.

A közművelődési feladatellátás az utóbbi években fokozatosan s nem egyenlő mértékben, de mind a tíz intézményben a háttérbe szorult. Integrált működéssel nem jellemezhető egyik általános művelődési központ sem. A koordináltság bizonyos nyomokban még fellelhető Besenyőtelken, Csorváson, Mezőlakon és Mezőhegyesen, az eszköz-tér és szellemi erőforrások gazdaságos – elsősorban nem anyagi értelemben vett – felhasználása alkalmanként meg-megjelenik, de ez nem minőségi mutatója az intézmény egészének, s nem rendszerképző elem.

Az ÁMK környezetfüggősége alapértékként elemeiben, részleteiben – igen el-

térő arányban – jelen van a különböző művelődési folyamatokban. Összetevőik – a helyi jelleg, a személyesség és a megrendelhetőség – átlaga a zéró és az optimum szint közé tehető.

A skála kiindulópontján lévő intézményben a közművelődési feladatellátásnak csak minimális kapcsolata van a településsel, az általa közvetített műveltség-tartalom nem tükrözi a helyi sajátosságokat, s a közvetítés módja, stílusa nem nyeri el magyarázatát a helyi társadalomban felismert, felismerni szándékozott folyamatokból. Az intézmény látogatói csak az adott intézményhasználat szempontjából részesülnek egyéni bánásmódban, s az intézmény csak olyan művelődési folyamatok kezelésére vállalkozik, melyek tartalmát és közvetítésének módját ő határozza meg, illetve magasabb szintű művelődéspolitikai, igazgatási parancs a folyamatszervezés hivatkozási alapja. Az ÁMK nem működik szolgáltatásként. A földesi, a halásztelki, a nagydobszai, a tengelici intézményre főképpen ezek a megállapítások vonatkoznak, a mezőlakiak, a pécsiek és a sarudiak környezetfüggősége kismértékben meghaladja ezt a szintet, a többiek az optimumhoz közelítenek, sőt az összetevők egyes területein elérik az optimumot. Ebben az állapotban a kultúra tartalmáról már jól kimutatható, hogy elemei összefüggésben állnak, összefüggésbe hozhatók a helyi társadalom művelődési folyamataival, konkrét helyi szükségletekkel, problémákkal, tradíciókkal és perspektívákkal. Az intézmények házigazdái tudatosan keresik a fenti megoldásokat. Az optimum vagy ahhoz közeli helyzet feltételezi, hogy a fentiek jól kimutathatók az iskolázást végzett és az iskolázáson innen levő látogatók számára szervezett programjain, valamint az iskolások tanításon kívüli úgynevezett szabadidős programjain egyaránt. Megjelenik a fenti mutató az iskolázás kiegészítő anyagaiban, s a tanítás törzsanyagának a hely szempontjából releváns elemeinek feldolgozása esetén. A házigazdák és a szolgáltatásokat igénybe vevő látogatók között viszonylag

tartós személyközi kapcsolatok is kialakulnak, s az intézmények az általuk kezelt művelődési folyamatok túlnyomó többségében bírják látogatóik felhatalmazását, egyetértését, megerősítését. Ezen túl – függetlenül az adott folyamat költségeinek forrásától és az abban való részvétel okától – valamennyi látogató, illetve a látogatók közössége megrendelőként fejtheti ki befolyását. A megrendelői szabadságot, a vizsgált intézmények gyakorlatában nem is oly ritkán, azonban az intézmények feltételrendszerének hiányosságai korlátozzák. A korlátozott kapacitás az iskolázással összefüggő szolgáltatás során is visszaveti a választás mindenre érvényes szabadsági fokát.

#### *A feladatellátás hatékonysága és az intézményfejlettség*

A feladatellátás akkor hatékony, ha a kitűzött célt sikerül elérni, ha létező szükséglet nyer kielégítést, s a személyi, tárgyi, anyagi ráfordítás arányban áll az eredményekkel. Ebből következik, hogy a hatékonyság is környezetfüggő, s csak önmaga korábbi állapotához viszonyítva mérhető.

Az érintett tíz intézmény hatékonyságát az ámk-fejlettség fokát is jelző hét terület elemzésével kíséreltük meg feltárni. Ezért az így kapott mutatók egyike sem vethető össze – eltérő jellegüknél fogva sem – az önálló szervezeti keretben működő művelődési házak feladatellátásának hatékonyságát tükröző megállapításokkal.

A köznevelési intézményhálózat szervezeti problémáit az ÁMK – mint intézményi innováció – nem tudta egyik helyen sem az optimálishoz közelítő szinten megoldani. A merev ágazati elkülönülés – amit az alapdokumentumok is alátámasztanak – csak alkalmanként oldódik fel egy-egy esemény, nagyobb rendezvény során. A tanteremben tanítanak, a művelődési házban ill. színtérben mások „népművelnek”; a tanár „csak” tanít, a népművelő – ha van – szervez. Egyik sem alacsony színvonalon, csak egymástól elkülönülve. Nem általánosítható az egy szervezethez tartozó személyek és terek funkcionális használata, hacsak nem vezük a helyszűke miatt kényszerűségből egy

térbe kerülő, egymástól eltérő jellegű foglalkozásokat annak.

Nem olyan mértékben váltak ezek az ÁMK-k a permanens művelődés-nevelés integrált intézményeivé, mint amilyen mértékben ennek lehetősége objektíven bennük rejlik. Jelentős életkori csoportok – különösen az ifjúság, a fiatal felnőttek és a középkorosztály – nem tartoznak folyamatosan – vagy egyáltalán nem – a kliensek körébe. Több településen az intézmény fogalma az iskolát jelenti – Besenyeotelek, Dobsza, Földes, Halásztelek, Mezölak, Sarud –, holott vannak a kötelező oktatásban nem résztvevők számára is alkalmanként szolgáltatások. Ugyanakkor az említett intézményekben is megfigyelhető, hogy számos hagyományosan iskolai rendezvény újult meg a közművelődés által, és vette át annak eszközszerét.

Hasonlóan nem közelít az optimálishoz a tanóra és a tanórán kívüli tevékenység – a kötelező és a szabad sáv – egymásra épülésének, egymás erőnyeit felerősítő hatásának felhasználása. Tetten érhető a hiányosság már a pedagógiai és művelődési programok továbbá az intézményi munkatervek elemzésekor, és a gyakorlatban is inkább csak alkalmasság, nem tudatosan megtervezett követendő, jó példákkal találkozhatunk. Feltételezhetően az egymás melletti tervezésben keresendő az ok, s ezért „a pedagógus szubjektuma, aktivitása dönti el a viszony minőségét, és nem a szervezeti formával járó művelődési filozófia szakmai törvényszerűségei”.

Nem jöttek létre a pedagógus szerepek gazdagodására, a pálya nyitottságának és alkotó jellegének újateremtésére szolgáló feltételek. A dolgozók munkaköri leírásai hagyományosak. Nincsenek – az egy-két rövid időszakra terjedő kivételével – olyan komplex munkakörök, amelyek kötelező munkaidőben ellátandó oktatási és közművelődési feladatokat egyaránt tartalmaznak. A tartalmi integráció hiányán kívül ennek munkajogi és pénzügyi feltételei sem teremthetők meg.

Minden intézményben vannak olyan pedagógusok – az óvodapedagógusok is e fogalomkörbe tartoznak –, akik önmegvalósítás gyanánt változó szerepben képesek és

akarnak is megjelenni a klasszikus tanári szerep mellett. Arányuk azonban alacsony; általában a közművelődési tevékenységüket is a 3–16 éves korosztály körében végzik, s gyakran nem az intézményük megbízásából.

Az iskola társadalmasítása kezdetben az intézménybe lépő nem pedagógus hivatások, és nem hivatásos szakértők aktivitása okán mozdult el mind a tíz intézményben a kezdeti állapotról, majd jó ideig – igaz nem egyforma mértékben – stagnált. Az utóbbi években a közoktatásban a minőségbiztosítás során előtérbe került érdek- és igénynyilvánítás legitim fórumainak, csatornáinak megjelenésével újra lendületet kapott. A társadalmi ellenőrzés azonban nem mutatható ki valamennyi, az intézménnyel kapcsolatba kerülő nemzedék, tagintézmény, tevékenység működtetésében. Az adott lakóhelyi társadalom szükségletmegfogalmazó illetve érdekképviselői jogának alkalmazására ott nem nyílt meg növekedett lehetőség, ahol az intézményegységek nem mellérendelt viszonyban állnak egymással, ahol ezek az érdekképviselői fórumok vagy nem intézményi szinten működnek, vagy ha ÁMK-fórumok is, de nem egység, hanem létszámarányos képviselettel szerveződtek.

A legjobb, az optimálishoz közelítő eredményt az intézmények egyöntetűen a tanulóközösség-gyermekközösség fejlődésének gazdagabb lehetőségének biztosítása terén érték el. Egyaránt így van az intézményen belül, de a társadalmi környezethez való kapcsolódás függvényében is. Ez ennek az intézménytípusnak az erőssége, értéke. Jó arányban teremthetők meg azok a feltételek, amelyek keretében a gyermekek tanulási készségei is jól fejlődnek, és a gyermekek közvetítésével a szülők, a felnőttek is bekapcsolódnak az intézmény és a település kulturális, szabad idő programjaiba. Egy új minőség megteremtése – hogy a felnőttek ne csak szülői szerepben legyenek jelen – már nem sikerül az elméleti alapvetésekben feltételezett mélységben és folyamatában.

A művelődési ellátásban kulcspozícióit elfoglaló intézményvezetés szakmai és tár-

sadalmi kompetenciája, képessége a művelődési stratégia megújítására a jelenlegi helyzetkép meghatározó eleme. Az intézményekben – a közművelődési feladatellátás vizsgálatának során – tett látogatások, a dokumentumok elemzése, a beszélgetések tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy a vezetők látják a társadalmi környezet leglényegesebb változásait. Nehézséget számukra ezeknek a tendenciáknak az értelmezése, valamint az intézmény mindenkori adottságaival és lehetőségeivel való összefüggésbe hozásuk jelenti. A másik – a mindennapok feladatellátását és a művelődési stratégia készítését egyaránt akadályozó –, problémájuk az általános művelődési központ fogalmának értelmezésével, az átértelmezéssel elveszettnek vélt eddigi erőfeszítések leértékelődése.

### **Összegzés**

Az általános művelődési központokat másfél évtizedig az jellemezte, mennyire haladt előre szervezeteiben az egységesítési folyamat. A művelődéspolitikát ezt deklarálta, de az intézményrendszer működésének jogi, munkaügyi, pénzügyi szabályozása ezt nemhogy előre vitte volna, hanem megállította, az 1993. évi közoktatási törvény pedig bebetonozta. A fogalom eredeti értelmében vett ÁMK története ezzel befejeződött. Ugyanis, és itt Trencsényi László tíz évvel ezelőtt megfogalmazott álláspontját idézem, „a komplexitásnak nevezett szervezeti összevonás szolgálhatja az adminisztráció, az irányítás koncentrációját. S szolgálhat célszerűbb szolgáltatást. S a kettő nem ugyanaz. Olykor szögesen elentétes eredményre vezet”. (19)

Az egyik „eredmény” a „húszak” s az 1993 előtt alakult ÁMK-k jelentős részének identitásavara. Hiszen az említett törvény az intézmények önmeghatározá-

sainak nem csupán a korrekcióját, módosítását kívánta meg, de alapjaiban tette azokat érvénytelenné, mondhatni törvénytelenen kívülivé.

„Az ÁMK-léttől a művelődési házak tevékenységének színvonala még lehetne magasabb, munkájuk minőségét közvetlenül e szervezeti forma nem korlátozza” – olvashatjuk az egyik szakfelügyeleti jelentésben. (20) Egyetértünk ezzel s a hasonló tartalmú megfogalmazásokkal, ugyanakkor ez megállapítás azt is jelenti, hogy az egyik intézményegység a másik tevékenységét nem teljesíti ki, nem segíti, hanem magára hagyja. S ez az „eredeti” ÁMK-tól idegen vonás. A másik „eredmény”.

Abban, hogy a vizsgálatba vont intézmények közművelődési területen a hazai közepes átlag normái szerint működnek, hogy hiányoznak a helyi társadalom időszzerű problémáinak felvetései s a rájuk adandó válasz keresése, hogy művelődési házaik védtelemek a költségvetési megszorításokkal szemben, hogy „az enyém, a tied mennyi lárját szüle”, hogy a terület hovatartozásának újragondolása vetődik fel javaslatként, s végeredményként abban, hogy nem új minőségű szolgáltatással, csak új típusú szervezettel gazdagodtak a települések, bizonyítottan közrejátszik – a helyi társadalomban végbement változások s a rendelkezésre álló helyi erőforrások minőségén túl – a törvényszülte száznolcvan fokok irányváltási kényszer.

A szakfelügyeleti vizsgálatok jegyzőkönyvei ezért nem csupán az adott települések közművelődési feladatellátásáért felelős önkormányzatok aktáinak számát szaporítják, illetve nekik adnak útmutatást – a hiányosságok és az eredmények feltárásával – a településfejlesztési elképzeléseikkel összhangban lévő közművelődési kon-

*Az általános művelődési központokat másfél évtizedig az jellemezte, mennyire haladt előre szervezeteiben az egységesítési folyamat. A művelődéspolitikát ezt deklarálta, de az intézményrendszer működésének jogi, munkaügyi, pénzügyi szabályozása ezt nemhogy előre vitte volna, hanem megállította, az 1993. évi közoktatási törvény pedig bebetonozta. A fogalom eredeti értelmében vett ÁMK története ezzel befejeződött.*

cepció kialakításához. Szerepük és jelentőségük – bár önmagában az előbbi sem kevés – ennél átfogóbb: többek között megmutatják, hogy egy jogszabály akkor jó, ha megalkotása nem zavart kelt, hanem megnyugtatóan rendez, ha nem ellentmondásokat hoz a felszínre, hanem a meglévőket csökkenti, ha nem akadály, de kerete a tevékenység kibontakozásának és a fejlesztést célozza, ha nem csak előír, de megengedések tartalmazásával az adott körülmények, az egyedi helyzetek figyelembevételére is törvényes megoldásokat kínál.

Az általános művelődési központokkal kapcsolatos stratégiai lépések legfontosabbika: helyzetük egyértelművé tétele. Az egyértelműsítésen a közoktatási törvény 33. paragrafusának – s vonzatainak – újra-fogalmazását értjük oly módon, hogy az intézmény fogalma és a vele azonosított tartalom visszakapja eredeti jelentését. Ennek alapján az általános művelődési központ „a művelődési otthon és a nevelési-oktatási intézmény feladatait egységes intézményként látja el”, homogén funkciójú integrált alapellátó közintézmény. Ennek eléréséhez a művelődéspolitikai – oktatási és kulturális – irányítást döntéshelyzetbe kell juttatni/döntéshelyzet elé kell állítani.

A rendelkezésre álló elméleti és tudományos anyag, a több mint két évtizede halmozódó gyakorlati tapasztalat összegzésével, a szakmai és érdekvédelmi szervezetek adta háttér megerősítésével, valamint maguknak az érintett intézmények határozottabb állásfoglalásával be kell bizonyítani, hogy az ezredfordulón

– az általános művelődési központok kérdése a művelődéspolitikai aktualitások szintjén is fajsúllyal bír, nem egyedi kérdések szabályozását igénylő jelenség;

– a probléma ma már meghaladta a teoretikus jelleget, így nemcsak ideológiai szintű szabályzásra, illetve nemcsak annak újragondolására van szükség;

– a gyakorlat által felvetett problémák megoldása csak az elvi szinten kellő mélységig megfogalmazott egységes művelődésirányítással lehetséges;

– az ÁMK-val kapcsolatos egységes művelődésirányítás kialakításának lehet-

séges kerete az intézmény működésében érintett tárcák államtitkárainak/helyettes államtitkárainak negyedévenként megtartandó koordinációs értekezlete.

## Jegyzet

(1) 5/1999. (III. 26.) NKÖM rendelet. Szabó Irma: *Egy szakfelügyeleti vizsgálat elé*. www.mmi.hu

(2) Szabó Irma: *Feljegyzés a települési önkormányzatok közművelődési feladatellátásának helyzetét feltáró jegyzőkönyvek alapján*. NKÖM Közművelődési Főosztály

(3) Szabó Irma: *Összegző jelentés*. www.mmi.hu

(4) A hűsz jelentés valójában tizenkilenc, ugyanis a debreceni Újkerti Altalános Művelődési Központban – illetve jogutódjában – bizonyos megfontolásból nem volt szakfelügyeleti vizsgálat. Az információkhoz a megyei vizsgálati jelentés és egyéb források segítségével jutottunk.

(5) Kovács László (1986): *A kiemelt szerepkörű, 20 (kísérleti) általános művelődési Központ 5 éves működésének tapasztalatai. Kísérletek és Tapasztalatok. Az általános művelődési központ munkájának szervezeti és tartalmi kérdései*. Módszertani füzetek, 7. OSZK-KMK, Budapest. 3–20.

(6) Eszük Zoltán (1985): *AMK Magyarországon 1981–1984*. Népművelési Intézet, Budapest.

(7) Trencsényi László – Vészi János (1985): *Az általános művelődési központ Fejlesztési koncepciója és az OPI feladata*. Előterjesztés a Főigazgatói Tanács részére. OPI, belső anyag.

(8) Országos Pedagógiai Intézet Pedagógiai Kísérletek Szaktanácsadó Bizottsága (1987): *Innováció-Kísérlet-AMK*. OPI, Budapest.

(9) Nyelvi-irodalmi kommunikáció, Gáspár-féle koncepció, nyitott ház, néptánc és drámajáték, előter program, számítástechnika, folklorizmus, mentálhigiéne, társadalmisítás...

(10) *AMK-szótár*. OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Központ, Belső Műhelytanulmányok 18. Debrecen, 1989.

(11) Tárcaközi Munkabizottság.

(12) Tudományos, kutató, fejlesztő és kísérleti tevékenység az ÁMK-ban (példaként csak néhányat kiemelve). Bakonyszombathely: több településre kiterjedő modellkísérlet, igényfelmérés. Besenytételek: adatbázis kialakítása szociológiai felméréssel.

Csorvás: az intézmény tevékenységének monografikus feldolgozása. Debrecen: a szabadidős kulturális tevékenység és a pihenés; közelelti aktivitás.

Dobsza: tanulmány az ÁMK-val kapcsolatos lakossági igényről. Esztergom: modellkísérlet a városi ellátó hálózatok integrálására. Halásztelek: az önkormányzóképesség, a demokratizmus fejlesztésének kísérlete; településszociológiai vizsgálat UNESCO-támogatással. Földes: funkcióadekvát szervezet kialakítása; a tanóra és a szabadidő integrálása. Horvátzsidány: az életkörülmények és a művelődés összefüggésének feltárása. Kecel: ÁMK-adatbázis kialakítása; funkcionális modell kidolgozása. Kehidakus-tány, Mernye, Mezőlak: modellkísérlet. Martonvásár: a gyermeknevelésben a zene és a néptánc szerepének feltárása. Pécs, Apáczai Nevelési Központ: a korszerű iskola megvalósításának lehetőségei a többfunkciójú intézmény keretei között; a művelődési ház munkáját feltáró tanulmány, a Központ szervezeti és irányítási rendszere. Sarud: modellkísérlet; játszótéri program; iskolaotthonos kísérlet. Tengelic: korszerű médiumok használata a művelődésben. Vaja: modellkísérlet.

(13) 119/1981. (M.K.13.) MM számú utasítás a tanácsok által fenntartott óvodák, egyes alsó fokú nevelési-oktatási és közművelődési intézmények, valamint sport-intézmények szervezeti összevonásáról. 5/1982. MM rendelet a Munka Törvénykönyve egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. 118/1983. (M.K.17.) MM-PM számú együttes utasítás a tanácsi felügyelet alatt működő művelődési otthonok egyes szervezési és gazdálkodási kérdéseiről. 34/1986 (VIII. 26.) MT rendelet a tanácsi művelődési intézmények létesítésének illetőleg megszüntetésének általános szabályairól. 30/1989 (XI. 19.) MM rendelet az összevont művelődési intézményekről. 9/1989 (IV. 30.) MM rendelet a művelődési intézmények nevééről, elnevezéséről és névhasználatáról

(14) Az OPI ÁMK Koordinációs Bizottsága a főigazgató elhatározásából létrehívott, az Országos Pedagógiai Intézet össztípusú szintjén működő tanácsadó, koordináló testület volt, melyben képviseltették magukat az intézet mindazon szervezeti egységei, melyeknek tevékenysége érintkezett az ÁMK-problematikával. Az ÁMK-bizottsági munkájuk beépült munkakörükbe. A Bizottságnak külső tagjai is voltak; a Művelődési Minisztériumot F. Tóth Mária képviselte. Kapcsolattartás számára kiemelt intézmények közé tartozott még: Országos Közoktatási Tanács, Úttörőszövetség, KISZ, Szakszervezetek, Népművelők Egyesülete, Népművelési Intézet, Művelődéskutató Intézet, Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Országos Egészségnevelési Intézet, ÁMK Igazgatói Munkaközösség, Országos Testnevelési és

Sport hivatal, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, közművelődési, pedagógiai sajtó. A Bizottság kezdeményezhette a kutatások, kísérletek indítását, támogatását, koordinálását. Az ÁMK-mozgalom fontos kérdéseit középtávú terv alapján kívánta áttekinteni. Munkaterve a bizottsági tagoknak az ÁMK-kkal kapcsolatos munkaprogramját összegezte.

(15) Művelődési Központok Koordinációs Bizottsága i. m: 15–20.

(16) Eszík Zoltán – Fóti Péter – Pöcze Gábor – Somorjai Ildikó – Trencsényi László (1990): Intézmény a rendszerváltás sodrában (a magyarországi általános művelődési központok). In: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* 15. Közoktatási Kutatások Titkársága.

(17) Lipp Márta: Elemzés a közművelődési feladatot is ellátó összevont önkormányzati intézményekről. *Szín. A Magyar Művelődési Intézet lapja*, 5/2. 2–4.

(18) Vészi János (1990): *Alfa születik*. Tankönyvkiadó, Budapest. Mihály Ottó: Integráció és komplexitás: komplex művelődési intézmény. In: Horváth Attila – Trencsényi László (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Pedagógiai tanulmányok. Okker-Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 179–193.

(19) *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. I. m. 9–10.

(20) Török József (2001): *Jelentés Győr város önkormányzata közművelődési feladatellátásának helyzetéről*. NKÖM Közművelődési Főosztály

**Szabó Irma**

## Európai dimenziók

### *Az oktatási rendszerek változásainak hatása a tanárképzési rendszerekre*

*A világ állandó mozgása vesz minket körül. A humán és természeti valóság változásait a művészetek és tudományok igyekeznek feltárni a gondolkodó ember számára, azokat az ismereteket, gondolatokat és érzelmeket közvetítve számunkra, amelyek a változások mibenlétét teszik felfoghatóbbá. Az emberiség sok évezredes tapasztalata sem mutatkozik azonban elegendőnek ahhoz, hogy világos, egyértelmű tudásra tegyünk szert önmagunkra és környezetünkre vonatkozóan. A tudásról való tudásunk is rendkívül összetett, de korántsem tekinthető teljesnek.*

A tudás fogalmának többféle meghatározását összegzi Csapó (1992), aki áttekintésében a váltakozó századok tanuláselméleteinek jellemzőit villantja fel. Gondolkodása a tudománytörténet általános fejlődése kapcsán abból a megállapításból indul ki, mely szerint az újabb tudományos elméletek megjelenése a korábbiakat nem érvényteleníti, hanem új összefüggésbe hozza azokat. A tanulás-

ra vonatkozó filozófiák sokaságáról megállapítja, a kronológiailag eltérő időben megjelenő elméletek nem helyettesítik egymást, hanem a tanulás különböző aspektusait kiemelve egymás részeivé válhatnak. Következtetésként azt a megállapítást fogalmazza meg, hogy a különböző tanuláselméletekkel jellemzett tanulás során eltérő típusú tudás keletkezik (Csapó, 1992).

A tudás intézményesített rendszere, az oktatás, világszerte nehéz helyzetben van.

A hazai oktatás válságát először *Zsolnai József* jelezte (1987). *Nagy* (2000) a téma kapcsán a globalizáció hatásaira hívja fel a figyelmet, valamint kitér azokra a szociális, ideológiai, értékrendbeli változásokra, amelyek az antipedagógia megjelenésével, valamint a pedagógia interdiszciplinákba való tagolódásával egyidejűleg az oktatás és neveléstudomány jelenlegi válságos állapotát eredményezték (*Nagy, 2000*).

Ezzel egyidejűleg az is tudottá vált, hogy az információ jellegű tudás rendszerezett vagy rendszertelen elsajátításának az emberi agy befogadóképességének határai vetnek gátat. Új fogalomként a képesség, illetve operatív jellegű tudás jelent meg a közelmúlt oktatással foglalkozó szakirodalmában mint a tanuló kognitív fejlődésének lehetőségét biztosító eszköz. Ennek hatására, valamint a kognitív pedagógia eredményeiből levont következtetések nyomán megfogalmazódott az információelsajátítás és képességfejlesztés közötti egyensúly megteremtésének igénye a jelenlegi megváltozott környezetben folytatható hatékony oktatás érdekében.

A megváltozott oktatási környezet, valamint a világban való eligazodást segítő megfelelő tudás megszerezhetőségének igénye nemzetközi viszonylatban is az oktatás reformjának szükségszerűségét hozta magával. Az ennek eredményeképpen Európa-szerte folyamatosan vagy szinte egy csapásra megújuló oktatási rendszerek az oktatás szereplőinek életét meghatározó módon befolyásolják.

Ennek hatása alól a tanártársadalom a reformok végrehajtójaként semmilyen módon nem képes kivonni magát. A változások tágabb környezetben, a társadalomban, és szűkebb környezetben, a tanár-diák interakcióban betöltött szerepük módosulásában is formát öltenek. A megváltozott szerep kihívásainak csak egy megújulni képes tanári személyiség, egy új szerkezetű tanári tudással rendelkező pedagógus tud megfelelni.

Ezen megújuló tanári tudást a tanárképzés és tanártovábbképzés intézményeinek kell kialakítania. Feladatukat nehezíti az a jelenség, hogy az egyetemek és főiskolák ugyancsak megváltozott környezetben végzik feladatukat. Hazánkban ez nem csak egyetemes értelemben, hanem szakmai értelemben is valóságos helyzet. A tanári képzés újrafogalmazása már megtörtént ugyan, ám a bölcsészeti követelmények napjainkban zajló meghatározása kapcsán ismételtelen középpontba került, nem kevés vitát kavarva. A tanárok jövőbeli tevékenységének hatékonysága érdekében most kell megújuló stratégiát, új módszereket és eszközöket a tanárképzés számára megteremteni.

Az oktatás problematikájának kezelésére kifejlesztett, országonként eltérő stratégiákkal és eszközrendszerrel ismerkedhettek a szakemberek 2001 októberében Nápolyban az I. T. C. Mario Pagano intézménye által szervezett Socrates, Arion program által támogatott tapasztalatsere során. A programban Finnország, Franciaország, Görögország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország és Spanyolország szakemberei vettek részt. Közreműködőként jómagam Magyarország képviselőjében folytattam eszmecserét a megbeszéléseken, amelyek elsősorban a tanártovábbképzési rendszerek és iskolai autonómia témakörét boncolgatták.

Írásomban először a bemutatott oktatási rendszerek változásában megmutatkozó néhány általános tendenciára hívom fel a figyelmet, majd a tanárt mint az oktatási folyamat egyik fő szereplőjét vizsgáljuk, a pedagógus személyiséget egyrészt az ember és társadalom közötti viszony aspektusából, másrészt a szakmai kompetencia oldaláról közelítve meg. Végezetül néhány olyan stratégiára hívom fel a figyelmet, amelyek a tanárképzés és tanártovábbképzés intézményesített formáiban Európa oktatási rendszereiben működnek azzal a céllal, hogy a megváltozott gazdasági, társadalmi és szakmai környezetben elbizonytalanodó pedagógusok számára támaszt és fejlődési lehetőséget nyújtsanak.

## Az oktatási reformok általános jellemzői

Az európai oktatási rendszerek megújulása a kilencvenes években mutatkozott szükségesnek. Az évtized elején meginduló reformtörekvések az időszak végére tömeges mozgalmakhoz vezettek az európai országokban. Ezek egy része viszonylag rövid idő alatt bevezetett, változást serkentő egy vagy több intézkedést jelentett az oktatásban, másutt hosszán elnyúló folyamatos vagy szakaszos megújulást. Számos európai rendszerben a változások jelenleg is folyamatban vannak, sőt, példa arra is akad, hogy a közeljövőben bevezetésre kerülő módosítások tervezése folyik.

Bár szakmai körökben közismert az a tény, hogy az alulról felfelé haladó, azaz „bottom up” jellegű kezdeményezéseknek sokkal nagyobb lehetőségük van a megvalósulásra, a változást mozgató erők forrásáról általánosságban elmondható az, hogy az adott időszakban hatalmon lévő politikai vezetés kezdeményezésére az oktatásirányítási rendszerek hatalmi pozícióban lévő szervezeti szándéka szerint alakul a változás tömege és jellege.

A megújulás irányát leginkább a liberalizáció jellemzi, amit az autonómia, versenyképesség, igényfelmérés, valamint projekt fogalmak egyre gyakoribb megjelenése is jelez.

A hagyományos szerkezetű oktatási rendszerek nem bizonyultak alkalmasnak arra, hogy a megváltozott társadalmi szükségleteknek megfeleljenek, valamint a tanulók egyéni képességeinek tekintetében megmutatózó nyilvánvalóan nagy eltéré-

seket kezelni tudják. Általános jelenségként figyelhető meg a kötelező jellegű intézményes iskolai oktatás életkor szerinti kitolódása, amelynek kapcsán fontos megemlíteni, hogy, bár leggyakrabban a 6–16 éves korhatárok fordulnak elő, nem ismeretlen a 7 éves korban kezdődő és a 18 éves korig tartó kötelező iskolai tanulmányok ideje sem. A kötelező tanulmányi időszak megnyúlása életkor, tudás és érdeklődés szerint specifikusabb célnak megfelelő oktatást tesz szükségessé, ami nem csak az egyes intézmények specializálódásához, hanem az oktatási rendszerek

komplexitásának növekedéséhez is vezetett. Európa oktatási helyzete ma színes, változatos képet mutat. Az oktatás egységesítésére törekvés egyrészt a rendszerben mindenütt fellelhető standardizált vizsgarendszerek, másrészt az alaptantervek által meghatározott általános irányelvek formájában mutatkozik meg.

A változó humán, tudományos és természeti valóság megismerése új típusú emberi tudást feltételez. Ennek megfelelően az alaptan-

*Az új tantervek tartalmát illetően megállapítható, hogy egyes kötelezően új tantárgyak, mint például a vallástan megjelenésén túlmenően az egymástól elszigetelt tantárgyak oktatása helyett a műveltségi területek kerültek előtérbe. A tanulói személyiséget állítják központba a tanulás tanítását, az autonóm személyiség fejlesztését célzó irányelvek. Tanítási módszerként határozott irányvonalat képez a projektpedagógia, amely a legtöbb tantervi ajánlásban kiemelten szerepel. A humanisztikus értékek megőrzése mellett az információs technológia megismerése is alapelveként hat az új tantervi tartalmakban.*

tervek által meghatározott irányelvek is módosuláson mennek keresztül több oktatási rendszer tekintetében. Az új tantervek tartalmát illetően megállapítható, hogy egyes kötelezően új tantárgyak, mint például a vallástan megjelenésén túlmenően az egymástól elszigetelt tantárgyak oktatása helyett a műveltségi területek kerültek előtérbe. A tanulói személyiséget állítják központba a tanulás tanítását, az autonóm személyiség fejlesztését célzó irányelvek. Tanítási módszerként határozott irányvonalat képez a projektpedagógia, amely a legtöbb tantervi ajánlásban kiemelten sze-

repe. A humanisztikus értékek megőrzése mellett az információs technológia megismerése is alapelveként hat az új tantervi tartalmakban.

A új tantervi követelmények egész Európában új üzleti ágazatot hoztak működésbe, a tankönyvkiadást. Hasonló tudásszinten és azonos ismeretkörön belül tananyagok széles választéka áll a pedagógusok és tanulók rendelkezésére.

### A tanári kompetencia

A megváltozott oktatási környezetben a hagyományosnak tekinthető speciális tanári szakmai kompetencia nem elégséges. A személyi, szociális és kognitív kompetencia általános alapfunkcióiból differenciálódó speciális szakmai kompetenciák komponenseinek általános átrendeződését teszik szükségessé a megújuló oktatási rendszerek által megfogalmazott követelmények. (A kompetenciaelméletről bővebben lásd Nagy, 1994 és 2000.)

A legnagyobb kihívás a pedagógus számára egyrészt az autonóm döntések szükségessége, aminek gyökerei a felszabadított tantervi tartalmakban kereshetők, valamint a tantárgyi ismeretek keretein túlnyúló általánosabb keresztantárgyi szakmai tudás követelménye mint a projektpedagógia alkalmazásának kognitív alapja, másrészt az elengedhetetlen információs technológiai ismeretek mint a tudás közvetítésének alapvető jelentőségű eszköze. Ezen túlmenően az a tény, hogy a pedagógus már nem képes elszigetelten, pusztán önálló munkával megfelelni az új igényeknek, magas szintű szakmai együttműködést tesz szükségessé.

### Tanár és társadalom

Mindezen új követelményeknek a pedagógusnak egyes rendszerekben hagyományos, másutt megújuló társadalmi környezetben kell megfelelnie.

A tanárszerepek a módosuló tanulói, valamint szűkebb és tágabb szociális környezetben megjelenő társadalmi elvárásoknak megfelelően változáson mennek keresztül.

Ez a jelenség nem minden esetben találkozik a pedagógusok pozitív attitűdjével.

Hozzájárulhat a negatív attitűdök kialakulásához az a tény is, hogy az új típusú pedagógusszemélyiség mennyiségileg és minőségileg megváltozott terhei nem minden esetben fejeződnek ki egy minőségileg megváltozott státusz formájában. A társadalmi rendszerek egy részében a pedagógus foglalkozás a hagyományos hierarchiai rendszerben, pontosabban fogalmazva, a foglalkozási csoporton belül szakmai tudás alapján rendeződő hierarchia nélkül működik. A társadalmi megbecsülést kifejező pedagógus jövedelem nagy eltéréseket mutat: megszégyenítően alacsony összeggel ugyanúgy találkozunk, mint megnyugtató életszínvonalat biztosító fizetésekkel.

Arra is van példa, hogy a társadalmi státusz megerősödésében pozitív irányban történő elmozdulást eredményez a pedagógus foglalkozás köztisztviselői rangra való emelése és a foglalkozáson belüli hierarchikus rendszer kialakítása. Mivel ez utóbbinak különösen jelentős a tanár belső motivációs rendszerében kifejtett hatása, ezért a későbbiekben még visszatérünk rá.

A tanár-diák interakcióban érvényesülő szereprendszerek ugyancsak módosultak.

### Modellek a tanári alap- és továbbképzésben

Bár a pedagógus hivatás sikeres gyakorlása alapját tekintve a társas kapcsolatok hatékony felépítésén és fenntartásán nyugszik, minél fogva a tanárképzés feltételez egy ilyen irányú, valóságos helyzeteken alapuló felkészítést, ez nem minden tanárképzési programban valósul meg. Léteznek olyan országok, ahol az elméleti jellegű oktatást folytató egyetem kurzusainak sikeres elvégzése elegendő előfeltétel a tanári pálya megkezdéséhez. Az általános helyzet azonban szerencsére nem ilyen kedvezőtlen a gyakorlati képzés tekintetében. A legtöbb országban a tanárjelölteknek jelentős tanítási gyakorlatot kell szerezniük, sőt arra is van példa, hogy a felsőfokú végzettség megszerzését követően egy egész esztendőn keresztül tanítaniuk kell egy oktatási

intézményben, ennek lezárásképpen pedig a tanári képesítés megszerzése érdekében gyakorlati vizsgát kell tenniük, azaz egy külső szakemberekből álló vizsgabizottság előtt kell zárótanítást végezniük.

Minden oktatási rendszer alapvető fontosságúnak ítéli meg a már pályán lévő pedagógusok rendszeres továbbképzését. A továbbképzésre jogosultságot szerzett intézmények országonként eltérőek. Összességében megfogalmazható az, hogy az oktatásért felelős minisztériumok szakmai ellenőrzése alatt működő programok állnak rendelkezésre a pedagógusok számára. Végeznek továbbképzést maguk a minisztériumok, az alapképzéssel foglalkozó intézmények, egyedi programok indítására akkreditált intézmények, valamint az erre a feladatra létrehozott tanártovábbképző központok. Ez utóbbiakról elmondható, hogy a felsoroltak közül a legsikeresebben válaszolnak a pedagógusok speciális szükségleteire a képzési programok tartalmi és módszertani jellemzői tekintetében. Ennek oka abban kereshető, hogy az adott földrajzi területen leginkább képesek arra, hogy áttekintsék a tényleges igényeket, s ezen túl az is elmondható, hogy a szakmai szükségletek elemzése tervezési munkájuk lényeges eleme.

Jóllehet a felsorolt intézmények jobbra felülről lefelé irányuló továbbképzési stratégiát valósítanak meg, európai viszonylatban megjelent a továbbképzéseknek egy alulról felfelé irányuló stratégia szerint működő rendszere is. Helyi, iskolai vagy néhány intézmény összefogásának eredményeképpen nem csak a hagyományosnak tekinthető kurzus vagy szeminárium formájában zajló továbbképzések elképzelhetőek, hanem az autonómia magas szintjét igénylő pedagógusprojektek is. Ennek a terjedőben lévő képzési formának a hatékonyságát és sikerét jól jelzi az a tény, hogy számos megvalósított projekt eredményeképpen megszületett anyag külső érdeklődők számára is elérhető hagyományos publikáció vagy elektronikus anyag formájában.

Míg a külső, jóllehet akkreditált, intézmények által minőségileg ellenőrzött to-

vábbképzési programok inkább üzleti alapon működnek és a képzőintézmény érdekeit érvényesítik, a pedagógus projektek érzékenyebbek az adott területen dolgozó tanárok tényleges szükségleteire.

Továbbképzési program minden országban a pedagógusok számára hozzáférhető módon működik. Inkább a centralizált rendszerekre jellemző az, hogy kötelező elvárás a pályán lévő pedagógusokkal szemben a képzésben való részvétel, ami gyakran a tanártársadalom képzés iránti negatív attitűdjét váltja ki. Nagyobb motivációs erővel vonzzák a pedagógusokat azok a programok, amelyeket alulról, a tanártársadalomból vagy pontosabban fogalmazva egy-egy pedagóguscsoportból formálódó erő hoz létre. Ez egyúttal az adott program sikerét is meghatározza.

### **Motivációs rendszerek a pedagógusok továbbképzésében**

A kezdeményezés irányának problematikájától eltekintve megállapítható, hogy minden oktatási rendszer igyekszik a pedagógusokat érdekeltté tenni abban, hogy továbbképzési programokban vegyenek részt. A motiválás eszköze országonként eltérést mutat.

A már említett kötelező érvényű továbbképzés inkább a centralizált oktatási rendszerek sajátja. A tanár saját pályabiztonsága érdekében vesz részt ezeken a 3–5 évenként kötelező továbbképzéseken, változó attitűddel közelítve meg azokat. Ezen utóbbi oknál fogva a képzési programok eredményessége megkérdőjelezhető.

Külső motivációs erőként működve ennél hatásosabbnak látszik az a megoldás, ha a pedagógus jövedelmének emelkedése egyenesen arányos az általa sikeresen elvégzett továbbképzési programok számának növekedésével. Különösen akkor hatékony ez a módszer, ha a tanár az iskolai hierarchiai rendszerben saját képzésén keresztül jut feljebb, azaz első lépésként szerződéses, majd kinevezett, ezt követően pedig igen magas rangnak számító szakértői pozícióba kerül. Ez a rendszer a pozicionális hatalom helyett a tudás hatal-

mát támogatja, ami jobban illeszkedik egy tudásalapú társadalom struktúrájába.

A megváltozott tantervek célrendszereibe integrált motivációs erők nagy hatással működnek. A tanulói projektek megszervezése és szakmai követése szélesebb körű kognitív kompetenciát követel és nyújt a tanár számára. Az egyes tantárgyak oktatása helyett tantárgycsoportok oktatását önállóan vagy más pedagógusokkal szorosan együttműködve végző tanár munkáján keresztül saját szakmai felkészültségét is gazdagítja.

A kísérleti jelleggel bevezetett tantárgyi programok akciókutatásra, reflexióra készítetik a szakembert, minek eredményeképpen szakmai kompetenciája elmélyültebbé, alaposabbá válik. Szemben a kötelezően előírt továbbképzési programokkal ezen utóbbi, az oktatási rendszerekbe integrált továbbképzési módszerek eredményeképpen a pedagógus belső motiváció hatására válik érdekeltté tudásának bővítésében.

### Összegzés

A jövő oktatási rendszereinek középpontjában a tanuló áll, aki személyi, szociális, kognitív és szakmai kompetenciáját tekintve kiváló pedagógusra támaszkodhat. Ez a pedagógus kommunikációs készségét és módszertani ismereteit egyaránt felhasználva segíti hozzá a tanulót tudásának bővítéséhez, miközben szüntelenül

szem előtt tartja önmaga emberi és szakmai gazdagodását.

A nápolyi tapasztalatcsere eredményeiről beszámoló jelentés hangsúlyozza a pedagógusnak a továbbképzésekre vonatkozó kötelezettségeit és jogait.

A képzés tartalmát illetően az általános és szakmai kompetenciák fejlesztésére szolgáló programok tervezésénél a résztvevő személyek és intézmények tényleges szükségleteinek felmérésére és ilyen módon alulról felfelé történő megközelítés jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A szükségletelemzés eredményeit a továbbképzés tartalmi és szerkezeti tervezésébe gondosan beépítő eljárás eredményeként várható, hogy a pedagógus olyan eszközök birtokába kerül, amelyekkel lehetőségessé válik szakmai tevékenysége minőségének javítása s ezen túl a korábbi elszigeteltségből kilépve tapasztalatainak csapatmunka során történő megosztása a kölcsönös gazdagodás jegyében.

### Irodalom

- Csapó B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.  
 Nagy J. (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Edukáció*, 3. 367–380.  
 Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.  
 Zsolnai J. – Zsolnai L. (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

*Fábián Gyöngyi*

## A magyar nyelv tanításáról

*Meggyőződésem, hogy a készség- és gondolkodásfejlesztés igénye megvan mindnyájunkban, de ha erre rászánjuk a kellő időt, be kell hoznunk a „lemaradást”, azaz el kell végezni bizonyos „anyagot”, s elegendő ellenőrzésre is szükségünk van a megalapozott értékeléshez, és így tovább, mindezt heti egy, a kisebbeknél két órában.*

Szokásos könyvajánlásomban, amelyet minden szemeszter végén leendő magyartanároknak tartok, első helyen szerepel *John Holt* 'Iskolai kudarcok' című könyve. Ebből idézek: „Visszatekintve, most dühös vagyok magamra, bánom,

hogy megírtam ezt a két dolgozatot. A jó tanulóknak semmi szükségük nem volt rá, a rossz tanulókból pedig az elmúlt egy hónapos ismétlés és gyakorlás kiölte az év során felszedett önbizalom és józan ész legnagyobb részét... Meglehetősen laza

óráimon az elmúlt ősszel tág teret biztosítottam a fejlődésnek, de a gyerekek még ezen is túlmentek, valóban gondolkoztak és tanultak, és elkezdtek bízni képességeikben... Kell lennie egy olyan oktatási módszernek, amellyel napvilágra hozhatjuk a gyerekekben szunnyadó nagyszerű emberi képességeket. Persze, amíg a tesztekre esküszünk, addig egy lépést sem tehetünk előre... Minden jó szándékunk és nyilatkozatunk ellenére az iskolában sokkal több az öröm, mint az öröm, és amíg ez így marad, addig a gyerekek olyan stratégiákat fognak használni, amelyek célja elsősorban a bajok elkerülése. Hogyan ösztönözhetnénk a gyereket örömteli, kíváncsi és tettere kész részvételre az életben, ha az egész iskolarendszer a »jó válasz« istentésére épül?» (1)

Az időprobléma megoldásában nem segítenek az itt következő gondolatok. Csak arról szólok néhány szót, hogy mi, Lengyel Klára és Tolcsvai Nagy Gábor kollégáimmal hogyan képzeltük el a magyar nyelv tanítását. Nem ismertem a teljes progra-

munkát, csak e szakmai nap címének jegyében olyan állításokat sorakoztatok fel, amelyek számunkra alapvetőek voltak, tehát munkánkat meghatározták. Majd az ezekből adódó módszertani következtetéseket sommázom és szemléltetem a tankönyveinkből származó egy-egy példával.

Az anyanyelvi órán a nyelvüket beszélő (tehát azt valamilyen nyelvváltozatban és műveltségi szinten tudó) diákokkal foglalkozunk. Ezért a nyelvtan vagy szebben: a magyar nyelv, – a diákok túlnyomó részének – az anyanyelv speciális tantárgynak számít: eszköze és témája, tárgyja is a tanuláshoz, készségfejlesztésnek. Nem az iskolában tanulják meg, mint sok más tárgyat, hanem természetes körülmények között, spontán módon már elsajátították, és – amikor hozzánk kerülnek – birtokában

vannak; ismétlem még egyszer: valamilyen változatban, valamilyen szinten.

Kezdetben a nyelv egészélvű (holisztikus) bemutatása a célszerű (5–6. évf.), mivel a diákok is így viszonyulnak a nyelvhez; ezt követi a részekre bontás (a funkcionális szemlélet megtartásával) (például hangtan, alaktan, mondattan); végül a harmadik szakasz a szintézist, a globális egységek felé haladást kívánja meg (10–12. évf.).

A gyakorlati jellegű tudást kezdetben kreatív ismeretszerzéssel bővítjük (5–6. évf.); a gyakorlati tudást (a korosztályi szinten) fogalmi jellegű tudással magyarázzuk (a túl korai és a nyelvhasználathoz nem kapcsolódó „tisztán” fogalmi ismeretátadás elidegenítené a diákokat saját gyakorlati tudásuktól); a harmadik szakaszban a fogalmak kreatív használatát támogatjuk

(10–12. évf.).

*A gyerekek hisznek abban, hogy a dolgoknak értelmük van vagy lehet – írja John Holt. Én bízom abban, hogy ezt az értelmet megtalálják abban a nyelvtanításban, amely nem húz falat a nyelv és a diák saját nyelvhasználatára, gondolkodásmódjára és tapasztalatai közé, hanem arra épít és abból építkezik.*

A túl korai, nagyon leegyszerűsítő ismeretátadással magyarázom egyik vissza-visszatérő tapasztalatomat: olyan felső tagozatos (sőt gimnazista) diákok számára, akik már tanulták korábban a szófajokat (anélkül, hogy megértették

volna), maga a szófaj üres kifejezés maradt, nem jelent semmit, és gyakorlatilag próbálkozásos alapon sorolják a szavakat szófajokba.

Példák a kreatív ismeretszerzésre 10–11 éveseknek „A szavak és a világról való tudásunk” című részből:

„Vannak általánosabb dolgok (például épület) és vannak egyedi, speciálisabb dolgok (például palota, ház, kunyhó). Ezek sorba rendezhetők, körülbelül úgy, ahogy a barkochbában tesszük (az egyedire csak rákérdezni tudunk, vagy jellemezzük azzal, hogy milyen nagyobb kategóriába tartozik).

Jussatok el: a) a tárgytól a karosszékiig b) az élőlénytől a komondorig fokozatosan az általánostól a konkrét felé haladva a lehető legkisebb lépésekben!

„A híd átível a folyó felett. A lövés átível a védők felett. — Melyiket nehezebb lerajzolni? Miért?”

A meglévő gyakorlati tudás azt is jelenti, hogy a diákok „otthon érzik magukat a nyelvben”, pontosabban anyanyelvváltozatukban. A diákok által használt nyelvváltozatot és az iskola, értsd: a tanárok, a könyvek és az egyéb eszközök által közvetített nyelvváltozatot rendszerint össze kell szoktatni. Általános megfigyelés, hogy e nyelvváltozatok nagy különbsége, illetve a hozott nyelvváltozatnak (a diák beszédének) a stigmatizálása akadályozza a diákot iskolai munkájában. Ebben a témában részben elemzést, részben a megoldásban közvetlenül is használható módszert találunk *Réger Zitának* „Utak a nyelvhez” című könyvében. (2)

Az anyanyelv tanításának építenie kell a diákok gyakorlati tudására; ezért az egész bemutatandó anyagnak pragmatikai (nyelvhasználati) háttérü kommunikáció-elméleti keretet adunk.

Jelmondatunk: „Beszélni öröm.”

„Mit csináltak akkor, ha beszéd közben elakadtok (például azért, mert nem jut eszetekbe a megfelelő szó, vagy megzavarznak benneteket?” (5. évf. A kapcsolat fenntartása.)

„Írjátok le, hány beszélőközösségbe tartoztok ti magatok, és így milyen kapcsolat-hálózatot működtettek!” (9. évf. A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz.)

A nyelvi kreativitás = problémamegoldó tevékenység = mindennapi alkotótevékenység: egy adott helyzetben a körülményeknek megfelelő nyelvi viselkedésnek és az ennek megfelelő nyelvi formáknak a kiválasztása/létrehozása konstruktív erőfeszítést kíván.

A nyelvi kreativitás (szövegalkotásbeli és szövegértésbeli) fejlesztése mellett célunk, hogy a nyelvre vonatkozó tudás, a fogalmak használata is kreatív legyen (10–12. évf.).

A problémamegoldó szemléletre nevelés (többek között heurisztikus feladatok, tudatosan kialakított tankönyvi/tanári kérdéskultúra révén) a tevékenységek sikeres elvégzésének módszereihez juttatja el a diákokat.

„Végezzetek egyéni elemzést! Vizsgáljátok meg azt, hogy mi történik nyelvi szempontból egy általatok kiválasztott helyzetben: ki milyen mértékben használja anyanyelvváltozatát vagy valamilyen más változatot; milyen beszélőközösséget alkotnak a résztvevők; milyen kapcsolat-hálózat, nyelvhasználati színtér tapasztalható; és hogyan alkalmazzák a résztvevők kommunikatív képességeiket! Törekedjétek a felsoroltak közötti összefüggések meglátására!

Lehetséges helyzetek (mást is választhattok):

a) családi beszélgetés (például közös vacsora alkalmával);

b) barátok, barát nők egymás között (például focimeccsen, kirakat előtt) (9. évf. „A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz.”)

A nyelvi rendszer központi összetevő, de csak a többi funkcionális, kommunikációs összetevővel együtt kapja meg teljesebb értelmét.

A nyelvről több nézőpontból fogalmazzuk meg gondolatainkat (elméleti háttérként a funkcionális nyelvtant tartottuk a legmegfelelőbbnek). Így a diákok tanulmányait is 4 pillérré építjük: vizsgáljuk a nyelvet mint viselkedést, mint tudást, mint rendszert és mint művészetet (tágra értelmezve ez a nyelvben rejlő alkotólehetőségek tanulmányozását és kibontását, gyakorlatát jelenti).

A tanulási folyamat nem lineáris. A lineáritás és a ciklusosság egyszerű kombinációja sem bizonyult hatékonynak.

A megszerzett tudásra a ráépítés nem addíció, a diák részéről az egész addigi tudásának az újrastrukturálását kívánja meg. Ezért

– nem adunk olyan meghatározásokat, amelyeket később korrigálni kell (például a partikulákat nem soroljuk a módosítók közé, így a módosító egységes meghatározása és leírása akkor is érvényes marad, ha később – kiegészítő anyagként – bevezetjük a partikula fogalmát);

– minden nyelvi elemet egyrészt rendszerelemként, másrészt funkcionáló szövegelemként ismer(tet)ünk meg;

– időt hagyunk az ismétlésre, és alkalmat adunk a szintézisre (amelynek szándékolt célja az amúgy is szükségszerű újrastrukturálás).

*Terestyéni Tamás* 1990-ben közzétette egy szociolingvisztikai adatfelvétel néhány eredményét (a vizsgálatot az MTA Nyelvtudományi Intézete és a Magyar Közvélemény-kutató Intézet közösen végezte 1988-ban). (3) Az adatközlők az életben való boldogulás szempontjából négyfokú skálán helyezték el bizonyos tulajdonságokat és egyéb tényezőket, így rangsorolva őket. A veleszületett képességek 3,53-os átlagpontszámmal az első helyre kerültek, ezt követte a kifejezőképesség csak hajszálnyival lemaradva (3,51). A nyelvi készségek között előkelő helyen, az összes tulajdonságot nézve sorrendben az 5. helyen 3,31-dal a helyesírási készség, a 8. helyen 3,23-dal a nyelvtanilag helyes és választékos beszédkészség szerepelt. Összességében tehát a kommunikációs képességeket kiemelkedően jelentősnek tartották a megkérdezettek.

A kifejezőképesség és a nyelvhelyességgel kapcsolatos készségek fejlesztésének az iskolában nem a nyelvtanóra az egyetlen terepe (például a helyesírási hiba a kémiadolgozatban is hiba), mégis a magyartanár feladata az, hogy a szövegalkotást (és hozzátehetjük: a szövegértést), valamint a nyelvi igényességet folyamatos munkával megfelelő szintre juttassa. Ez a tevékenység nem kötődhet egy-egy témakörhöz (például a szövegtanhoz vagy a helyesírási alapelvek tanításához), nem kötődhet évfolyamhoz, csak szintjében kell megfelelnie a korosztályi sajátosságoknak. Csak akkor lehet hatékony, ha ez a fejlődés-fejlesztés folyamatos. Nem hihetjük azt, hogy a helyesírástanítás befejeződik az általános iskolában, és abban sem reménykedhetünk, amit a kerettanterv sugall, hogy a szűkebb értelemben vett nyelvtant a diákok kellő szinten

elsajátítják a 9. évfolyamig, és utána már elég kétszer (9.-ben és 12.-ben) – akkor is röviden – átismételni a korábban tanultakat.

Az életben való boldogulás legfontosabb eszközei közé tartozó kommunikációs készségeket elsősorban nekünk kell fejlesztenünk, és a nyelvre vonatkozó tudás közvetítésével nekünk kell ezt a gyakorlatot megtámoogatnunk.

Ezt a tevékenységet mi úgy alapoztuk meg, hogy a 10 éveseknek (5. évfolyamosoknak) készített könyvünk szerint a diákok még alig tanulnának a hagyományos értelemben vett nyelvtant: játszanának a nyelvvel, és gondolkodnának nyelvi, valamint a nyelvvel és a beszéddel összefüggő jelenségekről. Akik kipróbálták, és megértették szándékunkat, mindezt hasznosnak is találták, csak többnyire sajnálták rá az időt, és azt kérdezték, hogy akkor mikor fogják a gyerekek megtanulni a beszédhangokat és a szóelemeket. Már megszoktuk, hogy sürget minket az idő, keretek közt tart az átjárhatóság az iskolatípusok között és a tanterv.

A gyerekek hisznek abban, hogy a dolgoknak értelmük van vagy lehet – írja John Holt. Én bízom abban, hogy ezt az értelmet megtalálják abban a nyelvtantánításban, amely nem húz falat a nyelv és a diák saját nyelvhasználata, gondolkodásmódja és tapasztalatai közé, hanem arra épít és abból építkezik.

### Jegyzet

(1) John Holt (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 157–158.

(2) Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

(3) Terestyéni Tamás: Beszédszókások. In: Balogh L. – Kontra M. (szerk., 1990.): *Élőnyelvi tanulmányok*. Linguistica Ser. A, Studia et Dissertationes 3. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 32–54.

*Kugler Nóra*

## Tanuljunk magyarul...

*Középiskolai tanárként azt tapasztaltam, hogy a magyar szakos kollegák és a diákok többsége unja a nyelvtan órákat, kimondatlanul is alacsonyabb rendűnek tekintve az irodalomnál (nem beszélve más, „komoly” tantárgyakról), s a valahogyan letudott órák során mindenki számára homályba vész, fel sem tevődik már a „Mit miért tanulunk?” kérdése. Az sem, hogy egyáltalán nyelvtant miért tanulunk.*

**G**yakran elcsúszik az oktatás gyakorlata a nyelvhelyességi palléroztatás, helyesírási dresszírozás irányába, vagy elvész a szabályok, definíciók magolásában, ágrajzok rajzolásában. A tantárgy irodalommal szembeni másodrangúságát az egyetemi tanárképzésből eleve hozzák a tanárjelöltek, a kegyelemdőfést pedig az oktatási keret adja meg: heti 1–2 óra 30 fős osztályban. Ugyanakkor a tanügyigazgatás dokumentumai előszeretettel illetik a tantárgyat az érdeleműs, de megtévesztő „anyanyelvi nevelés” elnevezéssel, és olyan készségek kialakításának sorát várják el tőle, amelyek más tárgyak tanulását is megalapoznák. Számomra mindez egyenesen cinikus, és azt állítom, hogy a jelenlegi keretek között megfelelő szintű nyelvtan oktatás s legfőképpen az elvárt készségek fejlesztése nem valósítható meg.

Mindezt azért bocsátom előre, mert tisztában vagyok későbbi mondandóm értékének lehetséges súlyával, felhasználhatóságának esélyével. Az az adalék, amivel az alábbiakban elsősorban a nyelvszemlélet formálásához szeretnék hozzájárulni, az adott keretek között valószínűleg csak eseti metodikai érdekességként alkalmazható. Ez sem lebecsülendő, s ha mégis segít a szemléletformálásban, az egyenesen örömteli.

Az értelmes nyelvtanoktatás alapkérdése, véleményem szerint, hogy képesek vagyunk-e eltávolítva, distanciával szemlélni, szemléltetni a számunkra spontán létező, az anyanyelvi kompetencia szintjén működtetett nyelvi rendszert. Tudjuk-e te nyerünkre helyezve, karunkat kinyújtva

anyanyelvünket mint „páncélos, ízelt bogarat” vizsgálni. Ezt a szemléleti pozíciót, aspektust nem könnyű megteremteni, de ha sikerül, az – tapasztalatom szerint – nemcsak minőségi ugrást hoz a diák nyelvszemléletében, hanem egyszersmind megnöveli a motivációs szintet is. (Mert-hogy egy érdekes fizika órai kísérlethez kezd hasonlítani a helyzet.) Néhány modernebb szemléletű tankönyvben ezt a célt szolgálják azok a feladatok, amelyekben egzotikus vagy éppenséggel kitalált nyelvekből vesznek példákat.

A Magyar Nyelvi Intézetben dolgozva – ahol külföldiek számára évtizedek óta tanítják a magyar nyelvet – gyakorlatilag folyamatosan átélem azt az oktatási szituációt, amelyben a magyar nyelvet csakis „kívülről” szemléljük. Ez a külföldinek természetes, a tanáraink is megszokták már ezt a sajátos helyzetet, de a kívülállókat, barátokat, ismerősöket mindig szenvedélyesen érdeklí, hogy milyen is a magyar nyelv idegen nyelvként, hogyan fest egy magyar nyelvkönyv, nehéz-e a magyar stb. Láttam már olyan magyar diákot, aki bevallása szerint a nyelvtant utálja, de egy külföldieknek készült magyar nyelvkönyvet képes volt órákig olvasgatni.

Ez a spontán érdeklődés kulcsfontosságú: egyrészt benne rejlik az az emocionális töltés, amelyet valószínűleg átérez mindenki, ha azt tapasztalja, hogy az ő nyelvét akarja megtanulni egy külföldi, másrészt ez a motiváltság (amely didaktikai szempontból nekünk, tanároknak ráadásul nem kerül semmibe) könnyen megteremtheti és hosszan ébren tarthatja a diákokban azt a tudati-szemléleti állapotot, amit alapvető

célunk, érdekünk elérni a nyelvtan órákon: hogy a diákok spontán kompetenciájuktól eltávolítva legyenek képesek szemlélni a nyelvi rendszert.

Azt javaslom tehát, hogy próbáljuk meg belevinni a magyar nyelvtan oktatásába ezt a sajátos aspektust. Hogy mely pontjain, milyen módszerekkel, egyelőre nem tudom. Jó volna talán elkészíteni egy ilyen témájú segédkönyvet, amely első lépésben a magyar nyelv elsajátításának egy lehetséges „kronológiája” mentén megvilágítaná mindazon pontokat, amelyek a külföldi szemével másképpen vagy sokkal részletesebben, tisztábban látszanak. (Már önmagában az a tény is érdekes, hogy mennyiben és miért tér el az elsajátítás rendje az iskolában megismert sorrendtől.)

Addig is képzeljük el, ha tudjuk, hozzuk létre a következő szituációt. Adjunk a tanuló kezébe egy magyar mint idegen nyelv tan-könyvet, vagy ültesük be egy magyar nyelvi órára, adjunk mellé egy jó vezetőt. Bátran mondhatom, katartikus élményben lesz része, megvilágosodások sorát fogja átélni.

Nézzük meg, milyen „megvilágosodásokkal” járhat például az első lecke végigtanulmányozása. (Izgalmas előzetes feladat lehet: próbálják meg megírni maguk a diákok egy lehetséges magyar nyelvkönyv első leckéjét.)

Hogy a külföldi meg tudjon szólalni, az első órán el kell sajátítania a magyar beszédhangok kiejtését, pontosabban azokat, amelyek a saját nyelvében nem léteznek. Akár „papagáj” módszerrel, akár tudatosan, magyarázva, összehasonlítva történik mindez, a tanár fejében ott van a magyar hangrendszer elméleti ismerete, ugyanaz a táblázat és a „V” alakú létra, amelyet általában az iskolában is tanítanak. Mit láthat, mit tanulhat a gyerek, ha belenézhet ebbe a műhelymunkába? Láthatja, hogy a kül-

földi hallgató, ha nincsen különösebben jó hallása és utánozó készsége, jól vezényelt lépésekben is eljuthat egy általa addig nem használt hang kiejtéséhez. (Például egy orosz könnyen eljuthat az általa használt „o”-tól a magyar „ö”-ig.) Ezek a lépések például a magánhangzók esetében nem mások, mint azon a bizonyos létrán történő jobbra-balra, föl-le lépegetések egy ismert hangtól egy ismeretlenig. A magyar diák számára is láthatóvá (hallhatóvá) válik, hogy ezek a lépések egy-egy fonológiai paramétert jelentenek, továbbá abban a szemléletformáló felismerésben lehet része, hogy az a bizonyos létra nem azért van, hogy a magyar magánhangzókat rendszerezzük, hanem azért, hogy egy – az emberi artikulációs bázis lehetőségeire

*Tudjuk-e tenyerünkre helyezve, karunkat kinyújtva anyanyelvünket mint „páncélos, ízelt bogarat” vizsgálni? Ezt a szemléleti pozíciót, aspektust nem könnyű megteremteni, de ha sikerül, az – tapasztalatom szerint – nemcsak minőségi ugrást hoz a diák nyelvszemléletében, hanem egy-szersmind megnöveli a motivációs szintet is.*

alapozott – potenciális rendszert szemléltessen, amelybe, természetesen, belehelyezhető a magyar magánhangzók rendszere is.

A következő lépésekben (de még mindig az első leckében) a külföldi megismerkedik az első magyar mondatokkal. Ezek általában leíró szö-

vegekben, dialógusokban vagy képaláírásokban fogalmazódnak meg. A nyelvész azt mondaná, hogy egymásra vonatkoztatott elemek és szabályok első körével találkozik. A szemlélő számára rögtön fellelhető az a kérdés, hogy a tankönyv szerzője milyen megfontolás alapján válogatta ki az első lecke elemeit és szabályait. Ha ezen a magyar diák is elgondolkodik, például a következő nyelvészeti problémákhoz juthat. A lexikai elemeknek a nyelvhasználatban különböző a megterheltségi fokuk, ezért a nyelvsajátítási folyamat elején praktikus a gyakran használt szavakat megtanulni. Ezen az alapon joggal mondhatnánk azt, hogy akkor az igék közül már az első leckében szerepelhetne például az áll, néz, eszik ige. De mivel az első leckében megtanítjuk az igék egyes

számú, anyai ragozású alakjait is, érdemes megnézni, hogyan is ragozzuk ezeket az igéket (álllok, állsz, ...; nézek, nézel, ...; eszem, eszel, ...). Világos, hogy ennek az örületnek nem lehet kitenni a hallgatót. Vagyis a lexikai elemek gyakorisági szempontját máris keresztezi egy morfológiai alapú és didaktikai célú szempont. El kell dönteni, hogy a három különböző ragozási típus közül melyik a leggyakoribb. Valószínűleg arra jutunk, hogy az áll típusú igékkel volna érdemes kezdeni, de jó volna egy magas hangrendű ige is, hogy gyakorolhassuk a magánhangzó-harmónia szabályait is. (Itt az is felmerül, hogy mi a személyrag a külföldi szeméivel: -k?, -ek?, -ök?, -ok?) Legyen esetleg a kér ige. Ezt gyakran használjuk és a ragozása is megfelelő (kérek, kérsz, ...). Jónak tűnik, de van vele egy probléma. Olyan tranzitív ige, amely mellett kötelező a tárgyi bővítmény. A főnév tárgyasetét pedig még nem szeretnénk megtanítani, mert azt később, némi sikerélmény után, nem sokkal a tárgyas ragozás borzalmainak bevezetése előtt érdemes elővenni. Így jobb lenne talán a beszél ige.

Az igeragozással így már rendben volnánk, illetve tisztázni kell még egy apróságot: a magyarban az ige szótári alakja az egyes szám harmadik személy, nem a főnévi igenév. Ezt a külföldi hallgatóval egyszerűen közöljük, remélve, hogy a mi-ért-re még nem tud rákérdezni. A magyar diáktól viszont érdemes volna megkérdezni ennek az okát.

Kellenek az első leckébe még főnevek is, egyrészt alanyoknak, másrészt az első néhány határozó pozíciójába. Meg kell tehát tanítani az első főnévi ragokat. Ezek általában a -ban, -ben és az -on, -en, -ön. Ezekkel nincs sok probléma, ha már értik a hangrendi szabályokat és egyelőre elkerüljük a fa-fán, lecke-leckében típusú alakokat.

Észrevétlenül, magyarázatokba nem bonyolódva próbáljuk első lépésben a határozott névelőt is bevezetni, de érdekes volna a magyar diáknak már itt elgondolkodnia, vajon mikor használunk, mikor nem határozott névelőt, vagyis mi a funkciója. Különösen érdekes ez abban az összefüggés-

ben, hogy bizonyos nyelvekben egyáltalán nincsen névelő.

Igényesebb könyvek kommunikatívabban teszik az első lecke anyagát még néhány melléknév bevezetésével mind jelzői, mind állítmányi szerepben. Ekkor azonban újabb szabályokat kell megtanulni. Jelzőként nem egyeztetjük, állítmányként pedig a névszói állítmány kopulás formáját kell megtanulni, ehhez viszont szükséges a van ige rendhagyó ragozásának ismerete.

Nagyjából ezekkel a problémákkal találkozunk a nyelvtanuló az első leckében, a külső szemlélő pedig kezdi megismerni azt a szigorú, mindenre kiterjedő rendszert, amelynek mentén anyanyelve tudatosan elsajátítható. Ez a – tulajdonképpen kronologikus (egészében koncentrikus) – rendszer minden pontján nélkülözi, sőt egyenesen kizárja az anyanyelvi kompetenciából adódó, „magyarázatra nem szoruló” evidenciákat. Itt semmi sem magától értetődő, és éppen ezért a magyar diák számára minden pontján felkínálja az értelmezés, újraértelmezés lehetőségét.

A továbbiakban, természetesen, nem fogom végigtekinteni a 2. 3., ..., 20. leckét, megemlítenék viszont ad hoc jelleggel még néhány érdekességet ennek a sajátos nyelv-megismerésnek a későbbi szakaszaiból.

### Az igekötők szórendje

A magyar diákok az igekötők szórendjéről/sorrendjéről több helyen is tanulnak (szófajok, tagadó mondat, morfémák), de emlékeim szerint nem nagyon áll össze a sokféle szabályból az az egységes belső logika, amely az aktuális mondattagolás szabályain alapul.

A külföldi diák nagyjából a következő sorrendben találkozik a különböző sorrendi variánsokkal:

- A macska bemegy a házba.
- A macska nem megy be a házba.
- A macska megy be a házba, (nem a kutya).
- Hova megy be a macska?
- A macska be akar (tud, szeret) menni a házba.

– A macska nem akar bemenni a házba.  
 – A macska akar bemenni a házba, (nem a kutya).

– Hova akar bemenni a macska?

Ha a hallgató nem rendelkezik különösebb nyelvi intuícióval, akkor az 1–4. mondatok helyes szórendjét gyakorlatilag külön-külön szabályok alapján kell megtanulnia. (Állító, tagadó, fókuszos és kérdő mondat.) Ha ez sikerül neki, akkor jön a sokkal élvezetesebb látásból teljesen felborítja a megismert szabályokat. (A gyengébb idegzetű diák itt már odacsapja a könyvet.)

Erdemes a magyar diákoknak feltenni a kérdést: külön-külön kell-e megtanulni a szabályokat, vagy létezik olyan belső logika, amelyben minden variáns értelmezhető, illetve valóban ellentmondanak-e itt egymásnak a szabályok?

### Az alanyi-tárgyas ragozás

Az iskolában e kettős ragozásról azt tanulják a diákok, hogy határozott tárgy mellett tárgyas, határozatlan tárgy mellett alanyi ragozást használunk, és megemlítik (bár gyakran egy másik fejezetben) a határozott és határozatlan tárgy néhány esetét. Maga a nyelvi jelenség azonban nem tudatosul, az intuitív alapon használt, egészen különleges nyelvi kategóriával kapcsolatban nem merülnek fel lényegi kérdések.

A legtöbb külföldi számára a tárgyas ragozás mint a valóság megragadásának egyik sajátos nyelvi eszköze nem is létezik. Ezért a magyar diák számára különösen izgalmas lehet belegondolni magába a ténybe, hogy spontán birtokol egy olyan nyelvi eszközt, amelynek a nyelvek többségében nincsen ekvivalense. Milyen bonyolult grammatikai-szemantikai szabályok működtetik ezt a számunkra természetes, de a magyarul tanuló számára gyötrelmet okozó nyelvi jelenséget? (További érdekes kérdés: mi az, hogy nincsen valami egy nyelvben?) A „felderítő munkában” segíthet az a folyamat, sorrend, amelyben a határozott tárgy (s vele oppozícióban a határozatlan tárgy) eseteinek teljes (körülbelül 20 tételből álló) listája

érthetővé, megtanulhatóvá válik a külföldi számára. A lista tulajdonképpen racionalizálja, részletekre bontja e kettős kategóriát működtető intuíciót, s mint egy „nagy felbontású optika” a magyar diák számára lehetővé teszi a jelenség belső logikájának megértését, egy grammatikai-szemantikai részrendszer meglátását. Ehhez a mélyebb megértéshez, természetesen, sok-sok kérdésen keresztül vezet az út. Illusztrációként álljon itt néhány kiragadott példa: Hogyan adható mechanikus szabályok helyett mélyebb, tulajdonképpen az anyanyelvi intuíciót is magyarázó válasz arra, hogy a tárgyként használt melyiket és milyen esetében eltérő igeragozást használunk? Miért keresztezi a birtokviszony megjelenése (Bemutatom egy barátomat) a kétféle névelő használatára vonatkozó igeragozási szabályt? Miért az 1–2. személy mellett használunk alanyi ragozást (Látasz engem), és nem a 3. személy mellett (Látod őt), ha személyes névmás a tárgy, holott a beszédhelyzettől függetlenül a harmadik személyű névmásnak lehet végtelen számú denotátuma, tehát, ha úgy tetszik, „határozatlanabb”, mint az első két személy. (Arról már nem is beszélve, miért alakult ki olyan „luxus” rag, mint a -lak, -lek, s egyáltalán ez alanyi vagy tárgyas ragozás, vagy egyik sem?)

### A felszólító mód

A magyar diák az iskolában megtanulja, hogy a felszólító mód jele a -j-, jó esetben ennek allomorfiáit, tudja, hogy csak jelen időben lehetséges, és azt, hogy a tárgyas ragozáson is végigvihető.

Valószínűleg fel sem merül problémaként, hogy a magyarban – megint csak eltérően az ismertebb nyelvektől – a felszólító módnak teljes paradigmája van. Hogyan kell érteni azt, hogy akár magamat is felszólíthatom?

A külföldi számára a felszólító mód morfológiája is, használati szabályai is nagy nehézséget jelentenek. Már az úgynevezett szabályos igék esetében is végződés szerinti igitípusok egész sorát kell megtanulnia ahhoz, hogy helyesen tudja

létrehozni az ige felszólító módú alakját. Az alapeseten kívül (például várj) a j és a különböző szóvégi mássalhangzók asszimilációjának szabályait kell ismernie. (Például:  $s + j = ss$ ,  $sz + j = ssz$ ,  $z + j = zz$ ,  $t + j = ss$ ,  $t + j = ts$ ,  $szt + j = ssz$ ,  $st + j = ss$ .) Ezután jönnek a rendhagyó igék: alszik → aludj, megy → menj, tesz → tegyél (tégy), van → legyél, jön → gyere (de: jöjj, jöjjön) stb. (Mellesleg itt, az ún. rendhagyó igéknél már kapigálhatja a választ a magyar diák a korábban javasolt kérdésre: miért nem a főnévi igenév a magyarban a szótári alak.)

A felszólító módnak nemcsak a morfológiája, hanem a használata is rendkívül nehéz a magyar nyelvben. A 2. személyű alakok és a harmadik személy magázó értelmű használata a tisztán felszólítás, parancs céljából könnyű a külföldi számára is. (Sajnos az iskolai oktatás is gyakran megáll ezen a szinten.) A teljes paradigma használatát viszont a külföldi szabályok, illetve mondatformákat meghatározó lexikai elemek, kifejezések megtanulásával sajá-

títhatja el. Megtanulja, hogy a főmondat állítmányában megfogalmazódó parancs, kívánság, javaslat stb. a hogy kötőszóval együtt felszólító módot von maga után a mellékmondatban. Érdekes lenne itt a magyar diákokkal megnézni, hogy ezek a bizonyos főmondatbeli kulcsszavak milyen jelentésmezőben, hogyan alkotnak szemantikai rendszert. Megtanulja a külföldi azt is, hogy az ... (azért) ..., hogy ... típusú célhatározói alárendelésben is felszólító módot használunk. Ez már nem magától értetődő számára. (Próbáljuk csak lefordítani más nyelvekre!) Hol bújik meg itt az imperatívuszi tartalom, milyen transzformációkkal lehet esetleg tetten érni? A külföldi szá-

mára a Kinyissam az ablakot? kérdés felszólító módja is olyan „képtelenség”, hogy nem nagyon használja még akkor sem, ha megtanulta. Miért használunk itt felszólító módot? Milyen transzformációval magyarázható? Az egyik kollégám összeállított egy 110-es listát azokról a szavakról, amelyek a hogy kötőszóval együtt a mellékmondatban szintén felszólító módot váltanak ki. Ezek jó részében már nagyítóval is nehezen található a cél vagy a felszólítás mozzanata. (Például: Leszokott arról, hogy mindent komolyan legyen.) Miért használunk itt felszólító módot, mi a szemantikai közös ebben a 110-es szócsoporthoz? Van-e tisztán konvencionális használata a felszólító módnak?

*A legtöbb külföldi számára a tárgyas ragozás mint a valóság megragadásának egyik sajátos nyelvi eszköze nem is létezik. Ezért a magyar diák számára különösen izgalmas lehet belegondolni magába a ténybe, hogy spontán birtokol egy olyan nyelvi eszközt, amelynek a nyelvek többségében nincsen ekvivalense. Milyen bonyolult grammatikai-szemantikai szabályok működtek ezt a számunkra természetes, de a magyarul tanuló számára gyötrelmet okozó nyelvi jelenséget?*

### A múlt idő

Mindannyian kívülről fűjjük, hogy a múlt idő jele az „egy té vagy két té”. Ez a banális egyszerűnek tűnő dolog a külföldi számára szintén rázócs lecke. Az igényesebb magyar nyelvkönyvek többsége csak 150–200 óra tanulás utánra tervezi ezt az anyagot. Teszik ezt annak ellenére, hogy a mi-

nimális szintű kommunikációhoz is jó lenne a múlt idő ismerete. De gondoljuk meg: ahhoz, hogy múlt időben tudjunk beszélni, már ismernünk kell az egész bonyolult igeragozási rendszert. (Egy kis kapcsolódó kitérő: az utóbbi időben gyakran felmerül az európai standardizálási törekvésekből adódó, főleg a nyelvvizsgáztatásban lecsapódó probléma, hogy a magyar nyelv elsajátításának sikerességi görbéje egészen mást mutat, mint például az angol nyelv. Az utóbbi években csaknem húsz európai országban kidolgozták az adott nemzeti nyelv úgynevezett kommunikációs küszöbszintjét. Ez a szint a nálunk ismert állami nyelvvizsga alapfokánál kicsit maga-

sabb szintet jelenti. Nos, ennek az eléréséhez az angol nyelvben elég körülbelül 150–200 óra, a magyarban viszont 450–550 óra szükséges. A későbbiekben a görbék, természetesen, valahol találkoznak, hiszen egyik nyelv sem nehezebb a másiknál.)

Mi a probléma a múlt idővel? Az, hogy mikor is kell használnunk azt a bizonyos „egy té-t vagy két té-t”. Ráadásul a külföldi számára ez úgy merül fel, hogy mikor kell használnia a következő jeleket: -t, -ott, -ett, -ött. Egyik, nyelvtanilag nagyon igényes nyelvkönyvünk három csoportba sorolja a nem rendhagyó igéket aszerint, hogy azok milyen hangra, illetve hangkombinációra végződnek, mert ezekhez rendelhető vagy a -t, vagy az -ott, -ett, -ött, vagy a kettő kombinációja. (Ez utóbbit úgy kell érteni, hogy például az ad ige egyes szám harmadik személyben -ott jelet kap, míg az összes többi személyben -t-t.) Ezután következnek az ún. rendhagyó csoportba sorolások, mivel vannak olyan igék, amelyek megegyeznek a tövégi hangjaik alapján, mégsem egyformán kapják a múlt idő jelét (például maradtam, maradtál, maradt, ill. engedtem, engedté, engedett). Aztán jönnek az „egyébként is rendhagyó” igék: (alszik → aludtam, emlékszik → emlékeztem), amelyek kisebb gondot jelentenek, ha már túl vagyunk a felszólító módon, s végül a teljesen rendhagyók (jön → jött, eszik → evett, van → volt stb.).

A múlt idő ilyen aprólékos vizsgálata során értelmet nyerhet a fonetikában tanult

néhány szabály. Mondjuk az, hogy nazális, liquida és szonor mássalhangzók után nem okoz gondot egy zárhang kiejtése (például akart); vagy az, hogy a rövidülés fonetikai törvénye miatt a két mássalhangzóra végződő igék nem kaphatnak csak -t jelet (például tartt). Érdekes feladat lehet például azon is elgondolkodni, hogy az állottam ~ álltam variánsok (némi megkötéssel) miért létezhetnek nyelvünkben, s ezzel szemben a fonetikailag lényegileg nem különböző hallottam ~ halltam viszont nem. (Azt hiszem, érdekes morfo-fonetikai, szemantikai összefüggésekre bukkanhatunk a probléma megoldása során.)

Akármelyik kérdéstémakörbe is tekint bele a diák, azt a felismerést teheti, hogy anyanyelvi kompetenciája egy sokkal finomabb, bonyolultabb rendszert működtet annál, mint amelyet gondolt volna a nyelvtani ismeretei alapján. Ezért érdemes talán időnként elkalandoznia a magyar mint idegen nyelv területére, ahol maguktól sorakoznak az – időnként megválaszolhatatlan, ezért különösen izgalmas – kérdések.

A kalandozásban szívesen nyújt segítséget a Magyar Nyelvi Intézet.

### **Gremsperger László**

*A Magyaránrok Egyesülete 2001. november 17-én „Új hangsúlyok az anyanyelvi nevelésben” címmel tartott szakmai napot. A konferencián Kugler Nóra és Gremsperger László itt közölt előadásán kívül még Adamikné Jászó Anna és Raátz Judit (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar), illetve Komlósi András (MTA Nyelvtudományi Intézet) fejtette ki álláspontját a szakmai nap címében jelzett témáról.*

# A pedagógusok pedagógiája

*Az ELTE Neveléstudományi Intézetének munkacsoportja a fenti címen jelentette meg a legújabb pedagógus-kutatásának eredményeit.*

A jelen vizsgálat előzménye az 1989-ben közzétett kutatás. (1) Ennek adatait 1981 és 1983 között gyűjtötte össze a hasonló felállású műhely, több mint 3000 kérdőív és 100 interjú segítségével. Az akkori vizsgálat célja a mostanihoz hasonlóan kettős volt. Egyrészt feltárni az iskola valóságát, másrészt összegyűjteni a pedagógia, a pszichológia és a szociológia köréből azokat az elméleteket, amelyek hatékonyá tehetik a pedagógiai munkát. A kettő összevetésével kidolgozható a pedagógusképzés olyan rendszere, amely hozzásegít a mesterség alaposabb elsajátításához.

Az újabb vizsgálat hasonló célt tűzött ki maga elé. A különbség az, hogy az utóbbi esetben a kutatás tárgyának hangsúlya az iskola valóságának feltárásáról a pedagógusok nézeteire és azok tartalmára, összefüggéseire tevődött át. A munkacsoport célja volt feltérképezni a pedagógusok meglévő – többnyire rejtett – gondolkodását, és ennek megfelelően a képzésben lehetőséget adni olyan elméleti és gyakorlati ismeretekkel való találkozásra, amelyek által a nézetek megváltoztathatók, fejleszthetők, így segítséget nyújtanak a hatékony pedagógiai munkához.

A kutatók fő kérdésfeltevése az volt, hogy vajon felsorakoztathatók-e az egyes pedagógusok nézetei egyetlen pedagógiai paradigma mentén, amely konzekvensen meghatározza a mindennapi gyakorlatukat és döntéseiket. Fellelhetők-e és milyen mértékben lelhetők fel a pedagógusok gondolkodásában a korszerű nevelés elméletei?

Az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolat megragadására választotta a műhely a nézetek vizsgálatát. A kutatást a gyakorlat oldaláról indult, tevékenységközpontú megközelítés jellemzi. Elméleti alapjait (2) tekintve a legutóbbi évtizedek azon hazai és nemzetközi kutatásainak vonulatába tartozik, amely a kognitív pszichológiai irányzatra és a konstruktivizmusra épül.

A kutatásban egyaránt helyet kaptak a nevelésre vonatkozó elméleti és a gyakorlati tevékenységgel kapcsolatos tartalmak is.

A csoport tagjai – *Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, Lénárd Sándor, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit, Vámos Ágnes* – a pedagógusok gondolkodását a következő területek mentén vizsgálták:

- a neveléssel kapcsolatos nézetek;
- a tanításról alkotott nézetek;
- a gyerekekről, diákokról vallott nézetek;
- az oktatás céljáról szóló nézetek;
- a tudásról alkotott tudás;
- a motiváció megítélése;
- a differenciálásról vallott nézetek;
- az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek;
- az értékelésről alkotott nézetek;
- és az iskolai munka tervezésével kapcsolatos nézetek.

A látenszen működő gondolkodás megismeréséhez a kutatók a strukturált interjú eszközét választották, két területen (a motivációról és az értékelésről alkotott nézetek vizsgálatánál) kiegészítve a pedagógiai kutatásokban ma még újdonságnak számító metaforaelemzéssel. Az eszköz újszerűségére való tekintettel a 12. fejezet elején áttekintést kapunk a metaforaháló pszicholingvisztikai alapjairól és elemzésének metodikai vonatkozásairól. Így ez a rész módszertani segédletként is használható.

A kutatócsoport tagjai a felsorolt területeket felosztották egymás között, és összefoglalták azok elméleti háttérét. Ennek megfelelően külön-külön leírták a hipotéziseiket és ehhez kapcsolódva megfogalmazták az interjú kérdéseit, majd a részterületek összehangolása után közösen állították össze a végleges kérdéssort.

Az interjú 87 pontból áll, amelyből 17 a háttérváltozókra vonatkozik, a többi pedig a gondolkodás feltárását szolgálja. A kutatásban részt vevők törekvése az volt, hogy a kérdésekből a lehető legkevesébe tűnjön elő az általuk felrajzolt paradigmák rendszere, és minél több adat kerüljön felszínre a tanárok saját gondolkodásából. Ezért többnyire nyílt kérdéseket fogalmaztak meg, sok esetben az elfogadás vagy elutasítás mértékét vizsgálták szituációhoz kötötten, illetve az egy-egy állítással való egyetértés szintjét mérték.

A vizsgált minta száz főből állt, akiket főként budapesti közoktatási intézményekből és néhány vidéki iskolából választottak ki véletlenszerűen. Reprezentativitásra az életkor, a nem és a tanítási feladat szerint törekedtek. Általános iskolai alsó és felső tagozatban tanító pedagógusok, gimnáziumi tanárok, szakközépiskolában közismereti és szakmai tárgyakat oktatók kerültek a mintába. Az interjúk felvétele 1998-ban és 1999-ben történt.

Az adatok elemzését az adott téma felelősei külön-külön végezték el, majd megbeszéléseken keresztül rajzolódott ki a több területet átfogó összefüggések rendszere.

Minden témában elkészültek a gyakorisági elemzések és a hipotéziseknek megfelelően az egyes változók közötti összefüggések vizsgálata, majd a munkacsoport tagjai egyeztetés útján tárták fel a teljes kutatást átfogó eredményeket.

A vizsgálat összes eredményének és következtetésének bemutatására nem vállalkozhatunk, de talán a főbb megállapítások szemléltetésével érzékeltethetővé válik, hogy milyen kép rajzolódott ki a kutatók számára a pedagógusok gondolkodásáról. A szerzők három területen végezték el az eredmények összegzését.

#### *A pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézetei*

Az iskola funkcióiról, a nevelésről, a gyermekről, a tanításról szóló nézetekben az iskola hagyományos funkciói tükröződnek, sorrendben: a személyiség fejlesztése, a tudás, az intellektuális képességek gazdagítása, a kultúra átadása, a társadalmi normák elsajátítása. A társadalmi funkciók közül a családi hátrányok kompenzálása és az esélyegyenlőség biztosítása kapnak hangsúlyt a pedagógusok válaszaiban.

A tanárok nevelésről alkotott elképzelésére a normativitás a jellemző, preferáltak munkájukban az intellektuális értékek és az erkölcsi nevelés. A tanulók fejlesztése alatt sok esetben az intellektuális képességek fejlesztését értik. A tanítással kapcsolatosan jellemző a tananyag-központúság.

A pedagógiai folyamatban a tanárok gondolkodása a befogadást emeli ki, kevés hangsúly esik a tanulói aktivitásra. A pedagógusok hajlamosak arra, hogy sikereikben saját szerepüket fogalmazzák meg, míg a kudarccokat a tanulóknál és a családi, társadalmi környezetben rejlő okokkal magyarázzák.

A pedagógusok megismeréssel kapcsolatos nézeteire a pozitívizmus a jellemző. A többség a szaktudományok rendszeréhez igazítja a tudás tantárgyakba való szervezését.

A tanárok jelentős része a képességet az iskolai teljesítménnyel azonosítja, amely egyben a differenciálás alapját is képezi. A differenciálást ismerő és alkalmazó pedagógusok csoportja azonban nem egyezik meg feltétlenül azokéval, akik hisznek a gyermek nevelhetőségében és fejleszthetőségében.

A pedagógusok nézeteiben fontos szerep jut az oktatási módszereknek.

#### *A pedagógiai tudásrendszer koherenciája*

A kutatócsoport nem talált a pedagógusok felfogását meghatározó koherens nézetrendszert, amely konzekvensen meghatározná a mindennapi munkájukat. A vizsgálatban részt vevők gondolkodásában megjelenő válaszok esetlegesen, döntéseik szituációfüggő-

gök, nem tartoznak határozottan egyetlen paradigma irányítása alá sem. Nézeteik egymással lazán kapcsolódó területekből állnak.

Nem találtak ezzel kapcsolatban szignifikáns különbséget a vizsgált pedagóguscsoportok között.

Az oktatás céljával kapcsolatos nézetek elemzésénél viszont összefüggést tártak fel a kutatók a tanításban eltöltött évek és a pedagógusok nézeti, döntéseiknek következetessége között. Minél több időt töltött tanítással a pedagógus, annál több állandóságra utaló elem található a gondolkodásában, és ezt a tapasztalaton kívül nem befolyásolja a diploma megszerzésének éve és az életkor sem. A kezdő tanárok döntéseiben még több a szituatív elem, a régóta pályán lévők esetén megbízhatóbban körvonalazódik ki egy gondolkodásmód.

#### *Módszertani megállapítások*

Figyelemre méltó megállapítás, hogy módszertani problémát jelentettek a nyelvi nehézségek. Az elméleti szakember, a kutató nyelvhasználata eltér a gyakorló pedagógusok nyelvhasználatától. Ez különösen az értékelendő állítások megfogalmazásával és értelmezésével kapcsolatban jelentett problémát.

*A munkacsoport kötete olyan kutatásról számol be, amely a pedagógia elméletének és gyakorlatának kapcsolódását és annak lehetőségeit vizsgálta. A szerzők eredményeik mellett még nem tekintik befejezettnek a pedagógiai tudás feltárását, úgy vélik, a nézetek még mélyebb megismeréséhez és feltérképezéséhez további munkára van szükség. Eredményeik és megállapításaik azonban sokunkat készíthetnek megfontolásra és továbbgondolásra mindennapi tevékenységünkben.*

Példaként említik a szerzők a „képesség” kifejezést, amely a kutató számára pszichológiai fogalmat, procedurális tudást jelent, a gyakorló pedagógusok pedig főként a tanulói teljesítményt értik rajta.

Végezetül még néhány érdekes részeredmény a vizsgált területekről.

#### *A nevelésről*

A társadalmi változások lassan éreztetik hatásukat az iskolai nevelésben. A pedagógusok számára az utolsó helyen szerepelnek az individuális nevelési értékek, mint például a vállalkozó szellem.

A tanárok munkájuk sikerességében nagyobb szerepet tulajdonítanak a személyiségüknek, mint a képzettségüknek.

A gyerekek fejleszthetőségébe vetett hit nem egyértelmű, a pedagógusok szerint a fejleszthetőség inkább eredeti adottság, mint pedagógiai munka eredménye.

#### *A tanításról*

A befogadásra és önaktivitásra épülő két tanítási nézet jól kivehetően körvonalazódott az elemzések során. A tanulás fogalmának értelmezésében az „átadás-befogadás” kap nagyobb hangsúlyt, kevésbé jellemző az önaktivitást kiemelő gondolkodásmód.

#### *A gyerekekről, diákokról*

A pedagógusok a gyermekek helyzetét a mai társadalomban rossznak ítélik, az iskola ezzel kapcsolatosan sokkal pozitívabb szerepű a nézeteikben.

A tanárok számára általában fontos a jó tanár-diák viszony, de elsődlegesen a munka hatékonysága miatt.

A pedagógusok gondolkodásában a gyermekkor képe egységes, differenciálatlan a nem, a kor, a szocializáltság szempontjából.

*A motivációról*

A pedagógusok nézeteiben fontos helyet foglal el a motiváció. Valós helyzetként a mintában szereplők a diákok külső motiváltságát tartják jellemzőnek (érdemjegy, szülőknak megfelelni akarás), míg az általuk ideálisnak vélt inkább a belső motiváltság (tudásvágy, érdeklődés) volna. Érdekes, hogy míg a sikertelenségek okai között nem, a tanulói motivátlanságban felismerik a tanár szerepét.

*A differenciálásról*

A pedagógusok nagy része ismeri a differenciálás módszereit és pozitívan viszonyul hozzá. A kép azonban ellentmondásos, mert a kutatóknak nem sikerült kapcsolatot találni a differenciálás – és a pedagógus gyermekszemlélete, az iskola funkcióiról alkotott válszok, az oktatás célja, a motiváció és az értékelés témakörök között.

*A módszerekről*

A tanárok többsége nyolcnál több módszert alkalmaz, amelyet válaszaik szerint szakmódszertani és didaktikai tanulmányaik során sajátítottak el, illetve az őket tanító tanárok tevékenységéből figyeltek meg. Szakmai továbbképzéseken az újgenerációs módszerek megismerése a jellemző, de ezeket a megkérdezetteknek csak körülbelül 50 százaléka alkalmazza. Az adott módszerek kiválasztásánál sok szempontot figyelembe vesznek, és ezek valóban fontos szempontok.

*Az értékelésről*

A megkérdezettek érzelmi síkon közelítik meg az értékelést, „szüksége rossz”-nak tekintik, olyan valaminek, amivel nem szeretnek foglalkozni, de kell. Bizonytalanságok rajzolódtak ki a tanárok nézeteiben az értékelés viszonyítási alapjával kapcsolatban, a tudás vagy a személyiség pontos fogalmával kapcsolatban, amelyek befolyásolhatják az értékeléshez kapcsolódó negatív érzéseiket.

*Az iskolai munka tervezéséről*

A pedagógusok a tervezést fontosnak tartják, de ez nincs összefüggésben a tervezés tudatosságával. A kötelezően előírt tervezésnek eleget tesznek, a már nem kötelező tematikusság nem jellemzi a pedagógusokat.

A munkacsoport kötete olyan kutatásról számol be, amely a pedagógia elméletének és gyakorlatának kapcsolódását és annak lehetőségeit vizsgálta. A szerzők eredményeik mellett még nem tekintik befejezettnek a pedagógiai tudás feltárását, úgy vélik, a nézetek még mélyebb megismeréséhez és feltérképezéséhez további munkára van szükség. Eredményeik és megállapításaik azonban sokunkat készíthetnek megfontolásra és továbbgondolásra mindennapi tevékenységünkben.

Ajánlásként leghitelesebben talán a könyv hátsó borítóján megfogalmazott sorok idézhetők: „A könyv széles olvasóközönséghez szól: egyrészt gyakorló pedagógusok, a tanárképzésben és továbbképzésben részt vevő oktatók, hallgatók kaphatnak értékes információkat önismeretük fejlesztéséhez, reflektív gondolkodásukhoz, munkájukhoz, másrészt a neveléstudomány kutatói számára tartalmaz új ismereteket.”

**Jegyzet**

(1) Falus I. – Golnhöfer E. – Kotschy B. és mtsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

(2) Az ismertett mű 15–27. oldalán

## Metafizikus nyomkeresők

*Újabbban – a posztmodern jelzővel illetett szépirodalom szerzőinek érdeklődése nyomán – az elméleti és kritikai gondolkodás is fontolóra veszi a mindenkori magas- vagy elítőkultúrából kiszorult úgynevezett tömeg- vagy népszerű irodalom (újra)hasznosításának lehetőségeit, távlatait. Immár harmadik önálló kötetében a fiatal kutató, Bényei Tamás a detektívtörténet, azaz a krimi és az anti-detektívtörténet sokrétűen gazdag viszonyrendszerét boncolgatja.*

**A** populáris kultúra regisztereibe sorolt irodalmi műfajok kirekesztettsége a hivatalos és komolyan tekintett irodalmi kánonokból lassanként a múlté. Köszönhető ez olyan szerzőknek és műveknek, amelyek a kitaszítottak, kiüresedettnek, elavultnak bélyegzett műfajok reaktivizálásával jelentős sikereket értek el mind a szűkebb, mind a szélesebb olvasóközönség körében. A detektívtörténet, a történelmi kalandregény, a sci-fi, a fantasy, a rémtörténetek, a horror, a pornó, a szerelmes lányregények műfajt létrehozó kötelmeinek imitálásával, átírásával, paródiájával, ki- és befordításával az irodalom ünnevelt szerzőjévé vált többek között *Jorge Luis Borges*, *Umberto Eco*, *Lawrence Norfolk*, *Douglas Adams*, *Terry Pratchett*, *Federico Andaházy-Kasnya*, *Brett Easton Ellis* vagy *Parti Nagy Lajos*. Külföldön a multikulturalitás és a posztmodern jegyében terjedelmes monográfiák és tanulmánykötetek foglalkoznak a jelenséggel, míg itthon csak elvétve akadnak e tárgykörben érdemi hozzászólások. (1)

Nálunk a klasszikus krimi területén kutakodni vágyók sem részesülhettek túlzott figyelemben, *Hankiss János*, *Josef Škvorecký* és *Keszthelyi Tibor* könyvei álltak mindedig rendelkezésre. (2) Míg azonban Hankiss János tanulmánya az igen tágan értett bűnügyi elbeszélés motívumait sorakoztatja fel a 19. századi világ- és magyar irodalomból, addig Josef Škvorecký esszéi a krimi műfaj történetét írói-kritikai bírálatokkal kiegészítve tárgyalják. Keszthelyi Tibor munkáit pedig leginkább a figyelemfelkeltés szándéka és kezdeményezőkéssége okán vehetjük figyelembe. Nem vitatva e kiadványok történeti fontosságát nyugodtan kijelenthető, hogy Bényei Tamás könyve úttörő jelentőségű a klasszikus krimi megértése és ezen művek elemzése szempontjából. Másrésről jóval több is ennél.

Irigylésre méltó, hogy egyeseknek kész könyvek lapulnak az íróasztalfiókjukban, akár egy évtizedig is, miközben jelentős tudományos és kritikai publikációkat jelentetnek meg. Bényei Tamás *„Rejtélyes rend”* címen napvilágot látott könyve kilenc évig pihent kéziratként, mindeközben a szerzőt két kötet (*„Esendő szörnyeink és más történetek”,* 1993; *„Apokrif iratok. Mágikus realista regényekről”,* 1997) és számos, azóta is sokat idézett tanulmány és kritika avatta elismert szakemberré. A téma iránti érdeklődése felől azonban már a könyv kiadása előtt is meggyőződhattünk több közölt (Határ, 1990. 6–7.); Alföld, 1995. 10.) – és az első kötetbe felvett – írása („Rejtély és rend [A metafizikus detektívtörténet]”) alapján.

A könyv rendkívül alapos, nagy műveltséganyagot mozgat, szerteágazó, de igen jól összefogott tájékozódást mutat, mindezt tudósi szakértelemmel, ötletthalmozói termékenységssel, fölényes, de nem fölényeskedő eleganciával, olvasóbarát módon tálalva. Egyszóval igencsak megnehezítve a kritikus dolgát, mert bármilyen „fogást” keresve a művön, csak elismerőleg szólhat bírálatáról és annak szerzőjéről. Engedve a lehetőségnek, melyre a könyv metafora-kínálati csábítanak: a gyilkos kritikusból áldozat válik, a műből pedig kritikus gyilkos lesz.

A ‚Rejtélyes rend’ tulajdonképpen nekifutások sorozata, szám szerint hatszori kísérlet, hogy egy-egy fogalom (posztmodern, ismétlés, valóság-leképezés, szerepkörök, paródia, irónia, játék) segítségével, különféle szempontú értelmezéseivel közelebb hozza a megértéshez a krimi, a metafizikai detektívtörténet és az anti-detektívtörténet kapcsolatát, anélkül, hogy tényleges, definitív végeredmény születne. Az anti-detektívtörténetnek a krimitől való megkülönböztetése írás- és olvasásmódok együttállásának függvényén alapul, hasonlóan ahhoz, ahogy Bényei Tamás különféle értelmezési módszerek, olvasásmódozatok (dekonstrukció, pszichoanalízis, tudományfilozófia, strukturalizmus, Új Kritika, kultúraelmélet) mérlegelése révén járja újra és újra körül a témát. Az említett „műfajok” között koránsincs éles határ, sőt leginkább két egymást metsző halmazzal van dolgunk a krimi és az anti-detektívtörténet kapcsán, azaz az olvasatok már magában a krimi szerkezetében fellelhetővé teszik a műfaj „későbbi sorsát”, miszerint már a kezdetektől magában hordozza azt a metafizikus érdeklődést, amely akár az ismétlés, az irónia vagy a paródia önértelmező metaforái segítségével kibontható belőle. *Poe* novellái egyszerre krimik és egyszerre metafizikus detektívtörténetek: a metszetben tehát a metafizikus detektívtörténetek találhatók. Bényei fejtegetései eszerint elkerülik azt a csapdát, hogy fejlődéstörténetként prezentálják modern és posztmodern irodalom időbeli viszonyát, mindazonáltal figyelmet érdemel, hogy érvelésének középpontjában a sokak által paradigmaváltónak tekintett Borges (illetve ‚A halál és az iránytű’ című elbeszélése) áll. Az olvasatok halmozását, hatványozását csak tovább fokozza a szerző állandó önreflexiója, amellyel saját módszeres olvasatát folyamatosan korrigálja, dekonstruálja, értelmezi, több szinten egymásba fordítja a vizsgált témával, így a vizsgálat nyelve és a tárgyának nyelve párhuzamosan, kölcsönösen kontrollálják és alakítják egymást.

Ahogy a krimi és az anti-detektívtörténet elbeszélés-szerkezetében – reflektáltan vagy sem – benne rejlik az elbeszélhetőség paradoxona, úgy ütközik bele a szakíró is folyamatosan a nyelv, az idő, a végesség-végtelenség önértelmező és visszaforgatható fogalmaiba, metaforáiba. Ha úgy tetszik, és volt egy ilyen érzésem: Bényei Tamás a krimi viszonylag egyszerű diskurzív formáján keresztül magát a nyelv metafizikai (vagy a metafizika nyelvi) „alakoskodását” mutatja be olvasóinak. („az ismétlésként felfogott krimi-diskurzus időviszonyai voltaképpen egy ártalmatlan, minden elbeszélő szövegben ott rejlő időparadoxon legeggyértelműbb megnyilvánulásának tekinthetők.” (69.)) Persze nem kizárt, hogy minden, a dolgok mélyére hatoló, nyelven keresztül megfogalmazódó elemzés természeténél fogva önértelmező, azaz saját legbelsőbb működéséből tár fel részleteket, ugyanakkor nyitottsága révén további lehetőségeket kínál a vizsgálatra. Ennek belátását is bizonyítja, hogy a könyv szellemi kalandozásának tétje nem a tudás megszerzése, hanem a megoldási képletek levezetése, végigkövetése, akár egy matematikusnál. Vagy analóg módon a detektívnél.

Csak sajnálkozni lehet azon, hogy a magyar vonatkozású anti-detektívtörténetek (például *Darvasi László* novellái, *Tar Sándor* „bűnregénye”, *Németh Gábor* és *Szilasi László* ‚Kész regény’-e, *Lengyel Péter* ‚Macskakő’-je) elemzései már nem kerültek bele ebbe a kötetbe. Panaszkodni azonban inkább azért kellene, hogy miért ilyen ritkák a honi irodalomtudományos közegekben a Bényei Tamás által írt könyvhöz hasonló, színvonalas kiadványok.

### Jegyzet

(1) Parti Nagy Lajos: *Sárbogárdi Jolán: A test anyala* című habszódiája körül kialakult kritikai irodalom a legismertebb, ami érinti a szerelmes lányregény-füzetsorozatok műfajszerkezeti tulajdonságait, ezenkívül H. Nagy Péter írásaiban, a Thléme és a Prae periodikák tematikus számaiban olvashatunk a sci-firől és a cyberpunkról. (Lásd H. Nagy Péter (1999): *Imaginárium I–III*. In: *Kánonok interakciója*. [FISZ-könyvek 3.], Budapest, FISZ. Thléme 2000. tavasz. Prae 1999. 1–2., 2001. 3–4.)

(2) Hankiss János (1928): *A detektívregény*. Csáthy Ferenc Könyvkiadója, Debrecen – Budapest. Josef Škvorecký (1965): *Egy detektívregény-olvasó ötletei*. (Modern Könyvtár) Európa, Budapest. (Ford. Sinkó Ferenc) Keszthelyi Tibor (1979): *A detektívtörténet anatómiája*. Magvető, Budapest. Keszthelyi Tibor (szerk., 1985): *A krimi*. (Pro és kontra) Gondolat, Budapest.

Bényei Tamás (2000): *Rejtélyes rend. A krimi, a metafizika és a posztmodern*. Modern filológiai füzetek 57. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Rácz I. Péter

## Lét és irodalom

*E pillanatban még beláthatatlan, miféle irodalmi vagy akár eszmetörténeti hozadéka lehet annak, ha – tanulmányok szerkesztett sorában – az esztétika az antropológia „felügyeletével” gondolkodik a létről. Az utóbbi évek egyik legjelentősebb irodalomtudományi és kritikai kiadványa ezzel a kérdéssel (is) szembesíti olvasóját.*

Az irodalom szerepét még nem látjuk tisztán. (1) Akár ez a *Pilinszky*-műhelyjegyzet is mottójául szolgálhatna annak a kötetnek, amely éppen az irodalom szerepének „tisztázására”, pontosabban az irodalmi szövegek értelmezhetőségének többszempontú újragondolására tesz nagyívű kísérletet. „Az irodalmi szöveg antropológiai horizontjai” című tanulmánygyűjtemény szerkezeti-módszertani különlegessége – tanulmányok és bírálatok dialógushelyzetet teremtő együttközlése – mindehhez ígéretes kezet nyújt.

A kötetet – bevezetés gyanánt, alighanem a szemléleti-módszertani alapdilemmákat előrajzolandó – olyan tanulmányok nyitják, amelyeket a szakma egy-egy nemzetközi elismertségű szaktekintélye jegyez. *Fehér M. István* „Művészet, esztétika és irodalom Hans-Georg Gadamer filozófiai hermeneutikájában” című írása a gadameri téziseket művészet és filozófia viszonyának hermeneutikai értelmezhetőségére s az esztétikai tapasztalat sajátosságának filozófiai interpretálhatóságára kérdezve olvassa újra – mindekelőtt az „Igazság és módszer” nyomán tájékozódva. *Kulcsár Szabó Ernő* „A „befejezett” műalkotás – a befogadás illúziója és az olvasás retorikája között (Az esztétikai tapasztalat nyelviségének kérdéséhez)” című tanulmánya a műalkotás nyelve és a befogadó mint nyelvi létező közötti kommunikációt az esztétikai jelentésképződés lezárulhatatlanságának tapasztalata felől vizsgálja. *Szegedy-Maszák Mihály* dolgozata („A művészi értékek állandósága és változékonysága [Babits európai irodalomtörténete]”) a kánonok s a kanonizálódott „művészi értékek” viszonylagosságát és időbeliségét nyomatékosítja *Babits Mihály* „Az európai irodalom története” című művét elemezve.

Annak az irodalomfölfogásnak a módszeres – mert önreflexív módszertudattól irányított – lebontását, amely az irodalom szerepét a „valóság” nyelvi/művészi ábrázolásában, megjelenítésében avagy „tükrözésében” látta (a nyelvet, a nyelviséget pusztán eszközként véve számításba), önmaga föladatát pedig jobbára a szerzői szándék „beleérező” rekonstruálásában jelölte meg, a jelen tanulmányok fényében immár végérvényesen az irodalom(tudomány)történeti (közel)múlt részeként kell látnunk. A kötet voltaképpen tétje ezért már nem egyszerűen újabb irodalomértői filozófiák és metodológiák szakmai önérvényesítésének hitele és sikeressége, hanem legalább ennyire az ezen értelmezői tanok, nyelvek közti párbeszéd elvi és gyakorlati hogyanja. (Utalhatunk itt a szerkesztők egyike által nem oly rég közreadott – s e hasábkokon már recenzált (2) – tanulmánykötet (3)

szerzői fülszövegére mint az előzmények – s egyúttal az előzményekre tett reflexiók – egyikére: „De az értő olvasó föl fogja ismerni, hogy az írásokat az a módszertani érdekeltség is összefogja, hogy elősegítse a mai irodalomtudomány két meghatározó irányzatának párbeszédét. A megértés útjait ugyanis az jellemzi, hogy sohasem egyedül igazként futnak az értelmezők elé. Hermeneutika és dekonstrukció mai vitájának tehát úgy mennek elébe e szövegek, hogy annak legalább egy részét a kölcsönös megértés helyzetévé változtassák.”)

Az egymást olvasó olvasásmódok és egymást érteni kívánó értésminták kommunikációja eddig inkább kevesebb, mint több sikerrel valósult (nem valósult) meg irodalmunk metanyelvi diszkurzusában. Ennek elvi magyarázata lehet a nyelvek (világok) közti párbeszéd hermeneutikájának mindenkori összetettsége és kockázatosága. Gyakorlati indokát a párbeszédkészségüket sietve kinyilvánító szövegek sokszor oly zárt nyelvi-módszertani logikájában találhatnánk meg. Jelen kötet e látószögben is föltétlenül rangos teljesítmény, üdvözlendő kezdeményezés.

A fiatal irodalmárok műhelymunkája létrehozta írások általában igen szoros és alapos olvasás tárgyává teszik nemcsak az adott művet vagy kérdést, de természetszerűleg egymást is. A szövegek igen gyakran egymás nyelvi esendőségének elemzésén keresztül vélik igazolhatónak szakmai kritikájuk helyénvalóságát. A jellegadó szövegcsoportok azonban inkább azok, amelyekben a különböző érvelési oldalak között dialógushelyzetet alakít ki a „megértő jóindulattal” párosult kompetencia. Ilyen többek között – kiragadottak a példák – *Bónus Tibor* „A kontextusra ráhagyatkozó jelentés (Az Aranysárkány értelmezéséhez)” című dolgozata s az arra érkezett kritikai reflexiók (*Katona Gergely*-től és *Molnár Gábor Tamástól*), vagy *Szirák Péter* „Nyelv, történet, képzelet (A kanonizált posztmodern folytonossága és változásai: Garaczi László, Márton László és Darvasi László műveinek recepciója)” című tanulmánya a hozzá fűzött megjegyzésekkel (*Lőrincz Csongor* és *Seregi Tamás* tollából).

Ezekben is igazolódni, teljesülni látszik, amit az „Előszó” (Kulcsár Szabó Ernő és Szegedy-Maszák Mihály fogalmazványa) e szavakkal vetített előre: „A többéves kutatómunka tapasztalata jelenleg mindenestre annak valószínűsége mellett szól, hogy hermeneutika és dekonstrukció elsősorban a befogadói aktivitás, illetve az olvasásnak a szövegben kirajzolódó retorikai alakzatai kapcsán juthatnak közös műveleti területekre. Hiszen az interpretáció gyakorlatában mind gyakrabban merül föl az a kérdés, vajon valóban kizárja-e egymást a szövegek antropológiai, illetve retorikai olvasásmódja. Hipotéziseink szerint éppenséggel azért nem, vagy legalábbis nem maradéktalanul, mert a későmodern szövegek nyomán különösen megsokasodtak az olyan műalkotások, amelyeket az egyik vagy a másik olvasási mód egyedüli alkalmazásával ma már nem tudunk kielégítően értelmezni.”

A kötet tárgyi tájékozódási horizontja (a „kilátás a műteremből” – hogy a borítóképként beszédesen figuráló *Caspar David Friedrich*-festményre is utaljunk) vonzóan tágas és távlatos. Bibliai hermeneutikai dolgozat vagy *Arisztotelész* „Poétiká”-jának újraolvasása éppúgy érvénnyel szerepel benne, amint tanulmányok *Kosztolányi* prózájáról vagy kortárs irodalmi fejleményekről. (Eközben természetszerűleg reflektálódnak olyan kérdéskörök, mint szövegiség és szövegköziség, ideológia és retorika vagy modern és posztmodern problematikája.)

---

*Kizárja-e egymást a szövegek antropológiai, illetve retorikai olvasásmódja? Hipotéziseink szerint éppenséggel azért nem, vagy legalábbis nem maradéktalanul, mert a későmodern szövegek nyomán különösen megsokasodtak az olyan műalkotások, amelyeket az egyik vagy a másik olvasási mód egyedüli alkalmazásával ma már nem tudunk kielégítően értelmezni.*

---

A szakirodalmi tájékozódásról sokat elárul, hogy a névmutató tanúsága szerint a legtöbbször *Nietzsche*, *Heidegger*, *Bahtyin*, *Gadamer*, *Ricoeur*, *Barthes*, *Jauss*, *Derrida* és *de Man* munkáira hivatkoznak az értekezések. Külön figyelmet érdemel két magyar irodalmár nevének sűrű előfordulása: Kulcsár Szabó Ernő és Szegegy-Maszák Mihály munkássága (publikációs teljesítménye és kutatásszervező elszántsága) iskolateremtő érvényre jutott ahhoz, hogy a nyolcvanas-kilencvenes évek hazai irodalomtudománya valóban – amennyire ez lehetséges – tudománya legyen az irodalomnak.

A „Lét és idő” ontologikus belátásait a – mindenekelőtt nyelvi – művészetek értelmezésében „hasznosító” Gadamer hermeneutikája, illetőleg az azt továbbgondoló irodalmi hermeneutika éppoly erős szöveghelyekkel képviselteti magát e dolgozatokban, mint a dekonstrukció derridai ágát a de Man-féle tropológiai alapvetések mentén újragondoló törekvések észjárása. Közös és a vizsgálódások irányát nagyban meghatározó szemléleti alapként mélyítve el azt a belátást, amely az irodalom és a nyelv helyének, szerepének értelmezhetőségét az ember helyének, szerepének értelmezhetőségével köti össze – s amelyet az „Előszó” – a kötet címét is magyarázva – így fogalmaz meg: „az irodalmi szövegek kiváltotta esztétikai tapasztalat a befogadói önmegértés eseményében elsősorban antropológiai érdekeltséggel következik be”; ez nem is lehet másként, hiszen „az a látószög, amely valamit valamiként hozzáférhetővé tesz, annyiban per se antropológiai, amennyiben az irodalmiság minden alkotóeleme emberi közreműködéssel jön létre.”

Ilyenformán nemcsak az elmúlt évek irodalomkritikai történései összegződnek a kötet lapjain, de a fölvetett kérdésekre adott válaszok, a megrajzolt problémákra kínált „megoldások” révén alighanem új távlatok is nyílnak, nyílnak irodalmi közgondolkodásunk előtt. Anélkül persze, hogy ez az összegzés végleges, ez a válaszrend rögzült, ez a megoldássor lezárt lenne, lehetne. Nem lehet, de ne is legyen. Már ha komolyan vesszük az értelmezői státusz vélt evidenciáját: „filozófiai kérdésekben az ember nemcsak a megoldások, hanem a problémák mellett is elkötelezi magát.” (4)

### Jegyzet

(1) Pilinszky János (1995): Naplók, töredékek. In: *Pilinszky János összegyűjtött művei*. Osiris Kiadó, Budapest. 49.

(2) Halmi Tamás (2000): A megértés horizontja (Kulcsár Szabó Ernő: A megértés alakzatai). *Iskolakultúra*, 2. 114–116.

(3) Kulcsár Szabó Ernő (1998): *A megértés alakzatai*. (Alföld könyvek 3.) Csokonai Kiadó, Debrecen.

(4) Sloterdijk, Peter: A tetovált élet. In: uő (1999): *Világra jönni – szót kapni*. Frankfurti előadások („Dianoia”). (Ford. Weiss János) Jelenkor Kiadó, Pécs. 10.

Bedancsics Gábor – Bengi László – Kulcsár Szabó Ernő  
– Szegegy-Maszák Mihály (szerk., 2000): *Az irodalmi  
szöveg antropológiai horizontjai*. Osiris Kiadó (Osiris  
Tankönyvek), Budapest.

*Halmi Tamás*

## A számvetés ideje

**B**eköszöntött a 3. évezred második éve. Túljutottunk már az ezredvég okozta különös hangulaton, tollunk engedelmesen kanyarítja a múlt századihoz képest szokatlan kezdetű évszámokat. Gondolataink azonban gyakran időznek a múltban, és lelünk mélyén érezzük, hogy nem léptünk még túl a számvetés idején.

Így vélik ezt a Kultúra és Közösség (KÉK) című, igen nivós folyóirat legújabb számának szerzői és maga a tematikus szám társszerkesztője, *S. Szabó Péter* is. A művelődés-

elméleti lap ugyanis egyfajta összegző áttekintést nyújt a magyarországi nagyobb vallásokról és az általuk teremtett közösségekről. A folyóirat bevezetőjében olvasható, hogy kiemelt szerkesztői szempont volt az, hogy minden vallásról olyan személyek írjanak, akik beletartoznak az illető vallás közösségébe, vagy legalábbis szimpatizálnak vele, és nem kívülálló, az adott hit által nem megérintett „objektív” kutatók. A szerzők ilyenféle kiválasztása gyümölcsöző ötlet volt, hiszen így a leginkább tudományos igénnyel megírt tanulmányokon is átragyog szerzőik vallásos elhivatottsága, illetve a mindennapok történéseit bemutató szubjektív beszámolók is fontos valláselméleti és vallástörténeti adalékokká emelkednek. A folyóirat él és lélegzik, valamennyi benne foglalt vallás kapcsán érezzük annak közösségépítő és léleknemesítő erejét. Kivételes olvasmány ez.

A válogatás első nagyobb egysége a különböző keresztény közösségek, a katolicizmus, a protestantizmus és az ortodoxia világméretű építkezésének legújabb fejleményeit mutatja be. Az ökumenét, melynek kimunkálása nemcsak hidakat teremt, de törésvonalakat is felerősít a kereszténység nagy ágai között. Hittudósok elemzik e részben az 1999-es keltezésű augsburgi ‚Közös Nyilatkozat’-ot és a Vatikánban 2000-ben kiadott ‚Dominus Jesus’ szövegét. Olvashatunk továbbá Szent István királyunkról, akit 2000-ben kanonizáltak – „példátlan történelmi pillanatban” – a keleti ortodox egyház, valamint hazánk első püspökéről, *Hierotheos*-ról.

A zsidó vallásról és magyarországi közösségeiről írván a neves szerzők történelmi-politikai áttekintést is nyújtanak a folyóirat második fejezetében, valamint érdekes tanulmányt lelhetünk a Zsidó Egyetemről. Továbbgondolásra és megoldásra vár az ebben a részben felvetett párbeszéd kimunkálása zsidók és keresztények között. A modernitás és a hagyomány együttesen jelenthet kilábalást korunk problémáiból, olvashatjuk többféle megfogalmazásban is a folyóirat ezen oldalain.

A globális etika kialakítása együtt kell járjon a kultúrák sokszínűségének megőrzésével és azzal, hogy minden egyes emberi közösség lehetőséget kapjon értékeinek megmutatására, hagyományainak megtartására. A közeledés így más vallások kapcsán is fontos. Az előttünk álló évezred egyik nagy kihívása például az iszlám kultúrájának alaposabb megismerése. A Föld népességének mintegy egyhatoda vallja muszlimnak magát, közülük Magyarországon néhány ezer, Európában viszont több millió hívő él, s számuk dinamikusan növekszik. Az iszlám megismeréséhez ez a folyóirat – néhány más, mostanában megjelent értékes kiadvánnyal együtt – nagyban hozzájárul, amit nem lehet eléggé üdvözölni egy olyan időszakban, amikor különböző médiumok ál- vagy féligazságokat közvetítenek az iszlám alaptanításairól.

Az utóbbi évtizedben nem csupán a iszlám, hanem más nagy világvallások követőinek élete is jobban ismertté vált Magyarországon. Bár közösségeik már a rendszerváltás előtt is léteztek országunkban – a buddhistákat például az egyik történeti tárgyú tanulmány szerint előszeretettel állította „kirakatba” a szocialista rendszer –, a buddhizmus és hinduizmus különböző irányzatainak követői az elmúlt években azonban sokkal szabadabban tevékenykedhettek. Kiszélesítették könyvkiadási hálózatukat, intézményesítették képzési formáikat, imahelyeket emeltek, kialakították sajátos élettereiket és közösségeik beilleszkedtek számos magyar település mindennapi életébe. Az iszlám, a buddhizmus és a hinduizmus kapcsán a folyóiratban szereplő írások áttekintést nyújtanak e vallások hitvilágáról, főbb jellemzőiről is, a magyarországi közösségszerveződés áttekintése mellett.

Rendkívül gazdag, sokszínű, egymással felelő vagy éppen egymásnak békejobbót nyújtó tanulmányok kincsesára ez a lap. Helyenként hézagos, időnként kisebb ismétlődéseket felmutató, de töredékességében is nagy ívű alkotás. A benne szereplő írások önmagukban is további keresésre, tudásunk gyarapítására ösztönöznek, a tanulmányok végén fellelhető bibliográfiai tételek pedig megadják ehhez a kapaszkodót. (A kötet teljes bemutatásához tartozó információ még, hogy utolsó részében – a vallásokkal kapcsolatos tanulmányoktól függetlenül – három, a felnőttoktatásról szóló tanulmány is szerepel.)

A Kultúra és Közösség itt bemutatott száma sikeresen szólítja meg korunk emberét, akire mindenhonnan zúdul az információ, aki telve van félelmekkel és szorongással, mert konfliktusokkal bőven terhelt világot lát maga körül. Ebben a modern világban például éppen az évezredekén átívelő, minden vihart átélő nagy világvallások jelenthetnek segítséget a magára maradt lelkeknek, a „hangtalanul vacogó” szíveknek. A vallások közötti párbeszéd pedig fontos bolygónk megőrzése, a béke minél szélesebb térnyerése érdekében. Mert ezen vallások mindegyike békességre szólít, erkölcsös életvitelre nevel és az emberi élet tiszteletére tanít.

---

Tábori Timea (főszerk.): Vallás és Közösség.  
In: *Kultúra és Közösség*. 2001/4–2002/1.

***Kéri Katalin***



*A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből*

## Születésnap

20. születésnapját jeles konferenciásorozattal készül ünnepelni az Oktatáskutató Intézet. 'A magyar oktatás századai', 'Kutatás közben', 'Jelentés a felsőoktatásról', 'A szakképzés reformja után' – így szólnak a jubileumi év nagy programjainak címei.

## Kisiskolák

Felsőzsolcán a Közoktatási Ellátó Körzetben kísérlet indul a minőségbiztosítás kisiskolai modelljének kimunkálására.

## UNIMA

Ebben az évben is kiadja az elmúlt esztendőről szóló évkönyvét a Nemzetközi Bábszövetség Magyar Központja. A kiadványban amatőrök és profik, alkotók és szervezők, elemzők és rendezők adnak számot a 2001. év bábjátékos eseményeiről, produkcióiról, kiadványairól.

## Történelem-könyv

*Knausz Imre* szerkesztésében a történelemtanítás legprogresszívebb, fiatal úttörői adtak ki tanulmánykötetet a Műszaki Kiadónál 'Élményszerű történelemtanítás' címmel.

## Boldog és boldogtalan asszonyok

*Falvay Károly* kultúrtörténeti monográfiájának kiadója a Tertia Kiadó. A szerző a női szerepet a magyar hitvilág tükrében kutatta. *Elisabeth Badinter* 'A szerető anya' című kötete az anyai érzés történetét mutatja be a 17–20. században, a Csokonai Kiadó gondozásában. *Rosalind Miles* 'Az idő leányai' című könyvét a Balassi Kiadó adta ki. Ugyanitt, szintén a Feminizmus és

történelem sorozatban olvasható a *Joan Wallach Scott* szerkesztette tanulmánykötet: 'Van-e a nőknek történelmük?' Az anyai érzés ember előtti viselkedési mintáira kíváncsi olvasó tájékozódhat a Műszaki Kiadónál megjelent etológiai kötetből: *Frans de Waal* műve 'Jótermészetűek' címen jelent meg.

## Harry Potter

A film bemutatójával és a tiltakozó hullámmal egyidőben jelent meg az Osiris Zsebkönyvtárban a gyermek-pszichodrá máról nevezetes szerző, *Kende B. Hanna* könyve 'Harry Potter titka' címmel.

## Újévi professzori találkozó Pécsen

Hagyományosan az új év első péntekén rendezett fogadást az egyetem professzori tiszteletére *Tóth József*, a Pécsi Tudományegyetem rektora. A találkozón a rektor megköszönte a megjelenteknek az elmúlt évben az egyetem érdekében kifejtett munkájukat, valamint körvonalazta a 2002-es év legfontosabb célkitűzéseit. Ezek között a tudományos tevékenység elősegítése, az informatikai fejlesztések, valamint az egyetemi külkapcsolatok ki szélesítése szerepel kiemelt helyen. Az ünnepségen adták át a professor emeritusi oklevelet *Méhes Károly* gyermekgyógyásznak, iskolateremtő kutató és oktató munkája elismeréseként. Az állófogadással záruló találkozón valamennyi pécsi professzor megkapta a nemrég megjelent pécsi fotóalbumot.

## Csoportok

*Barcy Magdolna* könyvének címe: 'A csoportok hatékonysága és a személyes változás'. Kiadója az Animula.



Réthy Endréné

## A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás

Az utóbbi tíz évben a tanulás értelmezésében is új koncepció alakult ki, az önszabályozó tanulás koncepciója. Az önszabályozó tanulás olyan komplex, interaktív folyamat, mely nemcsak a kognitív önregulációt, de a motivációs önregulációt is magába foglalja.

Pukánszky Béla

## A tizenkilencedik század gyermekfelfogása

A tizenkilencedik század elején Európa nyugati régiójában jelentős társadalmi változások zajlottak le. A francia forradalom hagyományos értékek egész sorát zúzta szét, majd újakat teremtett; az ipari forradalom és a vele párhuzamosan lezajló urbanizáció emberek tömegeinek életét alakította át gyökeresen. A változás az emberek gondolkodásmódjára is rányomta bélyegét. Politikai diskurzusokban és társadalomfilozófiai értekezésekben gyakran esett szó olyan egymást feltételező ellentétpárokról mint a nyilvánosság és a magánélet, az állam és a civil társadalom, illetve a közösség és az egyén. Egyre többen írtak elragadtatott hangon a családról mint végső menedékről. Az élet mindennapos megpróbáltatásai közepette az emberek számára mind fontosabbá vált a világ zaját kirekesztő bensőséges családi élet nyugalma, az otthon melege. Új érték formálódott: a magánszféra sérthetetlensége, intimitása.

Szebenyi Péter – Vass Vilmos

## Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat

Tanulmányunk a tudás egy bizonyos fajtájának – a történelemtudásnak – s ezen belül e tudásfajta nemzeti azonosságtudat-formáló szerepének kérdéskörével foglalkozik.

A téma kifejtése azonban – első lépésként – a „tudás” fogalmának és az iskolai tudásfejlesztés aktuális helyzetének szélesebb és általánosabb megközelítését kívánja meg.

Mátrai Zsuzsa

## A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés

Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement, röviden IEA a hatvanas évektől reprezentatív mintán vizsgálta a tanulók teljesítményét a különböző tantárgyterületeken nemzetközi összehasonlításban. Az állampolgári nevelés eredményességével kapcsolatos első felmérés 1971-ben volt 9 nyugati demokratikus ország (NSZK, Finnország, Írország, Izrael, Olaszország, Hollandia, Új-Zéland, Svédország, USA) részvételével. 25 évvel később került sor a második IEA állampolgári nevelési projekt elindítására, tervezője és vezetője, csakúgy, mint az elsőnek, az amerikai Judith Torney-Purta.

