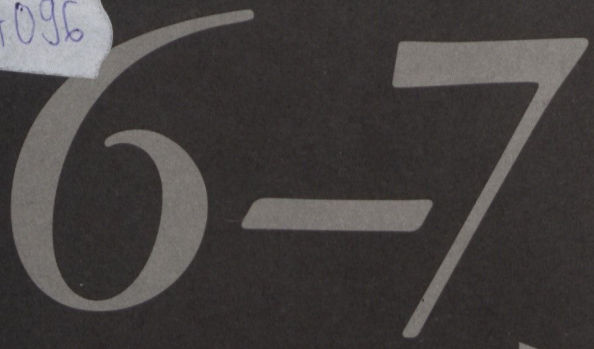


57096

1383



ISKOLA KULTÚRA

VIII. évfolyam 2003. június július

pedagógusok szakmai tudományos felváltása

Ablonczyné Mihályka Livia
egyetemi docens,
Széchenyi István
Egyetem, Idegen Nyelvi
és Kommunikációs
Tanszék, Győr

Beke Judit
latin-esztétika szakos
tanár, ELTE, R. M.
Gyakorló Iskola,
Budapest

Bérces Emese
egyetemi hallgató, PTE,
BTK, Pécs

Bogdán Péter
egyetemi hallgató,
Miskolci Egyetem,
Miskolc

Buda Mariann
egyetemi docens,
Debreceni Egyetem,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Csizér Kata
doktorandusz, ELTE,
Nyelvpedagógiai Doktori
Program, Budapest

Fóris Ágota
ügyvezető igazgató,
Kozág Kutató-Fejlesztő
Kft., Pécs

Forray R. Katalin
tudományos
szaktanácsadó, OKI,
Budapest,
egyetemi tanár, PTE,
BTK, Romológia
Tanszék, Pécs

Gergely Andrásné
tanár, Szob

Golnhofer Erzsébet
egyetemi docens,
ELTE, BTK,
Neveléstudományi
Intézet, Budapest

Horváth József,
egyetemi docens, PTE,
BTK, Angol Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék, Pécs

Kardos József
egyetemi tanár, ELTE,
BTK, Budapest

Kelemen Elemér
főiskolai tanár,
ELTE, Tanító- és
Óvóképző Főiskolai Kar,
Budapest

Kollár Andrea
egyetemi adjunktus,
SZTE, Olasz Nyelv és
Irodalom Tanszék, Szeged

Kováts Anna
irodavezető, Kozág
Kutató-Fejlesztő Kft.,
Pécs

Mann Miklós
főiskolai tanár, ELTE,
Tanárképző Főiskolai Kar,
Budapest

Marlok Zsuzsa
tanársegéd, Pázmány
Péter Katolikus Egyetem,
Germanisztika Intézet,
Pilisésaba

Martin Ferenc
középiskolai tanár,
filmkritikus,
Lorántffy Zsuzsa
Szakközépiskola,
Dunaújváros

Molnár Éva
tudományos
segédmunkatárs,
MTA-SZTE,
Képességkutató Csoport,
Szeged

Nagy J. József
nyugalmozott főiskolai
tanár, Szent István
Egyetem, Jászberényi
Főiskolai Kar, Jászberény

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczijanos@vnet.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: kojani@freemail.hu
Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@eme.elte.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
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht., 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. l. em.), 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.), a PTE jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyvesboltban (Pécs, Jókai u. 25) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs**
Lapzárta: 2003. május 15.

tanulmány

Beke Judit
A néven szólítás ünnepe 3

Forray R. Katalin
A multikulturális/interkulturális nevelésről 18

Szekszárdi Júlia
Erkölcsei botrányok az iskolában 27

Ottó István – Nikolov Marianne
Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke 34

Csizér Kata
Az angol nyelv oktatásának feltételei 45

vita

Horváth József
Szöveg születik: válaszok diákok írásaira 55

konferencia

Mann Miklós
A modern polgári oktatási rendszer kiépülése és ellentmondásai 59

Nagy Péter Tibor
Oktatáspolitikai változások az első világháború után 63

Kardos József
Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája 73

Kelemen Elemér
A rendszerváltás és az iskola 81

Sáska Géza
Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában 88

szemle

Szekfü András
A társadalmi nyilvánosság és a kommunikáció technikai eszközei az ezredfordulón 108

Ropolyi László
A könyv és az olvasás 114

Nagy J. József
Az olvasástanulás és az ábécéskönyvek 120

Vári György
Módszertani dilemmák 127

Szótárak a világból (Fóris Ágota) 133

Reder Anna
A De Gruyter DaF egynyelvű német iskolai szótára 134

Rákosi Viktória
Az osztrák értelmező szótár (ÖWB) 135

iskolakultúra

03/6-7

← **Kollár Andrea**
Olasz köznyelvi értelmező nagyszótár 139

Ablonczyné Mihályka Livia
Olasz-magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez 140

Kováts Anna
Egy régi magyar szótár: „A magyar nyelv teljes szótára” 142

Bérces Emese
Nagy magyar helyesírási szótár 145

Szöllősy Éva
Az OALD legújabb kiadása 149

Tompos Anikó
Vizuális szótár – a főnevek illusztrált enciklopédiája 151

Marlok Zsuzsa
Drámapedagógia és nyelvtanárképzés 153

Gergely Andrásné
Mértékegységváltás 160

Ollé János
Iskolai tudás és műveltség 167
(*Csapó Benő [szerk.]: Az iskolai tudás;*
Csapó Benő [szerk.]: Az iskolai műveltség)

Buda Mariann
Világos perspektívákért 175
(*Csapó Benő [szerk.]: Az iskolai tudás;*
Csapó Benő [szerk.]: Az iskolai műveltség)

Golnhofer Erzsébet
A tudás új szemlélete 183
(*Csapó Benő [szerk.]: Az iskolai tudás;*
Csapó Benő [szerk.]: Az iskolai műveltség)

Bogdán Péter
Madarakból lettünk 189
(*Ribó Pongrácz Éva: Madarakból lettünk.*
Cigány gyermekek képei)

Martin Ferenc
Az abblendétől a WebTV-ig 193
(*Hartai László – Muhi Klára – Pápai Zsolt – Varró Attila –*
Vidovszky György: Film- és médiafogalmak)

← **Molnár Éva**
A „skacok” ellenkultúrája 195
(*Paul Willis: A skacok [Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra]*)

Satöbbi 200

A néven szólítás ünnepe

Bibliai témák és motívumok

Napjainkban, a 21. század elején számos elméleti vita folyik arról, hogy miképpen alakul és értelmeződik át, válságban van-e és/vagy megújul, illetve egyáltalán létezik-e még az, amit európai szellemiségnek szoktak nevezni. Anélkül, hogy e diskurzusok forrponjtján bármilyen konszenzus megjövendölésére mód volna, annyit biztosan el lehet mondani, hogy napjaink európai-euro-amerikai emberének gondolkodásmódját – hitbéli meggyőződésétől eltekintve, a Bibliára most csupán mint kulturális hagyományra gondolva –, világlátását öntudatlanul vagy reflektáltan, de mindenképpen mélyen átjárják, szervezik a biblikus világérzékelés és -értelmezés interpretációs struktúrái.

Világértelmezésünk az autonóm individualitás fogalma köré szerveződik, interperszonális, szociális, politikai, jogi stb. gondolkodásmódunk a legfőbb értéknek az alanyi jogon emberi méltósággal rendelkező személyiség szabadságát tekinti. A Bibliában – szemben például a hellenisztikus mitológia amorális természeti erőkként működő istenségeivel – a személyes Isten szabadon, önnön képére és hasonlatosságára szabad személyt teremt. Az embernek tehát elidegeníthetetlen teremtményi méltósága van, ennek egyik legfontosabb faktora a szabadság, mely a döntés aktaiban manifesztálódik. A Biblia egyik legjellemzőbb döntéshelyzete pedig az, amely az Isten által megszólított ember előtt tárul fel, nevezetesen, hogy válaszol-e az Úrnak, felelete tagadó, igenlő, perlő, kérdező modalitású-e, s válaszai létezésének milyen szintjein jelennek meg. Mindebből az is következik, hogy a Biblia ember- és világképe alapvetően dialogikus szerkezetű, az abszolút Te és a személyes Én párbeszédének, viszonyulásának terében szerveződik. Nyilvánvaló tehát, hogy az a – legalábbis elméletileg – konszenzuális etikai álláspontunk, miszerint különféle szintű kommunikációink a kölcsönösségre törekvő megértés erővonalai mentén értelmeződnek, bibliai megalapozottságú. Ugyancsak az Írás személy- és szabadságcentrikus szemléletének köszönhető, hogy bünfelfogásunk magánemberi és joggyakorlati szinten egyaránt a tudatosság és szándékosság kontextusában mutatkozik. Ez az összefüggés pedig lehetőséget ad arra, hogy a vétkezés az egyén szabadság-elbeszéléseként vagy egy interperszonális kapcsolat érzékenységevel szembeni merénylteként jelenjen meg.

E kétféle interpretációs út egyben a Biblia nagyszerkezetének egyik alapkérdését is fölteszi törvény és/vagy szeretet viszonyáról. Van olyan Biblia-hermeneutikai gondolkodásmód is, amely Ó- és Újszövetség között, valamint a két nagy egységben, sőt az egyes könyveken belül is nyomom követi az ítéletes beszéd szerelmi megszólalássá váló színváltásának drámai mozgását. Azaz a Biblia az embert hol egy kozmikus per vádlottjának szerepében tünteti föl, mely jogi procedúrában Isten a bíró, a Sátán az ügyész és a Bölcsesség/Szentlélek az ügyvéd, hol egy Közbenjáró/Szabadító alakjában reprezentálja, s megfigyelhetjük, hogy az önmaga szerkezetén belül kikezdetlenül logikájú ítéletes beszéd miképpen válik irrelevánssá, strukturálódik és emelkedik át más létszintre az Úr és Izrael/Szabadító és megváltott jegyesi kapcsolatának szerelmi dialógusában.

A Biblia mint szövegkonstrukció a szűkebben vett irodalmi/irodalomelméleti gondolkodás számára is reflexiók mintázatokkal szolgál. Évszázadokon át halmozódó kéziratos hagyományt dolgoztak fel a különféle hermeneutikai iskolákhoz tartozó kanonizáció munkálatai, míg a manapság olvasható szent könyveket mi, mai olvasók kézbe vehetjük. Mindez az eredeti, az ősváltozat kikutathatatlanságát, esemény, szó- és írásbeliség viszonyát, szövegvariánsok, litterális és metaforikus olvasatok, megértés, értelmezés és alkalmazás összefüggéseinek bonyolult hálózatát mutatja be a nyelv művészi létmódjával foglalkozó olvasóknak.

Név, kő és ünnep

Az archaikus gondolkodásmód számára a néven nevezés aktusa egybeesik az adott személy fel- és megidézésével. Így a néven szólítás ontológiai eseménynek számít, mitikus-mágikus megjelenítő erővel rendelkezik. Éppen ezért számos természeti népnél a férfiak általában hosszas beavatási procedúra keretében keresik, találják meg, nyerik el nevüket. Hasonlóképpen a kultikus szövegekben vagy az adott istenség nevének ismételtetése, névvariánsainak aggályos felsorolása, vagy szigorú tabu alá helyezése váltakozik annak megfelelően, hogy a szertartás arra akarja-e rábírní a transzcendens erőt, hogy megnyilatkozzon, jelenvalóvá váljon vagy távol maradjon.

A név misztériumának további távlatai nyílnak meg a Biblia személyes istenének megszólítása kapcsán a Kiv. 3,14-ben. Amikor Mózes az égő csipkebokor jelenésében az Úr nevét kérdezi, rendkívül kényes tudakozódásának megfelelően talányos választ kap. Hiszen egyszerűen egy önmagát Szabadítójához viszonyulva meghatározni kívánó közösségekben elemi vallásos igény istene nevének ismerete, másrészt az az Isten, aki önmagát az atyákkal és fiúkkal való szövetségkötések drámai történetében megmutatkozó abszolút személyként értelmezi, nevének nyílt közlésével nem szolgáltathatja ki perszonális szabadságát a mágikus spekulációknak úgy, mint az általa bálványoknak nyilvánított többi istenek. A „vagyok, aki vagyok” héber megfelelőjében (melynek kezdőbetűiből adódik az Örökkévaló kimondhatatlan nevének JHWH tetragrammája) nem egy megszólításra szolgáló személynév jelenik meg, hanem egy olyan folyamatos (imperfectum) állapotú igealak köré szerveződik a kijelentés, amely az Úr és Izrael, ember és Isten kapcsolatának dinamikáját írja le, jeleníti meg: én vagyok az, aki veled vagyok eljövendő; én vagyok az, aki veled leszek; én vagyok az, aki szavatom közös történetünk hitelességéért. Vagyis a JHWH név egyszerre Isten és ember kapcsolatának, szerelmi drámájának megvallása és elvállalása, másrészt az Úr önelrejtése is, amennyiben nem teszi lehetővé, hogy megnevezhetősége révén bármiféle korábbi, mágikus konvenció mentén konszolidálni lehessen személyességének titokzatosságát és radikalitását.

Ezért van olyan drámai súlya az evangéliumi szövegekben megjelenő jézusi, úgynevezett „ego eimi”, azaz „én vagyok” kezdetű kijelentéseknek, hiszen ezek a Tóra fenti szöveg helyét idézik fel, és ezáltal a megfelelő verseket intertextuális viszonyba emelik. Az alakzatok ezen egymásra-utalása (a bibliai hermeneutikában ezt a vonatkozásrendszer szokták typosz-antityposz szópárral megjelölni, amelyből az első a történet időszervezésében korábbi, a második a későbbi megjelenést jelzi) az egyik értelmezési iskola szerint dekonstruálja, botránnyosan lerombolja a Név kimondhatatlanságának tradícióját, egy másik interpretációs hagyomány szerint a Név misztériumát mintegy beírja a látható, tapintható, konkrétan megszólítható, de definitíven soha ki nem mondható, ezáltal soha maradéktalanul birtokba nem vehető testiségben manifesztálódó személyiségbe. Többek között ezért is áll az Ó- és Újszövetség drámai összetartozását megjelenítő törésponton a Jézus nevezetű, ifjú, názareti rabbi.

A fentiekből az is következik, hogy a megszólítás, néven nevezés és az erre a gesztusra adható számtalan válaszlehetőség a Bibliában egyfajta ön- és egymást-elbeszélést al-

kot. A név így metaforának minősül, mely a másokban és magunkban megtapasztalt ismerősség, otthonosság és idegenség történeteit sűríti magába.

A szakrális gondolkodásmód számára (főleg a csillagászati időponthoz kötött) ünnep jelentőségének egyik legfontosabb összetevője ezen esemény sajátos időszerkezete. Az ünnep ugyanis általában valamely alapító esemény drámai formában történő újra-jelentétele, azaz reprezentációja. Az ünnepi szertartásban tehát a múltat ismételjük meg, ezáltal válik átélhetővé az éppen aktuális ünnep jelene, amely egyben magában hordozza a jövőbeli ünnep ígérését. Ha mindezt alkalmazzuk a Biblia központi jelentőségű ünnepére, a Húsvétra: az alapító esemény az Úrnak Mózes révén Izraelen bemutatott szabadító tette, a szolgaság szorongatásából (Micraim) a szabadság tágasságába (az ígért földje) való átvonulás (Pészah). (1) Minden egyes Húsvétkor összegyűlik a közösség, hogy egy szertartás megcselekedésével föllevenítsék az Úr szabadító tettének emlékezetét, hogy ezáltal tudatosítsák és megélhetővé tegyék az örök Húsvétnek, Isten mindörökké szóló szabadításának távlatát, amelybe hitük helyezi önnön életüket. Ezáltal az ünnep mindig aktuális jelene jövő felé fordított emlékezőként értelmeződik. Másképpen megfogalmazva: az ünnep felbontja múlt, jelen és jövő konvencionális viszonyát, és egy olyan intenzív jelent teremt, amely önmagában egyszerre hordozza a múltat és a jövőt. Ezt a sajátos időstruktúrát tudatosítja az Újszövetség Húsvét-újraértelmezése is, amely a mózesi ki- és átvonulást, valamint a jézusi keresztfájdalmat typosz-antityposz viszonyba állítja: amint a leölt bárány vére megóvta Izraelt a haláltól, hogy átvonulhasson a rabságból a szabadságba, úgy az új húsvéti bárány vére a spirituális Izraelt vezeti át a bűn és a halál fogságából a bennünk és közöttünk lévő Isten Országának szabadságába.

De az ünnep reprezentativitása nem történhet meg az ünneplő közösség összegyűlése és cselekvő részvétele nélkül. És bár a Húsvét szertartása spirituálisan szigorúan szabályozott – egyszerűen azért, mert a tökéletes és mechanikus repetitívításra képtelen emberek ünneplik –, minden egyes megvalósulása egyben variációja, újraértelmezése is az ünneplők egyike által sem empirikusan megtapasztalt alapító eseménynek. Így válik a hermeneutikai gondolkodásmód számára az ünnep a művészettapasztalat egyik antropológiai modelljévé (2), hiszen minden egyes ünneplő szertartás egy önmagában értelmetlen jelsorozat cselekvő-értelmező befogadás révén való eleven szöveg/tapasztalattá válásának mintája.

A kő a Biblia egyik óriásmetaforájának tekinthető, amennyiben rengeteg alakváltozatban (emlékkő, oltárkő, szent hegyek sziklája, sarokkő, botránykő, kavics) hozza létre Isten és ember dialógusának drámai terét. Néhány kiragadott példa: Izsáknak a Mória hegyén való áldozata a typosza a Golgota hegyén kiömlő áldozati vérnek; az Izsák oltára fölött fölhangzó szövetségi ígért typosza a Szináj hegyén kőtáblákra vésett Dekalógus antityposzának. A maga ambivalenciájában lenyűgözően radikálissá válni képes Simon nevének Mestere általi Péterre (kősziklává, más értelmezések szerint kavicsá) változtatása typosza a Jelenések Könyve titokzatos fehér köve antityposzának (Jel. 2.17), amely kizárólag az adott személy és az Úr közötti titkos tudást hordozza az üdvözült valódi nevére, azaz az örökkévalóságban folyamatosan beteljesedő önazonosságra vonatkozóan. A kő metaforája így egyesíti magában a transzcendenciába nyíló dialógus és személyes önismereti történet dinamikáját.

Per és/vagy szerelem (Dosztojevszkij és Tolsztoj)

A biblikus gondolkodásmód, valamint a zsidó-keresztény kultúra egyik legfontosabb kérdése az úgynevezett theodícea-problémakör, amelyet úgy lehetne vázlatosan összefoglalni, hogy ha Isten jó és mindenható, akkor miképpen lehetséges a rossz egzisztálása a világban. E felvetés tovább erősödik a felvilágosodásban születő modernitás paradigmájában, amelyet úgy is lehet értelmezni, mint a zsidó-keresztény gondolkodásmód szekulari-

zálását. Az autonóm individuum szabadságának kultúrája ugyanis drámai problémaként éli meg a rossznak, a gonosznak, a bűnnek nem csupán a létét, hanem hatékonyságát is a világban, amennyiben a bűnelkövetés értelmezhető egyrészt az önmagát mindenki mástól elkülönítő egyéniség szabadság-elbeszéléseként, másrészt az emberség azonos méltóságával rendelkező személyek közötti kapcsolatokat súlyosan sértő merényletként.

Bűn, szabadság és szeretet összefüggéseit kutatja gyakorlatilag egész életművében a személyes szabadság drámaiságát illetően oly érzékeny alkotó: Dosztojevszkij.

„Bűn és bűnhődés” című regényében Raszkolnyikov számára a bűnelkövetés súlyos egzisztenciális kérdésként jelenik meg. Rogyion identifikációs kérdésévé válik, hogy képes-e áthágni a társadalmi konvencióként értelmezett határokat, hogy ezáltal önmaga kiválasztottságát igazolja. Az emberöléskor kiömlő vér, valamint a véletlenszerűen hazatérő Lizaveta prekoncepció nélküli megölése viszont Raszkolnyikovot szembesíti a saját elméleti modelljében nem szereplő kérdéssel, nevezetesen a másik ember testi létében megmutakozó, elidegeníthetetlen méltóságával. Amikor pedig Szonyával, a rajta parazitaként élősködő családjá iránti áldozatvállalásból prostituálttá lett, mélyen vallásos lánynyal találkozik, szembesülnie kell az interperszonális kapcsolatnak olyan dimenzióival, amelyekre vonatkozóan az ő ideológiája (a zseni eltaposhatja a férget) nem rendelkezik kompetenciával. Szonya tudja, elvállalja azt, hogy súlyosan megszegi az Isten szeretete testetöltéseként értelmezett parancsolatok egyikét, és/de ugyanakkor egyetlen sorscsapás sem tudja megtörni Istenbe vetett esztelen bizalmának erejét, s ebből fakadóan, ennek megfelelően egyetlen barátjáné gyilkosságában is meg tudja látni az önmagát végtelen magányosságba taszító, szenvedő, rettegő, öntudatlanul szeretetre szomjazó embert.

Amikor nem sokkal Húsvét után sírva leborul Szonya előtt, megtörténik Raszkolnyikov szabadulása is: az ideologikus modellek zártságából átkerül az interperszonalitás eleven dialógusába, amelyben korábbi gondolatmeneteket nem igaznak vagy hamisnak, hanem egyszerűen irrelevánsnak bizonyulnak: a másikat megölni nem valamiféle racionális okok miatt nem lehet, hanem azért, mert potenciálisan mindenki egy olyan Te, akinek viszonylata nélkül egyetlen Én önállítása sem mondható ki érvényesen.

elviselhetetlenségével. Abban a hűségese agresszív és melankolikus, önmaga számára is kontrollálhatatlan hullámmásának odaengedi magát, Raszkolnyikov nem megérti, hanem teljes egzisztenciájával megtapasztalja a Te kifürkészhetetlenségébe önmagát feltétel nélkül belevető szeretet személyes transzcendenciáját. És amikor nem sokkal Húsvét után sírva leborul Szonya előtt, megtörténik Raszkolnyikov szabadulása is: az ideologikus modellek zártságából átkerül az interperszonalitás eleven dialógusába, amelyben korábbi gondolatmeneteket nem igaznak vagy hamisnak, hanem egyszerűen irrelevánsnak bizonyulnak: a másikat megölni nem valamiféle racionális okok miatt nem lehet, hanem azért, mert potenciálisan mindenki egy olyan Te, akinek viszonylata nélkül egyetlen Én önállítása sem mondható ki érvényesen.

„A Karamazov testvérek” című regényben a theodícea kérdése elvontabb, általánosabb filozófiai és teológiai síkon fogalmazódik meg. A „Lázadás” című fejezetben a pengeéles intellektusú Iván szembesíti a szentéletű Zozima sztarec tanítványaként szerzetesnek készülő öccsét, Aljosát, az emberi gonoszság hatékonyságának misztériumával a gyer-

mekszenvedés-történetek felsorolásában. Az ártatlanul kiömlő vér felülmúlhatatlan etikai botrányának kimondása révén, kérlelhetetlen logikával bizonyítja be – Aljosát is bosszúvágyra sarkallva – a teremtés rendjének elfogadhatatlanságát. Logikai-etikai tételének teológiai relevanciáját a „Nagy Inkvizitor” című poémában kívánja bizonyítani. A regényen belüli elbeszélés tulajdonképpen egyetlen hatalmas vádbeszéd, amelyet egy 16. századi spanyol inkvizitor intéz a földre visszatért és általa bebörtönzött Jézushoz. Az agg főpap azt veti a Messiás szemére, hogy a mellette vagy ellene választható egzisztenciális döntés szabadságával ajándékozta meg az embert, aki számára e legvágyottabb kincs egyben a legnagyobb teher is. Hiszen Krisztus elragadtatott odaadásban való követése, azaz a törekvés a tökéletességre csak a kiválasztottak útja lehet, a tömeg alapvetően infantilis, amelynek tagjai a hatalom által szolgáltatott kenyér, tekintély és csoda illúzióját akarják követni, szabadságuk terhéért ezáltal átruházva az irányítók elítélsapátára. Az agg főpap tehát azért akarja Krisztust a máglyára küldeni, mert éles logikával és a többség jólétének érdekét szem előtt tartva belátta, hogy a pusztában való megkísértés történetében a Sátánnak volt igaza. A Fogoly és Látogató a vádbeszédet némán végighallgatja, majd megcsókolja az Inkvizitort. Érvelésére nem érveléssel reagál, hanem a kvázi szerelmi odaadás egy gesztusával bemutatja azt a létszintet, ahová az Inkvizitor logikája nem hatolhat be. Jézus számára nincs tömeg, csak egyes ember, akivel neki jegyesi kapcsolata van, és az ő kettőjük összetartozásának misztériuma az, hogy e szerelem története a hűség vagy hűtlenség irányában alakul-e. Ebben a viszonylatban nem értelmezhető az érdekek és a teljesítmények hierarchiája, a drámai erővonalak itt két személy szeretete autenticitásának terében mutatkoznak meg.

E regényen belüli példabeszédnek mint typosznak a mű szűkebb értelemben vett cselekményvilágában való antityposza Zoszima sztarec és Iljusecska halálának története. A szentéletű sztarec testének gyors bomlása olyan súlyú spirituális botrányként jelenik meg, amely a kolostor közösségét a szakadás, Aljosát pedig a hittagadás szélére sodorja. Az ortodox gondolkodásmód számára ugyanis a természet Isten teste, az emberi test pedig – legalábbis a lehetőség szintjén – Isten ikonja, vagyis a mennyei dicsőség megképződésének tere. A holttest maradandósága vagy bomlása tehát manifesztálja az Úr általi elfogadtatást vagy elvetettséget. Így a hullaszag, amely Zoszima sztarec ravatala körül terjeng, mintegy fölért Isten halála testi megtapasztalásának botrányával. Amint Jézus a kereszthalálban önmaga teljes kiüresítése révén vállalta a totális eggyé válást az emberi szenvedéssel és elhagyatottsággal, úgy az ő ikonjává váló sztarec mintegy siet tökéletesen eggyé válni alázatának metaforájával, a földdel, melyre borulva meghalt. A földre borulás és annak megcsókolása Zoszima sztarec világában a sárból vételettség iránti alázat, a jó és rossz választása szabadságának misztériumával megáldott-megvert ember előtti tisztelet és a vele való együttérzés gesztusa volt. Az ő gyors bomlásának botránya mint ha áldozathozatal lenne azért, hogy a regény legvégén ártatlanul szenvedő és meghalt kislány teste csodálatos épségben ragyogjon fel. És míg a gyermekszenvedést elméletileg hibátlanul megfogalmazó, de személyes szeretetre képtelen Iván mintegy önmagára mérve ítéletet megőrül, addig Aljosa képes személyes jelenlétébe fogadni és azzal végigkísérni egy megmagyarázhatatlan, iszonyatú agóniát. Okoskodástól mentes compassiójának rejtett energiaforrása pedig az az álma, amelyet a sztarec szagló ravatala mellett elbóbiskolva látott: mesterét a kánaai menyegző asztalánál örvendező vendégként pillantotta meg, s az üdvözült ugyanolyan volt, mint az Aljosa által ismert hétköznapiakban. E vízióban képződik meg „A Karamazov testvérek” című regény mint apokrif evangélium örömhíre: Isten Országában nem itt vagy ott van, hanem az emberek közötti, a szabadság vajúdásából megszület(het)ő szeretetkapcsolatok megtörténetében.

Ugyanezt a jó hírt fogalmazza meg egy késői elbeszélésnek, az „Egy nevetséges ember álma”-nak az elbeszélője. Az öngyilkosságra készülő főhős elalszik, s álmában egy történelem előtti, kvázi-árkádiái világ látogatója lesz. Ezen individualitást nem ismerő

aranykorba az ő megjelenése hozza el a bűn ismeretét, és ezáltal újrarájászódik az emberi történelem. Az álomból felébredve a névtelen nihilistából Isten Országának hirdetője lesz, mely konverziót a bűnelkövetés révén megismert emberi szabadság virtuális végtelenségének belátása generálja.

A bűnelkövetésnek mint metafizikai botránynak az értelmezésére kerül sor az 'Ördögök' című regény (látszólagos) (3) főhőse, Sztavrogin kapcsán. Ez a dologtalan nemesúrfi azt jegyzi fel önmagáról, hogy pusztá kénye végett megerőszkolt egy kislányt, majd a gyermeket öngyilkosságba kergette. Nem sokkal később álmot látott, amelyben egy árkádiai tájat ábrázoló festmény (4) világa tárult föl előtte, életében először és utoljára könnyekre fakasztva Sztavrogint. Azóta az úrfit időnként nyugtalanság gyötörte, amelyet írásban és szóban tárt föl egy Tyihon nevű sztarecnak.

A megrontott kislány öngyilkossághoz vezető, nyilvánvalóan pszichoszomatikus eredetű lázalmában többször használja azt a kifejezést, hogy megölte az Istent. Matrjosa e kijelentésében az a misztikus tradíció jelenik meg, amely a bűnösséget nem a szabálmegtartás vagy szabályszegés kontextusában értelmezi, hanem két személy egymás közötti kapcsolatának kibontakoztatása vagy megsértése viszonylatában. A bűn ezek szerint Isten szerelmének durva visszautasítása, meggyalázása, Isten hazugnak minősítése az ember által, ami lehetetlenné teszi a létezésbe vetett bármiféle bizalmat. Ezért kell Matrjosa racionálisan indokolhatatlan büntudatának mintegy szükségszerűen öngyilkosságba torkollnia; Sztavrogint pedig azért emlékezteti az árkádiai táj a kislányra, mert az aranykori természet harmóniája analógiájának tekinthető gyermeki ösbizalmat törte szét erőszaktevével.

Tyihon okos részvéte tárja föl Sztavrogin előtt önnön lelkének azt a dimenzióját, amelyben a bűnelkövetésben önmagát heroikusan állító individualitás fenségessége helyett az énhíányban szenvedő unalom sekélyessége jelenik meg. A bűnösség ebben az esetben nem szabadság-elbeszélés, hanem a kibontakozásra, egzisztenciális kockázatvállalásra nem képes önzés kicsinyességének gúnyrajza. És Sztavrogin, aki képtelen önnön igazsága meglátásából megújító erőt meríteni, fölkasztja magát.

Míg az individuális szabadság és interperszonális felelősség drámájának egyik legárnyaltabb értelmezője Dosztojevszkij volt, addig az egyén önalkotásának, a transzcendenciával való szembenézés etikai-spirituális megrázkódtatása kiemelkedő értelmezőjének a nagy kortárs, Tolsztoj tekinthető.

Az 'Ivan Iljics halála' című elbeszélése a főszereplőben mint antihősben egy olyan figurát mutat be, aki a *comme il faut* életvitel üres konvenciói mentén létezik. Egy értelmetlen baleset nyomán kibontakozó halálos betegség fizikai kínjai kényszerítik arra, hogy először testével, majd szellemével és lelkével mint tökéletesen ismeretlenekkel próbáljon kontaktusba lépni. Így ő, aki Sztavrogin példájára sem jéghideg, sem tűzforró nem volt (5), csupán langyos, az egyik szolgájától, a teremtettség esendősége iránti alázat önfeledtségét eléje táró Geraszimtól tanulja meg, hogy önmagát csak mások viszonylatában ismerheti meg. Így rettenetes agóniája a személyiség születésének vajúdási kínjaival esik egybe. Halála pillanatában világosodik meg előtte, hogy a hozzá hasonlóan kisztílt és közepszerű családj tagjaival kellett volna a kölcsönös figyelem iskolájában megtanulnia a szeretet nyelvét, s e fölismerése exitusát, azaz az életből való kimenetelét transitusszá, átvonulássá teszi: az olvasó tanúja lehet annak, ahogyan a kizárólag a lélek országában meghozott, tisztán szellemi döntés megváltja, értelemmel ruházza fel az elfecsérelt életet. E cselekménybonyolítás egyszerre hozza játékba a lélek halhatatlanságáról szóló egyrészt platonikus, másrészt zsidó-keresztény tradíciót, valamint az evilági lét(ek)e)t csupán a megvilágosodásra vezető útnak tekintő buddhisztikus gondolkodásmódot.

A 'Szergij atya' című elbeszélésben egy olyan személyiség nevelődéstörténetét olvashatjuk, aki egész életében önmaga tökéletesítésére tört, s már az életszentség hírében állva egy szexuális kihágás döbrenti rá, hogy mindvégig nárcisztikus göggyében tetszelgett. E fölismerés után névtelen szolgaként járja tovább az önismeret útját.

Mindkét Tolsztoj-szövegben feltűnő az egyéni lélek rejtélyességének, bármiféle közösségi konvenció mentén való értelmezhetetlenségének, kifürkészhetetlenségének tapasztalata, valamint az a radikális tétszerűség, amellyel a szereplőket személyes létük szembeníti az önmaguk és mások iránti felelősséggel. Talán elmondható, hogy Tolsztoj egész életműve a lélek önteremtő munkájának végtelen feladatát reprezentálja. Ezáltal sajátos pozícióba kerül különféle tradíciók határvidékén: egyrészt újraírja a középkori misztika azon hagyományát, amely az ember feladatának a benne rejlő Isten-képmás kibontását tekinti, másrészt az ember számára az egész létezését csupán az elszemélytelenedés révén az univerzummal való összeolvadás aszketikus gyakorlóterepének tekintő, távol-keleti gondolkodásmódot hozza szövegeiben művészi játékba. Kifinomultan átesztétizált nárcizmus és a szociális felelősségtudat paroxizmusának vonzásában-taszításában megalkotódó életműve talán éppen e divergáló szellemi konstrukciói miatt rendelkezik oly széles körű hatástörténettel.

Oidipusz színeváltozásai (Flaubert, Thomas Mann, Pilinszky)

Az európai ember önismereti gondolkodástörténetének egyik legkiemelkedőbb jelentőségű mitológemája Oidipusz története. Az önmaga egzisztenciájának szakadékoságát kutató ember tragikuma nyitja föl a létezésért való felelősségvállalás szabadságának azt a terét, amely a mindenkori másikkal és az abszolút Te-vel való dialógus helye lehet. Vagyis az antik pogány mítosz rengeteg olyan lehetőséget rejt magában, amelyet kibontva a történet zsidó-keresztény újra- és átírásának diszkontinuus kontinuumra megalkotódhat.

Flaubert: 'Irgalmas Szent Julián legendája'

A fejedelmi pár egyetlen, dédelgetett fia egy gyermekkori állatkínzása során felfedezi magában az ölés képét, és reflektálatlanul átengedi magát a hercegi, reprezentatív életmódhoz amúgy is hozzátartozó vadászatok szenvedélyének. Egyik őrjöngve élvező mézszárlása során egy szarvasbika megátkozta azzal, hogy megjósolja jövőbeli, kettős szülőgyilkosságát. Julián elmenekül otthonról, magán- és közéleti karriert épít, felelős uralkodóként s férjként igyekszik elfojtani magában az öncélú gyilkosságra való ösztönkésztetést. Mikor ismét enged a vadászat csábításának, az újra ízelt vér gőzétől elvakultan az éjszakai sötétségben azt hiszi, hogy feleségét rajtakapta a szeretőjével, és meggyilkolja a saját hitvesi ágyába fektetett szüleit. Ezek után több évtizedes vezekléstörténet következik, amelyben Julián néma révészként szolgálja az úton lévőket. Egy rettenetes éjszakán titokzatos, leprás koldust kell szállítania, vendégül látnia és ágyába fogadnia. Az ölelés pillanatában Krisztus ragadja magával a mennybe a megigazult bűnöst.

A középkori legendairódalom hagyományait megújító szöveg az élet és halál fölötti totális uralom tisztán animális kéjének artikulálatlan szférájából indítja el a hőst az emberi létforma interperszonális összetettsége megtapasztalásának útján. Juliánnak állat, ember és saját eredetének – azaz egész létösszefüggésének – véreben gázolva kell rádöbbennie, hogy a mindenkori másik iránti önfeledt figyelem szellemi tapasztalata nélkül egyszerűen nincs emberi létforma. Felismerésének megrázkódtatása nem elfojtja, hanem átrendezi, újrastrukturálja testi-lelki világát. Alkata szélsőségesességének, valamint a legenda-tradíció természetének megfelelően e megtéréstörténet csupán emblematisztikus struktúrákkal dolgozik: a reflektálatlan kéj világának helyén az Istennel való misztikus egyesülés világból eltávozó szentségének lehetünk tanúi.

Thomas Mann: 'A kiválasztott'

Árnyaltabb, a klasszikus Bildungsroman tradícióit is mozgató, középkorivá stilizált Oidipusz-parafrazist olvashatunk 'A kiválasztott' című kisregényben. A főhős, Gregorius egy végletes, arisztokratikus gögben felnevelt hercegi ikerpár vérfertőző nászából szár-

mazik. Születése szégyene elől apja a halálba menekül, anyja pedig kiteszi a tengerre. Egy távoli sziget kolostori iskolájából kel útra az ifjú Gregorius, hogy lovaggá váljon, s egy viadalban elnyeri anyja kezét. Boldog férjként, fejedelemként és kétszeres apaként egy véletlen fedi fel származásának titkát. Gregorius tizenhét évig vezekel egy csupasz sziklán, mely idő alatt mintegy regrediál a természettel totális összhangban élő állatok szintjére. Az időközben belviszály sújtotta Rómában egy látomás jelöli ki pápának Gregoriust, aki trónján az okos irgalom képviselőjévé válik.

Gregorius önismereti történetének radikalitása rendkívül erős: vezeklése a tudattalan mélyén rejtőző emlékekért is vállalja a felelősséget. Felismeri, hogy az arisztokratizmus féktelen nárcizmusa hajtotta a nagyapa reflektálatlan, ödipális féltékenységgel üldözött ikerpárt gyermek, őt pedig anyja ölébe. A szexuális szenvedélyek mélyén a csak önmagát méltó partnernek tekintő, végső soron öndestrukturív és infantilis autoerotika energiái rejtőztek, melyek súlyosan akadályozzák a felnőtt, érett személyiség kialakulását. Vezekléstörténetében Gregorius a szó szoros értelmében kicsivé válva tanulja meg a létezés univerzális törvényeit, s ezáltal felismeri, hogy saját sötét oldala a közös emberi természet anyagát tárta föl előtte. Individuációs története így az önmegismerés révén elvezet a mindenkori, vele szembe kerülő másik ember részvétellel, megértéssel és humorral teli szeretetéig és tisztelőig.

Pilinszky János: 'Rege a kőszívű királyról'

E verses mese nevelődés-konceptiója a két előbbi történethez képest egyfajta közép-arányos verziót hoz létre, amennyiben a költői szöveg hőse személyiségfejlődési szenvedéstörténete révén nem a tiszta túlvilágiság, nem a pusztán Isten-reprezentáció szférájába érkezik meg, hanem önmaga emberségéhez talál vissza magasabb/mélyebb és igazabb szinten. Pilinszky királya – Juliánhoz hasonlóan – a féktelen vadászatban fejezi ki nárcizmusának végtelen hatalomvágyát, mely az erdő archetipikus ősmetaforájának szadisztikus leigázásában manifesztálódik. Az öldöklést követő hét napos tévelygés háznépe számára felismerhetetlenné teszi a királyt, akinek ezek után hét évig kell megtapasztalnia a teremtettségéből való számkivetettséget. E rettenetes beavatási szertartásban a fejedelem lélekvezetője maga a természet, mely e versen belüli női karakterének megfelelően egyfajta passzivitással, a következmények megmutatkozni-hagyásával juttatja el az uralkodót a magányban való teljes összetörésig. Az egész egzisztenciát megrázó, mintegy megsemmisítő bűnbánat, azaz contritio e műben egyben a megtérés, a conversio és az üdvözítő szabadulás pillanata is, mely a királynak húsvéti bevonulást idéző, trónjára és családjához visszavezető, hazatérési ünnepében jelenik meg. Azaz ebben a mesében a megváltás az emberi világ kapcsolatrendszerét teremti újjá; az itt és most-ban reprezentálódó Isten Országá-konceptió, a teremtett természet mint Isten teste felfogás és az egzisztenciális ugrásban (6) megtörténő megtérés struktúrájában e Pilinszky-mű – az oeuvre egészéhez hasonlóan – világrészékelése és teremtése a dosztojevskiji művészi látásmóddal mutat mély rokonságot.

Hol van az az Ország/ország? (7) (Nádas Péter)

A kettős gyökerű európai kultúrához való viszony drámai intenzitása és ambivalenciája tekintetében kiemelkedő jelentőségű Nádas Péter eddigi életműve. Két hosszú elbeszélését és egy kisregényét vizsgáljuk abból a szempontból, miképp javasolják e művek a 20. századi történeti időben megformálódó sorsok értelmezéséhez a biblikus konstrukciók felhasználását.

'A Biblia'

'A Biblia' mint konkrét könyv és mint szövegtest egyszerre válik e műben a kisfű főhős önismereti történetének generálójává és katalizátorává. Az Írás – számos más Nádas-

műhöz hasonlóan – sajátos és rendkívül fontos kelet-európai kontextusba kerül, nevezetesen a forradalmi munkásmozgalom és a bolsevik diktatúra viszonylatába. Utóbbiakat ugyanis relevánsan lehet értelmezni a biblikus üdvtörténet pervertálásának: amint az Úr az ő választott népét elvezeti az ígéret földjére, úgy nem egy transzcendens személy, hanem egy elitcsapat, a Párt (élén a mindenható Vezérrel) vezérli el a proletár és velük szövetséges tömegeket rengeteg szenvedés és áldozat (többek közt az elvtársak vére) árán a kommunizmus földi paradicsomába.

Ezt az értelmezési kontextust tűnik valószínűsíteni az elbeszélésnek az a rétege, amely az ötvenes évek Magyarország pártarisztokráciájához tartozó család könyvtárában úgy teszi lehetővé egy Biblia jelenlétét, hogy az illegalitás idején ez volt a titkos küldemények álcája. A könyv mint tárgy sajátos passiótörténetben kerül át a valójában cseléd-lányként tartott Szidike tulajdonába. A totálisan kiszolgáltatott, tanyai nyomor világából érkező bakfis tulajdonképpen áldozatává válik a családtagok élethazugságainak: a nagymama mint hajdani cseléd, a szülők mint egy álságos egyenlőségeszme képmutatói, a narrátor kisfiú pedig mint az őt sújtó teljes érzelmi közöny megbosszulója vetik őt testi-lelki terror alá. Így válik Szidike a Biblia egyik kiemelkedő fontosságú narratívájának, a hatalmasok önkényének kiszolgáltatott szegények reprezentásává. Az alaktalan félelmek és hazugságok világában növekvő főhős számára így lesz az (általa is) üldözött Szidike egyfajta autentikus létmód képviselője, akinek mintegy odaitéli a Bibliát, e gesztusával egyben bejelentve az önmaga és a másik iránt felébredt felelősségérzet katartikus önismereti eseményét.

„Bárány”

Ugyancsak a kiszolgáltatottság tematikájával foglalkozik a „Bárány” című írás. Ebben a műben a szeméttelenen élő proletárok anonim gyilkosságának lehetünk tanúi egy gyermekori elbeszélés szöveggösszefüggésében. A város és a létezés peremére szorultak megalázottságuk számukra reflektálatlan, artikulálhatatlan kínjait a telep mindenkitől elkülönülő idegeneken, a koncentrációs tábornak megjárta, zsidó Roth bácsi módszeres kiirtásán vezetik le. Az anonim narrátor önmagává válni képtelen édesanyjában egyetlen, megmagyarázhatatlan pillanatra felragyog a perszonalitás szépsége, amikor egy húsvéti kisbárányt ajándékba ad az üldözöttnek. E szimbolikával válik még hangsúlyosabbá a Róth bácsit sújtó sors: a tanúságtétel a szabadság idegenségéről. Ez a mártírium lesz majd a műszaki értelmiségivé váló narrátor autonómiája megteremtődésének energiaforrása.

„Egy családregény vége”

Az író első regénye, az „Egy családregény vége” sajátos katalógusa az Írás metaforáinak és számvetés a Biblia világával. A főszereplő kisfiú, Simon Péter édesanyja ismeretlen, apja magas rangú elhárítótiszt, aki gyereke nevelését szüleire bizza, a Lévi törzsből való eredettörténetére büszke, filozofikus hajlamú és kissé ripacskodó apjára, valamint a katolikus kispolgári környezetből jött édesanyjára. Simon Péter, míg animális felfedezőútjait járja a nagyszülői ház kertjének és saját testének tájain, időről időre meghallgatja a több száz éven át húzódó családtörténetet, amely a papi törzstől, a Golgotán, szétszóratásokon át vezet egészen a két szövetség (egymást kioltó?) egyesülését kifejező nagyapai házasságkötésig, vagyis a kisfiú legközelebbi eredettörténetéig. Amikor a nagypapa narratív identitást képző elbeszélései elérkeznek egy ironikusan szertartásos nagypénteki halvacsoráig, váratlan katasztrófa vágja el a mesék fonalát: a rádió közvetíti Simon Péter apjának hamis tanúzását a főnöke ellen indított koncepciós perben. Az apa vallomása hitelességét saját apja halálhírével garantálja – a VII. parancsolat e radikális áthágása még azon az éjszakán önbeteljesítő jóslatként kezd funkcionálni. Simon Péter nemsokára teljesen árva marad, és bekerül egy hazaárulók gyerekeit átnevelő javítóintézetbe.

E hely apparátusának minden törekvése arra irányul, hogy a gyerekeket múltjuktól, történeteiktől, végső soron önmeghatározásukra vonatkozó bármiféle törekvésüktől megfosszák, amint azt a lelki terrorként bevezetett beszédtilalom is kifejezi. Simon Péter emlékezetét itt már csak a neve metaforáját megjelenítő fekete-fehér, folyosói kőkockák táplálják. A testi-lelki megaláztatásra a gyerekek egy infernális agressziós rohammal válaszolnak, amelynek során Simon Péter eszméletét veszti – bár az olvasó abban sem lehet biztos, hogy nem meghal-e a főhős. Az eszméletvesztés polivalens nemjével zárul a mű, mely egyszerre vonatkoztatható az intézeti rabsággal és az apai-nagypapai tradícióval való szembe fordulásra: egy tragikumában is radikális újrakezdés, új alapítástörténet iránti igényre.

A lángoló Könyv

A holokauszt szó görög eredetű, általában szakrális-spirituális kontextusban fordul elő, és az áldozat-bemutatásnak azt a típusát szokta megjelölni, amelyben az áldozati tárgy egésze kerül az istenség birtokába a teljes elégetés által. Számos kortárs gondolkodó véli úgy, hogy a náci diktatúrának a zsidóság ellen elkövetett szisztematikus tömeggyilkosság-sorozata olyan kultúrán kívüli jelenség, amelyet nem kellene súlyos, több ezer éves kulturális tradíciójú elnevezéssel illetni. Ezek a teoretikusok szokták az Auschwitz szót metaforikus értelemben használni, értve rajta a 20. század fentiekben megnevezett botrányának egészét. *Adorno* híres mondata – „Auschwitz után nem lehet verset írni” – is nyilvánvalóan ebben a kiterjesztett értelemben használja a lengyel helységnevet.

Nyilvánvaló az is, hogy a versírás lehetetlenségére vonatkozó kijelentés sem érhető litterálisan, hanem inkább azzal a megközelítéssel lehetne kísérletezni, hogy a jelzett események tudatában nem lehet többé úgy verset írni, mint bekövetkezésük előtt. Felvethető tehát az a kérdés, hogy vajon mi az az elméleti probléma, amellyel Auschwitz szembebesíti a művészi nyelvhasználatot.

Eddigi ismereteink alapján a világtörténelem valamennyi tömeggyilkos szisztémája valamiképpen viszonyult az emberi lény szellemi igényeihez, amennyiben mindegyik szükségét érezte annak, hogy valamilyen normativitás viszonylatában (aljas, hazug, képmutató... módon) megmagyarázza önmagát.

Ezzel szemben a náci diktatúra valami olyasmit állít, ami példátlan a világtörténelemben, tudniillik a normativitáshoz való viszonyát semmisnek nyilvánítja. Úgy is mondhatnánk, hogy a metaforikus értelemben vett Szövetséget nem támadja, dekonstruálja, hanem azt deklarálja róla, hogy egyszerűen nem létezik. Vagyis nem kultúramegrontó tetteknek leszünk tanúi, hanem kultúratörülésnek. (8) A náciizmus önkijelentése egyetlen dolgot állít: a test, mégpedig az árja test közvetlenségét, mely által bármilyen másféle közvetítettség annullálódik. A náciizmusnak számos megnyilatkozása mintha ezt az „identifikációt” jelenítené meg: a könyvégetések az írott szóhoz, az áldozatok testének füstté tétele a mindenkorl MÁSIK létehez való viszonyt nyilvánítják nem-létezőnek. E „konceptiónak” a zsidóságra való kielezése pedig elég nyilvánvalóan megmagyarázhatónak tűnik, amennyiben az izraeliták teste eleven emlékjele a normativitás megkerülhetlenségét kinyilatkoztató szövetségkötésnek.

Minderről így ír egy kortárs esztéta, *Balassa Péter*: „... a náciizmus megtörténeése valóban kinyilvánított felmondása egy szerződésnek, abszolút nullapont, ettől kezdve minden más lesz és lett, s ennek állandó tudásáról nem lehet lemondani. ... A döntő különbség, hangsúlyozom, az, hogy a bolsevizmus hamisítás, hazugság és becsapás útján hivatkozik valami összembari tradícióra, valahonnan levezeti magát, csakhogy ennek az álarcnak nemcsak megtévesztő, de reguláló, kötelező, korlátozó ereje is volt – nem a gyakorlatban (a gyakorlat ugyanaz, vagy akár rosszabb is volt), hanem azáltal, hogy nem mondta ki normatív a totális érvénytelenedést. A bolsevizmusnak egész szörnyű története folya-

mán magyarázkodnia kellett, hirdetni kellett, hogy ő a Szerződés beteljesítője, ő az Eljövétel. A náciizmus kimondja, megcselekszi a Törvény, a Tízparancsolat, a Szerződés nem-létezését – éppen ezért kell továbbra is ragaszkodnom ahhoz, hogy a filozófiailag levezetett vagy legalábbis értelmezett tények, nem pedig a filozófiátlanított tények vizsgálata az egyedül szelleminek nevezhető magatartás számomra. ... Egyszerűen azért, mert fel kell tenni, hogy vannak parancsolatok, hogy van Törvény, van Szerződés – ember és Isten, ember és ember – kinek mi tetszik – között). A Párbeszéd felmondása – mondjuk: a csipkebokor-jelenet kiröhögése) még szellemi tett, le van vezetve abból, amit tagad; a Párbeszéd nem-létének bejelentése nincs levezetve semmiből, nem szellemi tett, innen nincs sehonnan sehová.” (9)

Ha pedig „nincs sehonnan sehová”, akkor felvetődik az a rettenetes kérdés, hogy mit lehet kezdeni ezzel a fekete lyukkal, szakadással, amelyet Auschwitz hasít az európai szellemiség és történelem szövetébe. Ezt a problémát próbálja körüljárni *Tatár György* vallásfilozófus „A kivételes állapot” című írásában: „Hagyományos értelemben a kivételes állapot az államnak az az állapota, amelyben a végveszély túlélése érdekében rendkívüli rendszabályokat léptetnek életbe, amelyek – az egyébként hatályban maradó ’normális’ törvényeket – ütközés esetén hatálytalanítják. Esetünkben nem egyszerűen arról van szó, hogy a ’mit tekintünk történelemnek?’ kérdésre adott válaszok egyes elemei, ismérvei, normái lettek hatályon kívül helyezve, hanem maga a normativitás vált érvénytelenné. Ha volt egyszer olyan állapot, amelyben a születést, egy emberi lény világra érkezését érvényes törvény minősíthette bűnnek, amelyért halálbüntetés jár, tehát ahol a törvény nem emberi cselekvéssel állt viszonyban, hanem létezéssel, azaz magával a teremtéssel, és a világ nem semmisült meg azon nyomban, ott a világ gyökere szakadt el: kivétel és törvény között leomlott a fal. ... A kivétel nem tud elmúlni, mert az elmúlás normái sem érvényesek rá. ... Ha már egyszer a világban van, kivételességének csorbíthatatlan hatalmával minden törvényt és szabályt, mindent, ami gondolható és érthető, félelemre és reszketésre készítet, mert átöleli és bezárva tartja őket a kivételes állapot terrénumában. A normák, szabályok és törvények semmiféle erősítése nem tudja többé megtörni a kivételes állapot hatalmát, hiszen éppen kivételességében erősítik azt tovább. ... A kivétellel – érvényesen – csak kivételt lehet szembeszegezni.” (10)

A náci diktatúra valami olyasmit állít, ami példátlan a világtörténelemben, tudniillik a normativitáshoz való viszonyát semmisnek nyilvánítja. Úgy is mondhatnánk, hogy a metaforikus értelemben vett Szövetséget nem támadja, dekonstruálja, hanem azt deklarálja róla, hogy egyszerűen nem létezik. Vagyis nem kultúramegrontó tetteknek leszünk tanúi, hanem kultúratorlásnak.

A fenti szövegrészlet nem kevesebbet állít, mint azt, hogy ha Auschwitz mint kivételes állapot egyszer beáll, akkor ennek soha nem tud végeszakadni, ebből következően ehhez az (anti)eseményhez soha nem lehet visszanyúlni tradicionális fogalmi és etikai struktúráinkkal. Ez a belátás pedig közelebb vezethet az Adorno-mondat másik feléhez, azaz művészi, pontosabban szólva, költői problémafelvetéshez. Az emberi lény szellemi viszonyulásmódjai között ugyanis kítüntetett helyet foglal el a művészet, mely úgy is értelmezhető, mint a közvetítettség egy speciális módjának megérezkítése. A költészet pedig azért rendelkezhet különös jelentőséggel, mert a mindnyájunk számára legevideńsebb közvetítő-közeggel, a nyelvvel bánik.

Auschwitz tehát azért kérdezhet radikálisan a költészet létmódjára, mert fekete lyukmivoltával mint közvetíthetetlen jelenik meg. Így a költészet előtt az a feladat áll, hogy nyelvileg kell(ene) közvetítenie egy nyelvileg kommunikálhatatlan kulturális szakadást, szellemi vákuumot. A legtöbb művész ezt a kérdést úgy közelíti meg, hogy megkísérel

valamiféle új költői nyelv teremtését, ezáltal bemutatva a tradicionális közvetítési struktúrák összeomlását és ellehetetlenülését is. Ezen az úton jár például az a két vers is, amely hangsúlyozottan biblikus kontextus felől íródik, így felfedi azt a kulturális hagyományt, amelynek érvénytelenné nyilvánítását a krematóriumok tüze deklaráta.

Székely Magda: 'Kótábla'

Kótábla

1

Iszonyú volt régen. Kemény
törvények buktak és születtek.
lobogott élő szózata
kótáblának és feszületnek.
A hasadozó ég szava
próféták csontjaiba vágott,
tűzoszlopok és víziók
ragyogtatták a pusztaságot.
Ma iszonyúbb. Jónás mikor
futott a szótól, tudva tudta,
melyik a hang, melyik a hús,
melyik a város és a puszta.
De ma Tarsis és Ninive,
mint két tojás, egyforma város:
ki tudja, hogy menekül-e,
vagy most ért el feladatához?
Mert megrítkultak az egek,
isteni szó senkit nem öklel.
Hadakozunk, és nem segít
ma senki fényes hírnökökkel.
Nekünk kell tudni egyedül,
testünk mulandó, kén és foszfor,
s ha késlekedünk szólani,
a föld s az ég is velünk pusztul.

2

A homokpuszta közepén
ételem ritka fű és sáska.
Füleből régesrég kihalt
a tengerpartok csattogása.
a kedvemért manná se termett.
Fölöttem égő korona,
a nap kemény tűskéi vernek.

Szavam száraz, mint ez a táj.
Mert ki a népet attól óvja,
ami majd eljön, biztosan,
ha addig meg nem tér a jóra,
az még segíthet. De aki
maga mögött az iszonyattal
a megtörténtet hirdeti,
annak már nincs tennivalója.

Én minden éjjel csontmezők
fölött virrasztok. Néma oltár.
Mind ráammered. Nincs szigorúbb
a megvalósult víziónál.
Mert ráammered, és kényszerít,
s ki erre egymagam maradtam,
szólnom kell. Semmisen segít,
de ne maradjon kimondatlan.

A vers szövegtagolása és metaforikája is transzparenssé teszi biblikus kontextusát. A kétrészes nagyszerkezet egyaránt felidézheti a Tízparancsolat kótábláinak tradicionális képi ábrázolását és a Biblia két könyvből felépülő kompozícióját. E kettős struktúrát az a szerves egység hangsúlyozza, amellyel a mű szövegében egymásra és egymásba íródnak az ó- és újszövetségi metaforák: gondoljunk például a kótábla és feszület együttállására vagy a prófétai aszkézis egyik elemének, a homokpusztának sivatagi légkörét megadó, égető napsütésnek és az újszövetségi passiótörténet egyik kínzóeszközének, a töviskoronának a konstellációjára. A vers szövege rendkívül gazdag biblikus, elsősorban prófétai intertextualitást hordoz: többször exponálódik Jónás története (vö. a lázadó jövendődömondó nevének említésén túl Tarsis és Ninive, valamint az embert elnyelő hal megjelenítésével), Izajás meghívásának víziója (vö. a tűz és a szólás kötelességének egymásra-vonatkoztatásával az oltár terében) (11) vagy Ezékiel küldetése (vö. a csontmezők felidézésével). (12) Csakhogy ez a rendkívül gazdag bibliai szövegvilág, melynek szálaiból a vers összeszővődik, egy esemény mentén, mely pusztán „iszonyat” néven, tehát mintegy tabunak nyilvánítva jelenik meg, negatívba fordul át. Nyilvánvalónak tűnik a vers egészét figyelembe véve, hogy ez az „iszonyat” maga Auschwitz, a kivételes állapot, mely azt a kultúrát, amelyből egyrészt egyikünk számára sincs hová menekülni, másrészt a vers beszélője számára egzisztenciálisan elvállalt létmód, alapjaiban lehetetleníti el. Mert kicsoda próféta az, aki visszafelé jövendöl, miközben már nincs közössége, melynek közegében eleget tehetne az őt megszálló, isteni szó parancsának? Mi törté-

nik akkor, hogyha az emberi lény kultúrtörténetének egyik legősibb építménye, amely a transzcendencia és a halandóság dialógusának drámai terét képezi, azaz az oltár, elnémul? Milyen próféta az, akinek nem segít az Úr megeleveníteni a csontokat – sőt, miféle biblikus gondolkodásmód az, amely a csontot, mely ebben a könyvben a halhatatlan lelki élet egyik metaforája, mindörökké holtta nyilvánítja? Mi történt a Bibliával, mely immár a halál halhatatlanságát hirdeti?

E kérdések nyomán arra a következtetésre juthatunk, hogy a ‚Kötábla’ című vers biblikus kontextusának kikökenése, negatívba fordulása azt a hiányt képzi meg, amelyet Auschwitz kommunikálhatatlansága tár föl. A biblikus tradíció emlékképei „csupán” arra szolgálnak, hogy bemutassák, mi az, ami ezentúl nincs jelen, hol lehet pontosan körüljárni az iszonyatos fekete lyuk, a kivételes állapot határait.

Pilinszky János: ‚Vesztőhely télen’

A 20. század egyetemes botrányának (13) kérdését veti fel más, absztraktabb poétikai struktúrák mentén Pilinszky János 1972-es, ‚Vesztőhely télen’ című verse.

Vesztőhely télen

Kit fölvezetnek?	Nem tudom.
Kik fölvezetik?	Nem tudom.
Vágóhíd vagy vesztőhely?	Nem tudom.
Ki és kit ő? Ember ől állatot vagy állat embert?	Nem tudom.
S a zuhanás, a félreérthetetlen, s a csönd utána?	Nem tudom.
S a hó, a téli hó? Talán számúzótt tenger, Isten hallgatása.	

Vesztőhely télen. Semmit sem tudunk.

A kettős szerkesztésmód ebben a műben mint dialogikus struktúra jelenik meg. Az egyik megszólaló kérdéseket tesz föl, illetve rövid megállapításokat tesz, míg a másik egyfajta barokk zenei asszociációkat keltő, orgonapontszerű „válaszokat” ad. De kik beszélnek itt? Ki a megszólító és ki a megszólított? Ketten beszélnek vagy többen, esetleg egyetlen szereplő faggatja önmagát? Mi is benne vagyunk a versben? Tőlünk kérdeznek vagy mi kérdezzük? E fölvetések sora nyilvánvalóan végteleníthető, a megválaszolás esélye nélkül. Próbáljuk talán közelebbről megvizsgálni, hogy mit tár föl ez a titokzatosan sokértelmű beszédhelyzetben megjelenő szöveg.

A vesztőhely említéséből következik, hogy egy kivégzésről olvashatunk, mégpedig egy meglehetősen régies, talán középkori körülmények között végbemenő ítéletvégrehajtásról. Újra egy elfogadhatatlan esemény, embernek ember általi, legitimmé nyilvánított megsemmisítése, amely szörnyűségről hagyományunk szavaival meg tudunk nyilvánulni – hisszük mindaddig, míg el nem mélyedünk ebben a szövegben. Mert ez a vers, míg megpróbálja történeté formálni a kivégzés eseményét, végletes kudarcot szenved mind egyik nyelvi aktusával. Mert miféle kivégzés az, ahol az alapvető reláció, hohér és áldozat hierarchiája tisztázatlan? Mi az az esemény, amelyben a szereplők létezésbeli státusza, nevezetesen, hogy emberek-e vagy állatok, meghatározatlan? E viszonyrendszer felállíthatatlansága esetén viszont már az esemény helyszínét sem tudjuk értelmezni, hiszen ha embert ölünk, akkor vesztőhelyről, ha állatot, akkor vágóhídról kellene beszélnünk – de hol vagyunk ontológiai pozíció híján? Hasonlóképpen: ha nem tudjuk, hogy hol és kik játsszák a véres drámát, akkor minek nevezzük, ami a halál bekövetkezése után lecsapódik a földre? E kérdéseinkre a versbeli dialógus szikár tragikummal, következetesen is-

métli a halálos pontosságú választ: „nem tudom”. Hiszen ha a létezésbeli viszonyulás legminimálisabb lehetősége sem biztosított számunkra, akkor a legigazabb válaszunkká totális szellemi kudarcunk bejelentése válik.

A szikár, tárgyyszerű kérdéseket az első versszak utolsó két sorában gazdag és absztrakt metaforikájú mondatok követik. A hó, illetve bármiféle égből hulló csapadék a Bibliában kegyelemszimbólumként jelenik meg. A tenger és Isten nevei értelmezhetők úgy is, mint az emberi szellem csúcsteljesítményei, amennyiben a végtelenség, illetve az abszolútum emberi létmódokon túlmutató dimenzióit alkotják meg. Az „Isten hallgatása” szókapcsolat már valószínűleg egyértelműbben jelöli ki a zsidó-keresztény tradíció viszonyrendszerét, hiszen a hallgatásnak egy dialógusképes, tehát személyes Isten esetében van külön súlya; ugyanez a szintagma fölidézheti a 17. századi, a felvilágosodást szinte közvetlenül megelőző janzenista gondolkodás, elsősorban *Pascal* nagy spirituális-poétikai felfedezését a hallgató és rejtőzködő Istenről. És amikor a szöveg kulturálisan ennyire telítetté válik, akkor a vers dialógus pozíciójú másik tömbjében – tiszta, fehér papírt látunk. Úgy gondolom, hogy ez az üres hely a minden viszonyulást lehetetlenné tevő ölés, azaz Auschwitz egyik legtökéletesebb emlékhelye. A krematóriumok „fényében” az emberi szellem és spiritualitás, a személyes én és az abszolút Te drámájának emlékezetére már nem-tudásunkat sem felelhetjük – marad az üres papír artikulátlan némasága.

De a költeménynek nem itt van vége. A „második versszak” pozíciójában még olvashatunk két mondatot. Az egyik („Vesztőhely télen”) mintha a vallásfilozófus írásának válaszulva a maga szikárságával mutatná fel azt a feldolgozhatatlan botrányt, hogy noha a kivételes állapot beálltával „a világ gyökere szakadt el”, a létezés kegyetlen közömbös-séggel mégis pulzál tovább. A mű utolsó mondatában („Semmit sem tudunk”) viszont valami különleges történik: a versbeszéd átvált többes szám első személyre. Hasonlóképpen a Székely Magda-vers első részének utolsó versszakában is megjelennek ezek az igelalakok és a megfelelő névmások: „Hadakozunk... Nekünk kell tudni egyedül, / testünk mulandó, kén és foszfor, / s ha késlekedünk szólani, / a föld s az ég is velünk pusztul.”

A két vers e közös nyelvi konklúziójának összefüggésében föltehetjük a kérdést: ha beláttuk azt, hogy Auschwitz olyan totális szakadás az európai tradícióban, amelyhez semmiféle fogalmi és etikai viszonyt nem alakíthatunk ki, akkor hogyan tovább? Ha a szellem és a szó kultúrájáról lemondunk, akkor látjuk, immár több, mint fél évszázada láthatjuk, hová jutunk. De akkor mit kezdhetünk a totális abszurdítás e tapasztalatával? Erre a kérdésre a költészet költői válaszlehetőségeinek egyikét Pilinszky így fogalmazza meg: „... a világ abszurdításának felismerésén túl ... van egy még következetesebb, ha úgy tesszük még abszurdabb lépés, s ez a világ képtelenségének a vállalása.” (14) E megállapítást átfogalmazva: ha a szellem és a szó kultúrája totálisan csődöt mondott, akkor tegyük egy még képtelenebb lépést, és kezdjük el emlékezni, sőt, idézzük fel és meg a teremtő erejű szót. Azt a szót, amely a Biblia teremtéstörténetének tanúsága szerint az embert is megalkotta. Az Írás gondolkodásmódjából adódóan az az Ádám, akit a személyes és szabad Isten személynek és szabadnak teremtett, nevet és a szólás képességét adta neki, önmagában összefoglalja, egybegyűjti az emberiséget mint közösséget. A Genesis szerint mindnyájan egy virtuális közösség, a teremttség testvériségének tagjai vagyunk (vö. a versekben felbukkanó többes szám első személyű igehasználattal). Ádám-ban mindnyájunk személyes története kezdődött el és viszont: mindegyikünk „poémája” újraírja, mintegy újakezdi a teremtéstörténetet. Amint ezt egy rendkívül ősi Biblia-értelmező szöveg tanítja: „Az ember egyetlen képmást ver az érmékre, s így mindenki hasonlít mindenkihez; de a királyok királyainak királya mindegyikre az első ember képmását veri, s így egyik sem hasonlít a társára. Ennélfogva köteles ki-ki azt mondani: érettem teremtett a világ.” (15)

Hasonlóképpen: a Biblia szövegteste egy olyan lehetséges közös kánon, mely „szabadságunk védelme a káosz ellen”. (16)

Jegyzet

- (1) A héber pészah szóban kimutatható tő jelentései közé tartoznak az alábbi értelmezési körök: sántít, ugrál, táncol, átugrik, megkegyelmez.
- (2) Ezt a modellt fogalmazza meg H. G. Gadamer *Igazság és módszer*, valamint *A szép aktualitása* című kötetiben.
- (3) A dosztojevskiji regényepoétika Bahtyin által föltárt és értelmezett polifón jellege miatt nem beszélhetünk hagyományos értelemben vett fő- és mellékszereplőkről az egyes „szólalmok” narratív egyenrangúsága miatt.
- (4) Claude Lorrain *Acis és Galathea* című képéről van szó.
- (5) Vö.: Jel 3, 15–17.
- (6) E fogalmat mint filozófiai kategóriát Soren Kierkegaard bölcselése mozgatta. A dán gondolkodó szerint a három lehetséges, teljesen autonóm életstádium (esztétikai, etikai és vallási) között nincsen természetes átmenet, kontinuitás, közvetítés, hanem az adott stádium határába való beleütközés kiváltotta egzisztenciális kétségbeesés sarkallhatja /itt sincs szükségszerű következmény! az adott szubjektumot a szakadékba való ugrás racionalizálhatatlan tettére. E kétségbeesett gesztusra való transzcendens válaszként következhet be a kegyelemszerű létszint-, azaz stádium-váltás. Minderről bővebben olvasható Kierkegaard *Vagy-vagy és Félelem és reszketés* című műveiben.
- (7) Az alcím Goethe *Wilhelm Meister tanulóévei* című művének egyik Mignon-dalára utal (Európa, Budapest. 1983. 159.)
- (8) Vö. Goebbels hírhedt mondatával: „Ha azt a szót hallom, hogy kultúra, kibiztosítom a pisztolyomat.”
- (9) In: Balassa Péter (é.n.): *Szabadban*. Liget Könyvek, Budapest. 95–102.
- (10) *Pannonthalmi Szemle*, 1999. VII. 2. 34–44.
- (11) Vö.: Iz 6, 1–8.
- (12) Vö.: Ez 37, 1–14.
- (13) A „botrány” kifejezést ez az írás abban az értelemben használja, ahogyan Pilinszky János: *Ars poetica helyett* című művében interpretálja: „Mindaz, ami itt történt, botrány, amennyiben megtörténhetett, és kivétel nélkül szent, amennyiben megtörtént... Az, ami 1939 és 1944 között megtörténhetett és megtörtént... arra ítélem, hogy mindinkább irreálisnak érezzük azt, amit magunk mögött hagytunk, és fokozottan mindazt, ami utána következett és következik még.” In: Pilinszky János (1992): *Összegyűjtött versei*. Századvég Kiadó, Budapest. 83–86.
- (14) I. m. 85.
- (15) I. m. 44.
- (16) Az idézet Eliot *Mit jelent az, hogy klasszikus* című esszéjéből való. In: Eliot, T. S. (1981): *Káosz a rendben*. Gondolat, Budapest.

Irodalom

- Buber, Martin (1991): *A próféták hite*. Atlantisz, Budapest.
- Buber, Martin (1991): *Én és te*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Frye, Northrop (1997): *Az Ige hatalma*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Frye, Northrop (1996): *Kettős tükrök. A Biblia és az irodalom*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1994): *A szép aktualitása*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Haag, Herbert (1989): *Bibliai lexikon*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mártonffy Marcell (1999): *Folyamatos kezdet*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Ricoeur, Paul (1995): *A kinyilatkoztatás eszméjének hermeneutikai megalapozása*. Bibliai hermeneutika. Hermeneutikai füzetek 6. Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Ricoeur, Paul (1960): Az „Ádám”-mitosz és a történelem „eszkatologikus” felfogása. In: Ricoeur, Paul: *Szimbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II*. Zweiter Teil – Drittes Kapitel. Verlag Karl Alber, Freiburg – München. Ford.: Martonyi Éva. A ford. oldalszámozása szerint: 123–176.
- Török Endre (1999, vál.): *Az orosz vallásbölcsélet virágkora (Tolsztojtól Bergyajevig)*. Vigilia Kiadó, Budapest.

Az írás legfontosabb szakirodalmának Balassa Péter bibliai hermeneutikai és műelemző szemínáriumainak órái tekinthetők. (ELTE, BTK, Esztétika Tanszék)

A multikulturális/interkulturális nevelésről

Baranya megye az országnak az a térsége, amely talán a legtöbbféle nemzetiségnek, etnikumnak ad otthont. Voltak korok és időszakok, amikor a politika és a társadalom ezt vagy problémaként kezelte, vagy nem vett tudomást róla. Ma egyre inkább értéknek tekintjük, amit a többnyelvű, többkulturájú valóság felmutat. Az egyes nemzetiségekhez, népcsoportokhoz, etnikumokhoz tartozó egyének érdeke és joga, hogy kultúrájukat átörökíthessék gyermekeik számára az iskolarendszer keretei között is.

A sokszínűség megtartása, ápolása mindannyiunknak érdeke, akik ebben az országban élünk. A még mindig nagyon is egynyelvű, egy-kulturájú Magyarországon a nemzeti kisebbségek nyelvének, történetének, kultúrájának iskolai megismertetése, oktatása végre abba az irányba mutat, ami Európa legnagyobb kulturális értékének számít: a kulturális sokféleség megőrzése felé. Más szempontból is európai dimenzióba illeszkedik a nemzeti kisebbségi oktatás: ez a két- és többnyelvűség elterjesztése. Bele kell tanulnunk abba a helyzetbe, hogy olyan világrészben élünk, utazunk, dolgozunk, ahol a határok virtuálisak, szabadságunkat pedig ténylegesen csak akkor élhetjük meg, ha egynél több nyelv világában, több kultúrában mozgunk otthonosan.

A nemzeti, etnikai kisebbségek ebből a szempontból előnyös helyzetben vannak, mivel gyermekekorkuktól – többé vagy kevésbé – legalább két kultúrában, nyelvben szocializálódnak. Ezért valószínűleg rugalmasabbak más kultúrák (normák, értékek) elfogadásában, és könnyebben alakíthatják ki önmagukban a „többnyelvű habitust” is, azaz annak magától értetődő természetességét, hogy nyelvhasználatukat a szociális helyzeteknek megfelelően szabályozzák.

A többséghez tartozóknak ebben az összefüggésben az a „hasznuk” származhat, hogy megismerkedve a kisebbségek történetével, kultúrájával, esetleg nyelvével, könnyebben szoknak majd hozzá, könnyebben adaptálódnak tágabb hazánk, Európa nyelvi és kulturális színességéhez.

Nemcsak a többségi – tehát nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó –, hanem bármely kisebbségi csoport tagja számára is fontos, hogy megismerje a szomszédságában élő többi népcsoport kulturális értékeit. Az ismeretek bővítése önmagában is fontos feladat, szellemi gazdagodás. Meghatározó azonban mégis az a személyiségformáló élmény, amely rádöbrent, hogy milyen gazdag a mi világunk; érdeklődővé és nyitottá tesz a miénktől valamely tekintetben eltérő kultúrák iránt. Nem tételezhetjük fel axiómaként, hogy a kisebbséghez tartozók – csak mivel kénytelenek elsajátítani a többségi kultúra alapvető elemeit – mintegy automatikusan képesek arra, hogy a másik, a másfajta kisebbség értékeit is fel- és elismerjék. A fentiek alapján erre lehetnek bizonyos diszpozícióik, ám ezek fejlődése és fejlesztése számukra is külön feladatot jelent. (Ne higgyük, hogy valaki csak azért, mert roma, már nem lehet antiszemita, vagy a kisebbségek más csoportjait is belevéve a gondolatok körébe, például homofób!)

A nemzetiségek, kisebbségi népcsoportok oktatásának pedagógiai kérdései abba az irányba vezetnének, hogyan mutassuk be az egyes nemzetiségi vagy nem nemzetiségi is-

kolákban kisebbségeink kultúráját. Az idő, a gyerekek ideje, iskolában töltött ideje azonban véges, mindent nem lehet megtanítani. Ha minden egyes tanulóknak meg kell tanulnia az együtt élő összes etnikai kisebbség kultúráját, akkor nemigen marad idő az egyetemes kultúra, esetleg történelem megtanulására. Az amerikai társadalomtudományi nevelés hasonló, ám gyakorlati problémáiról bő évtizede írt *Mátrai Zsuzsa* alapos tanulmányt: az „ethnic studies”, a „black studies”, a „women studies” térhódítása, majd dominanciája lehetetlenné tette a kronologikus történelem oktatását, ami visszaütött mind a tanulók tudásszintjében, mind pedig a felsőoktatásra való felkészítésében.

Talán nem érdektelen, ha másfajta megközelítést választunk. Az egymás mellett élő, s ami még fontosabb, egymásra ható kultúrák tanulmányozásának személyiség- és magatartásformáló hatása abba a paradigmába illeszkedik, amelyet multikulturális vagy interkulturális nevelésként ismerünk. A következőkben erről lesz szó.

Multikulturalizmus

Az elmúlt néhány évben a magyar pedagógusok tömegei ismerkedtek meg az „etnikum” fogalmával – hibásan azonosítva ezt a hazai cigánysággal –, a multikulturalizmus, a multikulturális és az interkulturális nevelés fogalmaival, ismét csak a elsősorban a cigányság iskolázására irányuló erőfeszítésekkel kapcsolatban. Ez a szemlélet, paradigma olyan kísérlet, amely az egyesülő Európa számára létfontosságú kérdésre próbál választ adni: hogyan őrizhetik meg a kis népek önálló kulturális arculatukat és hogyan segíthet ebben az iskola.

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban ma már gyakran alkalmazott fogalmak történeti-társadalmi hátterét vizsgálva az alábbiakat emelhetjük ki:

- az etnikumok, nemzetiségek, népcsoportok „ébredését”, újjászületését, azonosságtudatának erősödését világszerte;
- az etnikai mozgalmakat, etnikai feszültségeket, az utóbbi években a legszonyosabb, etnikai eredetű háborúkat Európában;
- ennek a jelenségnek általános politizálódását: vagyis ha bármilyen, akár a legbékésebb arculatával foglalkozik is egy-egy tanulmány, mindig előbukkan a politika; ez nyilvánvalóvá teszi, hogy ez a kérdés elválaszthatatlan a politikától;
- az utóbbi évtizedekben – de a történelem során lassú folyamatok eredményeként is – kialakult multikulturális helyzeteket Európában jobbra vándorlások hozták létre; ezzel függ össze, hogy a népesség mozgására vonatkozó szakirodalom meglehetősen nagy fejezetét adja a multikulturalizmus problémájának.

A multikulturális oktatás eszméje Európában annak eredményeképpen bontakozott ki, hogy a különböző indítékú migrációk következtében Európa gazdag országai többetnikumú (multietnikus) területekké váltak. A multikulturális pedagógia reagálás erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikára és az ennek ellenálló kisebbség között. Benne az ideológiai és a konkrét politikai töltet azért nagyon erős, mert az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat” a nemzetállamok oktatási rendszerében.

Az európai társadalmak multikulturalizmusának kialakulását a gyarmatbirodalmak felbomlásától datálják, amikor az egykori gyarmattartó országok multietnikussá váltak. Az Európán kívülről beköltözők milliói nyelvileg és általában kulturálisan nemcsak a gazdaságban, hanem az oktatásban is válságos helyzetet hoztak létre. Nagy-Britanniában a kudarcok okát eleinte csak a szociális háttérben keresték, s csak a hatvanas évek liberális klímája tette lehetővé azokat az egyéni, tanári kezdeményezéseket, amelyek nyomán ott kialakult a multikulturális nevelés elmélete és gyakorlata. A kontinens sok országában – Németországban, Svájcban, a Benelux-államokban stb. – a gazdasági fellendülés, ennek következtében a vendégmunkások megjelenése, valamint az a felismerés vezetett ugyanerre az eredményre, hogy az „új bevándorlók” nem ideiglenesen dolgoznak a

vendégországban, hanem ott kívánnak maradni, gyermekeik úgy illeszkednek be a befogadó ország társadalmába, hogy őrzik nyelvüket, vallásukat, egyes szokásaikat.

A multikulturális nevelési koncepciók fejlődésének a nyolcvanas évek elejéig tartó első szakaszát a kultúrák egyenértékűségének elismerése és a kulturális sokféleség elfogadásának szorgalmazása jelentette.

A kulturális sokféleség koncepciója („cultural plurality”, „kulturelle Vielfalt”) az interkulturális nevelés „első nemzedéke”. Alapkonceptiója a kulturális sokféleség felismerése, a kultúrák egyenlősége és ennek az oktatáspolitikában, a pedagógiai gyakorlatban való értelmezése. Az iskolára vonatkoztatva ez a pedagógia eredetileg minden gyermeket érintett, akinek kulturális háttere eltért a többségtől, majd fokozatosan a bevándorlókra szorítkozott. Bírálói a koncepció „gyermekbetegségei” közé sorolták a kultúra-centrikus szemléletet, következőképpen a gazdasági és politikai problémák elhanyagolását. Bíralták azt is, hogy az összpontosítás a kisebbség gondjaira azzal a következménnyel járt, hogy a kisebbség léte látszott a társadalom számára problematikusnak, nem pedig a többségi társadalom és intézményeinek merevsége, alkalmazkodási nehézségei.

Az antirasszista nevelési koncepció kialakulása és térhódítása válasz volt ezekre a bírálatokra is, jóllehet ez a koncepció ennél szélesebb körben határozza meg önmagát, amennyiben az intézményes diszkrimináció és a társadalomba beivódott rasszizmus ellen irányul. Valójában a két irányzat az iskolai gyakorlatban és a hivatalos oktatáspolitikában alig különböztethető meg egymástól.

A multikulturális pedagógia reagálás erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikával és az ennek ellenálló kisebbség között. Benne az ideológiai és a konkrét politikai töltet azért nagyon erős, mert az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat” a nemzetállamok oktatási rendszerében.

A nyugat-európai országokban az interkulturális/multikulturális nevelési koncepciók kialakulása összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Egyidejűleg két nagy súlyú társadalmi jelenségre – kihívásra – kellett választ találni.

Az 1970-es évektől erősödött az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért

az egy-nyelvű és egy-kultúrájú oktatási rendszert is felelőssé tették. Hangsúlyossá lett az a felismerés, hogy az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése társadalomellenes, mivel akadályozza a szociális kohéziót. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági-kulturális fejlődés jelentős tartaléka halmozódott föl azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák megfelelő mértékben adaptívak ahhoz, hogy a különböző kultúrájú gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük.

Az elmúlt évtizedekben világossá vált, hogy a társadalmi, technikai és tudományos fejlődés a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad. Ez minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben tegye képessé a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Megnőtt a – nemzetek feletti – tudomány jelentősége a nemzeti oktatásügyekben. Ebből a szempontból is azok az oktatási rendszerek látszanak a leghatékonyabbaknak, amelyek a legrugalmasabban képesek alkalmazkodni és a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi elkülönülések csökkentésében.

A két problémacsoportot a regionalizmus és a globalizáció címszavakkal szokták leírni.

A regionalizmus (más megközelítésben partikularizmus) elnevezése arra utal, hogy a különböző társadalmi-területi egységeknek (régiók) önálló kultúrájuk, nyelvük van. Ezért a regionalizmus hangsúlyos elemei az emberi és állampolgári jogok, amelyek je-

gyében mindenkinek joga van örökölt kultúrája megéléséhez, továbbviteléhez és ezzel együtt társadalmi esélyeinek egyenlőségéhez. Az asszimilációs oktatáspolitikák ezekről nem vesz tudomást, a pedagógiai nyomásgyakorlás különböző módjaival a különbségek megszüntetésére, a nemzetállam többségi kultúrájának hegemoniájára törekszik.

A globalizáció (más megközelítésben univerzalizmus) legtágabb értelemben az emberiség, a világ nagy közös problémáira koncentrál (környezetszennyezés, az emberiség túlzott szaporodása stb.). Arra irányítja a figyelmet, hogy az egyediségek (regionalizmusok, partikularizmusok) ellenére az emberiség egységes, s közös feladataink megoldásában minden erőnköt össze kell fogni. E szempontból a nemzeti oktatáspolitikák is túlzottan kis léptékűek, egyedi, partikularisak. Hasznosnak látszik a közös nyelv, a kultúrák jelentős mértékű közelítése.

Ez a kétféle megközelítés nem jelenik meg ilyen élesen szétválasztva az oktatáspolitikákban, még kevésbé a pedagógiai gyakorlatban. Mindennapjainkban azonban minden egyes személy, család, iskola (és persze a kormányzat) is szembekerül olyan döntésekkel, amelyek vagy az egyik, vagy a másik irányba billentik a mérleget. Talán elegendő utalni a nyelvtanulás kérdésére. Mindennapi probléma nálunk is: saját kisebbségi nyelvet gyakorolja-e a gyerek az iskolában, vagy például angolul tanuljon; népének és országának történetét ismerje-e meg alaposabban, vagy mélyítse el számítógépes tudását.

Pusztán racionálisan szemlélve a dolgot nemigen lehet nyomós érvet találni a kisebbségi nyelvek megőrzésére, de a magyar nyelv megtartására sem. Ebben az értelemben volt racionális a felvilágosodás korában Herder sokat idézett jóslata a magyar nyelv kihálásáról. Ám az ember nem pusztán racionális lény, szociális és emocionális kapcsolatai nélkül nem is létezhetne. Ezért amit az előbb „puszta racionalitásnak” mondtam, teljesen irracionális és értelmetlen túlzása a globalizációnak, az univerzalista szemléletmódnak.

A regionalizmus eltűzése lenne, ha az oktatásban nemcsak az egyes kisebb népcsoportok, etnikumok nyelve, hanem például a tájnyelvek vagy egyes társadalmi rétegek elkülönülő nyelve is az előbbiekhöz hasonló elismerést kapna. Bármily képtelenségnek tűnik is, van olyan ország, ahol – legalábbis a pedagógiai kísérlet szintjén – komolyan próbálkoznak ezzel (például Norvégia). Fontos különbség a kétféle szélsőség között, hogy a regionalista, partikularista szélsőségeknek a társadalomra gyakorolt káros hatásairól nem tudunk, míg az asszimilációs politikák (társadalom- és oktatáspolitikák) hátrányainak könyvtárnyi szakirodalmunk van.

Korábban az Európai Unió (és jogelődjei) intézményei nem avatkoztak be a nemzeti oktatásügyekbe. A Maastrichti Szerződés 126. cikkelye viszont kimondja, hogy a tagországoknak együtt kell működniük az interkulturális oktatás támogatásában, a kulturális és nyelvi sokféleség iskolai megőrzésében. Ez a cikkely a törvényes alapja az EU oktatási programjainak. Ezek közül a legismertebb a SOCRATES (1995) program, amelynek megfogalmazott célja a oktatás minőségének javítása és egy új, nyitott Európa megteremtése az oktatási együttműködés segítségével. Ezt úgy is megfogalmazzák, hogy európai dimenzió kialakítása az oktatásban, az „Európa-polgárság” szellemének erősítése. A közoktatásra irányuló COMENIUS program úgynevezett „2. akció”-ja nyomatékosan az interkulturális nevelést és oktatást szorgalmazza.

Interkulturális nevelés

A multikulturalizmus/interkulturalizmus fogalmai közül ma az európai szakirodalom az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról van szó, mint multikulturálisról. (Az EU-programok is ezt használják újabban.) A multikulturalizmus fogalmát viszont a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák, azaz annak a kifejezésére, hogy a társadalomban többféle kultú-

ra él együtt. Multikulturális társadalomról írnak, amely annyiban szélesebb fogalom a multietnikus társadalomnál, hogy a kultúra fogalmába nem csupán az enikai kultúrák tartoznak (hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája). Tudni kell, hogy az európai szakirodalom használja ebben az értelmezésben ezeket a fogalmakat, az amerikai például inkább a multikulturális nevelésről beszél hasonló tartalommal.

Bármilyen gyakran használt fogalom, az interkulturális paradigmát még ma is inkább szemléletmód, stratégiai cél, mintsem kimunkált módszerek rendszere. Ezt mutatja az is, hogy többféle értelemben használják.

Az interkulturális nevelés jelentheti

– a különböző célcsoportra irányuló oktatási programokat; ilyen célcsoportok lehetnek a nyelvi vagy kulturális kisebbségek, ideiglenes vagy állandó bevándorlók, menekültek stb.;

– más összefüggésben a nemzetközi oktatási programokba való bekapcsolódást (ezt példázzák a különböző nemzetközi iskolák);

– az egyes kisebb közösségek, népcsoportok kapcsolódását nyelvnemzetükhöz vagy volt hazájukhoz;

– végül olyan általános szemléletmódot, tantervi elemet, amely része a nemzeti kurrikulumoknak; ebben az értelemben a célcsoportba tartozik minden diák, aki az adott tanterv szerint tanul.

Megkülönböztethetők interkulturális programok aszerint is, hogy melyik intézményi szint a kezdeményező:

– lehet az egyes nemzeti tantervek része, amelyeket minisztériumok vagy más oktatási hatóságok kezdeményeznek, egyeztetnek, illetve együttműködve hajtanak végre; Magyarországon a NAT ebben az értelemben beszélt interkulturális programról, amikor az egyes kisebbségi kultúrákat nemcsak az adott kisebbség, hanem az osztály vagy az iskola minden diákja számára megismerhetővé szándékozta tenni;

– lehet helyi kezdeményezés is, amely egy-egy ország vagy régió társadalmi szükségleteinek kielégítését tűzi ki célul; a helyi kezdeményezések között sok olyan van, amelyben az interkulturális nevelési programot többféle intézmény – az önkormányzat, az iskolák, egyéb helyi szervezetek – együttesen kezdeményezi és hajtja végre.

Oktatáspolitikai szempontból az interkulturális nevelés közös neve sok célnak és az elérésükre szolgáló módszernek. A programok ebből a szempontból is csoportosíthatók:

– a meghatározott célcsoportok kulturális vagy nyelvi sokféleségének megőrzése (például nemzetiségi iskolák, programok, mint nálunk);

– integráció az oktatási rendszerbe (például „vendéglátó osztályok”, a befogadó ország nyelvének oktatása); a nyelvi és kulturális csoportok közötti megértés erősítése (a rasszizmus elleni harc, illetve a rasszizmus kialakulásának megelőzése).

A nemzetközi (szupranacionális) és a nemzeti (nacionális) oktatási dokumentumokban a korai kilencvenes évektől egyre gyakrabban hangoztatott figyelmeztetés, hogy az iskolák legyenek tekintettel az egyes országokban növekvő nyelvi és kulturális sokféleségre. Ennek ellenére azt figyelhető meg, hogy a nyelvi és kulturális sokféleség iskolai befogadására irányuló kísérletek éppen ott hiányoznak, ahol a kisebbségek élnek. A tanárok ezt azzal indokolják, hogy nem akarják diszkriminálni tanítványaikat annak hangsúlyozásával, hogy ők „mások” volnának. Ismerős érvek és ismerős problémák nálunk is ezek, anélkül, hogy bárki tudna panaceát, mindenre érvényes gyógymódot e problémák kezelésére, különösen megoldására.

Ami az interkulturális nevelés gyakorlati lépéseit illeti, ezekre általában az jellemző, hogy az iskolarendszer vagy iskolai oktatás-nevelés egy-egy elemére irányulnak, ilyen program csak egy-egy iskolában jelenik meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanárcsoport próbálkozik vele. Ez azt jelzi, hogy nem történt mély változás a nemzetállamoknak a 19. században kialakult, az asszimilációt előnyben részesítő oktatáspolitikájában és pedagógiájában.

Az interkulturális nevelésre irányuló kutatások fő területei az alábbiak.

A kérdés történeti szempontú vizsgálata, azaz annak vizsgálata, hogyan jelenik meg az oktatásban a nyelvi-kulturális sokféleség. Tendenciaszerűen érvényes – a fenti kritika ellenére –, hogy Európában egyre nagyobb teret hódít a többnyelvű oktatás, és a kisebbségeknek egyre több nyelvi és kulturális joga van.

Az oktatáspolitikai kutatások kimutatták a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlat ellentmondásait. Jellemzően az történik, hogy az EU javasolja a nyelvi és kulturális sokféleség elismerését, amivel a tagországok egyetértenek (a nem tag Svájc is elismeri). Az egyes országok oktatáspolitikai dokumentumai azonban ellentmondások: a nemzeti oktatáspolitikák döntéshozói támogatják az EU politikáját, de azt mondják, hogy eddig még nem volt módjuk (idejük, pénzük stb.) saját gyakorlatukban megvalósítani. Nyugat-Európában megfigyelhetők a „nemzeti visszafordulás” bizonyos jelei is, ami hangsúlyos lehet éppen a nyelvi és kulturális sokféleség oktatásügyével kapcsolatban. (Franciaország példázza ezt, ahol az 1994-es oktatási reform a francia nyelv primátusát hangsúlyozza.)

A harmadik terület a pedagógiai kutatás, a politikaformálás és a pedagógiai gyakorlat kölcsönhatásának vizsgálata.

Ideális az olyan kapcsolat lenne, ahol a tanárok és a szülők a kezdeményezők, és a helyzettel való elégedetlenségükre válaszolna az oktatáspolitikai. Ez a folyamatos információáramlást, visszacsatolást jelentő modell viszont a legnagyobb ritkaságnak számít.

Gyakoribb a lépcsőzetes modell, azaz hogy a pedagógiai kutatás eredményei esetleg elérik a politikai döntéshozókat, akik deklarálják a többnyelvűség és a kulturális sokféleség elismerését. Elindítanak néhány kísérletet, de azt is kimondják, hogy az elérendő célok egyelőre távoliak, azokat csak később, bizonyos feltételek között lehet majd az iskolai gyakorlatban megvalósítani. Ilyen feltételek lennének a szakmailag és mentálisan jól képzett pedagógusok, a türelmes szülők, a társadalmi légkör barátságosabbá válása stb.

A legtöbb nyugat-európai társadalomban a kulturális sokféleség iskolai kezelése területén főként a földrajzi szomszédság kihasználásával vagy a közös európai identitás kialakításával próbálkoznak. Azt hangsúlyozzák, hogy a nemzeti oktatásügyeket úgy kell átformálni, hogy alkalmasak legyenek két- vagy többnyelvű oktatásra, illetve be kell vezetni olyan tantárgyakat, amelyek az oktatásba „európai dimenziókat” visznek.

Az interkulturális pedagógiai programok fő céljai közé tartozik a kisebbségi tanulók tanulmányi sikerességének – ehhez keresnek módszerek, tankönyveket, taneszközöket – és önbecsülésének növelése a társadalmi érvényesülés érdekében. Az interkulturális nevelés elmélete annyiban lép túl a hátrányos helyzet és felzárkóztatás elméletén, hogy a tanulmányi sikerességgel legalábbis egyenrangúnak tekinti a szociális kapcsolatokat a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai között, azaz nagy súlyt helyez a csoportközi viszonyok javítására, az együttműködésre.

Az interkulturális nevelés specifikumát az jelentheti, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, éljünk és működjünk együtt többféle kultúra hordozóival. Ebből következik, hogy az interkulturális pedagógia központi fogalmai a kommunikációs készségek, a kommunikatív kompetencia.

A kommunikációs készségek

A kommunikatív kompetencia a szociális összefüggésekhez való sikeres alkalmazkodást jelenti, beleértve az interakció tartalomfüggő részeit, valamint a készséget a beszélő és a megszólított közötti viszony kezelésére. Igen fontos ezen belül a mindennapi tudás (például a „köszönöm”, „kérem” alkalmazása, köszönés stb.).

A gyermek bizonyos értelemben „beszél” és „ért”, mielőtt megtanulna beszélni. Két-éves kora körül már nyelvi különbséget tud tenni mind a szociális csoportokkal való

kommunikációban (fiatalabb gyerekek, felnőttek), mind a tartalmi és érzelmi megnyilvánulásokban. Egyidejűleg kifejlődnek metakommunikatív képességei is. A metakommunikatív kompetencia pedig már iskoláskor előtt kifejlődik (szerepfüggő beszéd). Iskoláskorban a gyerekek a beszédbeli szociokulturális szabályokat is megtanulják.

Az egyazon kultúrán belüli (intrakulturális) és a kultúrák közötti (interkulturális) kommunikáció alig különbözik egymástól nyelvfilozófiai szempontból. Lényege, hogy a partnerek képesek legyenek megérteni egymást – tekintet nélkül a nyelvi vagy kulturális különbségekre –, hogyha eléggé motiváltak az együttműködésben és a kommunikációban.

Az interkulturális kommunikációnak vannak olyan sajátosságai, amelyek az egykultúrájú, egynyelvű helyzetben nem jellemzők. Ilyen sajátosságok például

– bizonyos metakommunikatív készségek és nyelvi formák, hogy megbizonyosodjunk, megértett-e a partner;

– a nyelvbotlások, a nyelvi hibák elfogadása;

– készség az ismétlésre;

– készség alternatív formulák és viselkedésmódok választására;

– nem szóbeli interakciós stratégiák használata;

– az értelmezésből eredő konfliktusok elkerülésének készsége;

– az ismeretlen világképek, életfelfogások elfogadása (ez magába foglalja a kétértelmű és eltérő szerepfelfogás iránti toleranciát is).

A továbblépés útja lehet, ha a pedagógia (az iskola, a nevelés) nem ragadja ki az etnicitást az egyén (csoport) lehetséges identitásai közül, s ezzel nem ad neki abszolút elsőbbséget. Erősíti a minél összetettebb identitás kialakulását, és azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy a kulturális különbségeket nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önazonosságok közül.

A fenti felsorolásból láthatjuk, hogy nem (nem csupán) egy második nyelv minél tökéletesebb elsajátításáról van szó, hanem a személyiség egészének mozgósításáról. Mivel a különböző etnikai háttérű személyek közötti kommunikáció inkább rendszeresnek, mintsem kivételesnek számít a modern társadalmakban, az intézményi oktatás fontos feladata, hogy a gyerekek elsajátíthassák a sikeres kommunikációhoz szükséges készségeket. Ezért el kell kerülni, hogy a multikulturális valóságban a más etnikai háttérű személyekkel szemben diszkrimináció érvényesüljön. Kerülni kell az asszimilációs kényszert, amely az egyik csoport (rendszerint a többség) hatalmát jelenti a kommunikációs szabályokban.

Fejlesztendő készségek:

– metakommunikatív készségek a félreértések elkerülésére vagy tisztázására;

– segítség a kommunikációban (az ismétlés készsége, megoldások felajánlása stb.);

– a szokatlan viselkedés elfogadásának készsége a nyelv, valamint a nem szóbeli kifejezésmódok és a szociális szabályok területén;

– a kommunikációval kapcsolatos eltérő koncepciók ismerete és elfogadása.

Az interkulturális pedagógia két ismert módszerére hivatkozom a fentiek jobb megértése érdekében. A példák azt is illusztrálják, hogy a társadalomtudományi kutatás egyes módszerei és eszközei nagyon jól alkalmazhatók az oktatásban is.

Az egyik a „szóbeli történelem” („oral history”) gyűjtése és közös elemzése a tanulókkal. Ennek során az a feladat, hogy a tanulók a tanár vezetésével interjútervet készítenek, majd felkeresnek más etnikumokhoz tartozó személyeket és családokat, s a terv alapján megkísérlik elmondani velük saját „történelmüket”. Ez az empirikus kutatásban is alkal-

mazott módszer átélhetővé és élményszerűvé teszi az együtt élő kisebbségek kultúráját más népcsoporthoz (például a többséghez) tartozó fiatalok számára is.

Széles körben alkalmazzák ma már nálunk is – elsősorban a munkapiaci képzésben és tréningekben, legkevésbé a közoktatásban – a szabályjátékokat („game”-ek). Ezek egyik legnevesebbike két „népcsoport”, az Alfa és a Béta kultúrájába vezet be. Mind a két kultúra finoman kimunkált, teljes értékű, de a lehető legnagyobb mértékben különbözik egymástól. (Például az egyik kultúrában kötelező egymás megérintése, beszélgetés, udvarias bókók váltása, s csak ezután következhet a munka, az üzleti tranzakciók. A másik kultúrában tilos a beszéd, szögletes gesztusokkal érintkeznek a kultúrához tartozók.) A játékosok két csoportja előbb megtanulja saját kultúrájának nyelvét, szabályait, értékeit, normáit, ezután meg kell próbálnia megismerni a másikat. A cél az, hogy az „idegen” kultúrában legalább egy sikeres üzenet bonyolítsanak le. Küldöncöket indítanak egymáshoz, akiknek feladata minél többet megérteni a másik kultúrából. A megoldáshoz nincsen más eszközük, mint a résztvevő megfigyelés, illetve azok az információk, amelyeket az előző küldönc visz népeinek. A játék végén a két csoport közösen beszél meg és értelmezi egymás kultúráját.

Különösen az utóbbi játék mutatja meg élesen, hogy az interkulturális nevelésben „csak” kiindulópont a kultúrák egyenértékűségének fel- és elismerése, ezen túlmenően olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szereptávolság, a kétértelműség elviselése, az együttműködési készség erősítése. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek befogadásának, az irántuk való nyitottságnak a készségét.

Felmerül a kérdés: a különbözőség, a szokatlanság iránti nyitottság, az empátia, a túllünk különbözőkkel való együttműködés készsége vajon csak az eltérő etnikai kultúrák hordozóira irányuló követelmények-e. A fent bemutatott – tanítható, gyakoroltatható – viselkedésminták valószínűleg alkalmasak arra, hogy mindenfajta különbözőség (divatos szóval: másság) közötti kommunikáció és együttműködés alapjai legyenek.

A különbözőségekre nevelés

Az interkulturális nevelést kialakulása óta bírálatok is érték. A bírálatok rendszerint nem az alapeszmére irányulnak, hanem a megvalósulás módjára és főként eredményeire. Nem látszik ugyanis átütő eredménye annak, hogy az interkulturális oktatás és nevelés az elmúlt negyedszázadban jelentős mértékben járult volna hozzá a célcsoportok – különösen a rossz szociokulturális helyzetű kisebbségek – iskolai eredményességének és a társadalom befogadókészségének fokozásához.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy nemcsak arról van szó, hogy az egyes nemzeti oktatáspolitikák nem sietnek elterjeszteni ezeket a kezdeményezéseket, hanem arról is, hogy az eredménymutatók nem fordíthatók le egyértelműen az iskolai előrehaladás mutatóira, még kevésbé mérhetően a személyiség fejlődésének eredményeire. Emellett valószínű, hogy a kutatás (elmélet) és az iskolai gyakorlat még mindig nem találta meg az együttműködés megfelelő módjait, azaz a kutatási eredmények a gyakorlatba nehezen ültethetők át.

Felvethető, hogy az asszimilációs oktatáspolitikai előnyeit az elmúlt évszázad bizonyította – erről szól a legtöbb teljesítménymérés. Ám az asszimilációs oktatáspolitikai csődjének is tulajdonítható az az eredménytelenség, amelyet a hátrányos helyzetű kisebbségek tömegei az oktatásban – következésképpen a társadalomban – elszenvednek. Más szóval a szűken értelmezett oktatás szempontjából az asszimilációs oktatáspolitikai többség számára eredményes lehet, a társadalmi együttélés szempontjából viszont semmilyen előnnyel nem kecsegtet.

Mindeddig nem volt szó arról, milyen problémákat vehet föl az etnikai szempont túllőtt mértékű előtérbe helyezése az oktatásban. Az erősen asszimilációs jellegű oktatás-

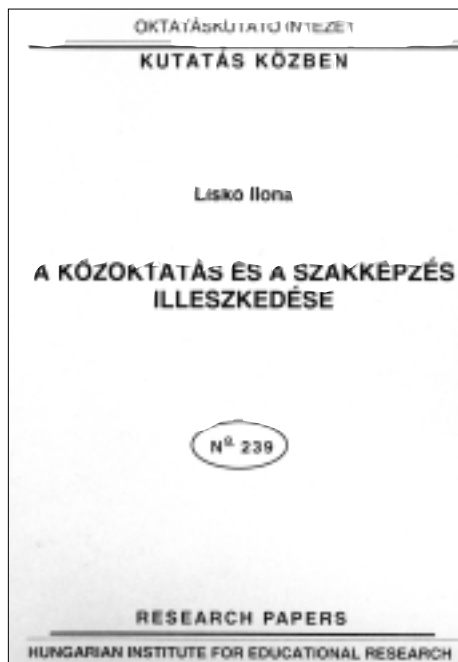
politika is elvezethet etnikai feszültségek létrejöttéhez, mivel a kisebbség egy ponton túl nem viseli el a nyelvétől, kultúrájától való hivatalos (állami) megfosztottságot. (A lázadás öltheti az értékrend megfordításának formáját: jól ismert jelszó például nálunk is „A fekete gyönyörű” – „Black is Beautiful” – amely éppen ezt tartalmazza.) De az ellenkezője is feszültségekhez vezethet, mivel az etnikai dimenziót a gazdasági és politikai szempontok kívül és fölött állónak mutatja. (Példaként a hazai cigányság körül kialakult vitákra utalhatunk.)

A továbblépés útja lehet, ha a pedagógia (az iskola, a nevelés) nem ragadja ki az etnicitást az egyén (csoport) lehetséges identitásai közül, s ezzel nem ad neki abszolút elsőbbséget. Erősíti a minél összetettebb identitás kialakulását, és azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy a kulturális különbözőséget nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önzonosságok közül.

Tudatosná kell tennünk annak természetességét, hogy minden társadalom igen összetett, többféleképpen tagolódik, az emberek pedig egyszerre kötődhetnek az identitás, az azonosságtudat vállalásával is többféle szociális dimenzióhoz.

Amikor egy-egy etnikai kisebbség mintegy megmutatja magát a többieknek, a kulturális különbözőség természetességét és szépségét fogalmazza meg. Ebben a vonatkozásban már nincsen értelme kisebbségről és többségről beszélni, hanem társadalmunk, kultúránk összetettségéről van szó.

Az „európaiság” ennek a sokféleségnek a tudatossá válását, értékének elismerését jelenti. Saját történetünk része az egésznek. Nehéz probléma, és sose ad „örökre szóló” megoldást annak megtalálása, mi az „egész” és mi a „rész”. Ma úgy tűnik, Európában kell a helyünket megtalálnunk, ahol más nemzeti történetek is a helyüket keresik és a jó megoldásokat a kultúrák okos együttműködésére. Erről szólnak mai vitáink is a történelem vagy a társadalom oktatásának kérdéseiről.



Az OKI könyveiből

Erkölcsei botrányok az iskolában

„Hová tűnt az erkölcsi halál?” – vetette fel a kérdést Popper Péter (1), amikor a nyolcvanas évek közepén egy országos botrány központi szereplőjét (ki emlékszik ma már a híres-nevezetes totócsalóra?!) hároméves börtönbüntetéséből kiszabadulva négyszáz rajongó fogadta az úgynevezett Botrány klubban. (Az eseményről az egyik országos napilap is beszámolt.) Popper eltöpreng azon, hogy hajdanában az az ember, aki megsértette a társadalmi együttélés normáit vagy köz-törvényes bűncselekményt követett el, hosszú időre, olykor örökre elvesztette erkölcsi hitelét. Az iskolai erkölcsbotrányok félévszázados történetét néhány jellegzetes eset példáján keresztül szemügyre véve figyelemre méltó tendenciák rajzolódnak ki, amelyek – többek között – azt is segítenek megérteni, hogy miért olyan nehéz ma a pedagógus, az iskola dolga, ha szerepet akar vállalni diákjai erkölcsi szocializációjában.

1 958-ban a fordulat éve óta először (és évtizedekre utoljára) országos szépségkirálynő-választás volt Magyarországon. Az akkoriban szokatlanul nagy sajtóvisszhanggal járó versenyt egy középiskolás lány, a harmadik gimnáziumi osztályba készülő B. Margit nyerte, akinek – mint ahogyan ezt valamennyi újság kiemelte – minden smink nélkül, egyszerű, szolid öltözkében sikerült a legszebbet megillető koronát megkapnia. Mi, az iskolatársnők (ez még az általános koedukáció előtti időszak) őszinte, irigységgel vegyes csodálattal fogadtuk a kapcsolódó újsághíreket, és úgy éreztük, hogy ez egyben az iskola dicsősége is. Gratulálunk azonban nem sikerült a „királynőnek”, mert az iskola a lehető leghatározottabban, a fellebbezés legapróbb lehetősége nélkül kicsapta őt azzal az indokkal, hogy egy diákhoz méltatlan, erkölcsromboló magatartást tanúsítva szégyent hozott az intézményre, és így többé a lábát sem teheti be oda. Tanáraink e kérdésről általában nem beszéltek velünk, s az itt-ott elejtett megjegyzések azt engedték sejtetni, hogy többségükben nem vonják kétségbe a döntés indokoltságát.

Az eset akár az ‚Abigél’ Matulájában is megeshetett volna. Szigorú szabályok, az ‚erkölcs’ konzervatív módon történő védelmezése, a megfellebbezhetetlen normák feltétel nélküli képviselése. Persze a Matula erkölcsi rendjét valódi hagyományok őrizték, hiteles pedagógusok meggyőződéssel képviselték, nem is szólván arról, hogy az az iskola valóban képes volt (igaz, csak ideig-óráig) megvédelmezni a főszereplő Ginát a külső, kegyetlen világ gonosz erőitől. (Nem véletlen, hogy az író, Szabó Magda még ma is büszkén hivatkozik az ő ‚matulájában’ megszerzett, a nehéz időkben erőt adó erkölcsi tartására.) Az ötvenes évek ‚vörös zárdaként’ emlegetett középiskolájában a formák és a szigor megmaradtak ugyan, a hitelesség azonban eltűnően volt. Az eset semmifajta nyilvánosságot nem kapott, nem lett belőle tehát ‚botrány’.

Nem kapott nyilvánosságot az a két botránynak számító eset sem, amely a hatvanas és hetvenes évtized fordulóján, csaknem egy időben történt egy másik fővárosi középiskolában.

Egy osztálykirándulás alkalmával készült egy fénykép, amelyen a gyerekek horogkereszt alakzatba rendeződve helyezkedtek el. Nem emlékszem pontosan, hogy ki csinált ebből (méltán!) fegyelmi ügyet, de a tantestületben formalizált keretben (értekezleten) is szó esett róla, az osztályfőnök beszélt az osztállyal, egy tanulót (feltételezhetően az ötletgaz-

dát) eltanácsolták az iskolából, a többi résztvevőnek lerontották a magatartásjegyét. Az esethez kapcsolódó „elvárt válasz” adott volt, az elkövetők motívumainak feltárása nem történt meg, a büntetést és a viszonylag szűk körű szégyenérzetet teljes hallgatás követte. Az akkor harmadikos osztályon érettségiig maradt némi stigma, a tanárok személyes meggyőződésük, élettapasztalataik függvényében rémültek meg a jelenségtől, ítélték el az esetet, illetve tartózkodtak a véleménynyilvánítástól (s voltak feltételezhetően megértők, türelmesek vagy közömbösek az ügygel kapcsolatban). A diákok túlnyomó többségét érzelhetően nem érintette meg a dolog, aki tudott róla, az általában sajnálta a kicsapott társakat mint a tanári önkény – ha nem is vétlen, de a tett súlyához mérten sokak szerint túlzott mértékben sújtott – áldozatait. Hogy beszéltek-e minderről családi körben, s hogy ki miként észlelte, élte meg, dolgozta fel az esetet, arról nincs hiteles információ. Az adott korszakban, amely köztudottan nem volt éppen a „konstruktív konfliktuskezelés”, a felek szempontját mérlegelni kész demokrácia időszaka, nem lehet csodálkozni azon, hogy ezúttal is elmaradt a tisztázó, valamennyi vélemény elmondására nyitott beszélgetés a közvetlenül és közvetve érintett gyerekekkel és felnőttekkel. Még kevésbé lehet csodálkozni

A reakció nélkülözött minden pedagógiai megfontolást, a tanárokból a mély sértettség, frusztráció, bosszúvágy szólt, amikor a médiát maguk mellé állítva nyilvános elégtételt követeltek a néhány kollégájukon keresztül az egész tanári kart ért méltatlan sérelemért. Pedig érdemes lett volna elgondolkodni azon, vajon mivel magyarázható a jól tanuló, művelt, ambíciózus diákok cselekedete. Vajon milyen frusztrációt toroltak meg az alkohol hatása alatt, gátlásukat levetkőzve?

azon, hogy az eset nem kapott semmifajta nyilvánosságot. Az értékrend, amelynek a nevében az iskolavezetés cselekedett, egyértelmű volt, összecsengett a kötelező ideológia deklarációival.

Nem sokkal később ugyanennek az iskolának egy viszonylag szűk, politikai szempontból aktív és elkötelezett csoportja (amelyik nem átalott nyíltan állást foglalni a fenn említett „horogkeresztes” esettel szemben sem), tökéletes összhangban a korabeli hivatalos propagandával és az iskola által is képviselt ideológiával, fáklyás felvonulást szervezett az amerikai követség elé, hogy tiltakozzék a vietnami háború ellen. A felvonulást hiába próbálták megakadályozni a koruknál és élettapasztalatuknál fogva több realitásérzékkel rendelkező pedagógusok, a fiatalok, abbéli meggyőződésüktől hajtva, hogy az igazságot képviselik, együtt más

középsiskolásokkal és egyetemistákkal ott voltak a követség előtt, s ennek következtében egy részük rendőrségi riadóautókban kötött ki. Lett is botrány, fejek hullottak, több, az iskola szellemiségét meghatározó pedagógust eltávolítottak az intézményből, az iskolára „szégyent hozó” diákokat eltanácsolták, és az iskola, amely addig nyitott, fiatalos és lendületes intézménynek számított, alapjaiban változott meg, s fokozatosan beleszürkült az átlagosnál valamivel gyengébben produkáló intézmények tömegébe. A diákoknak a korábban sem politizáló többségére az eset közvetlenül nem hatott. A nyilvánosság mind ebből kimaradt, a sajtó az esettel szinte egyáltalán nem foglalkozott (annál több energiát fordított erre a belügy), s csak évtizedekkel később kerültek nyilvánosságra a történetről olyan részletek, amelyekben az adott iskola szerepéről is esett némi szó.

Csupán sejtéseink lehetnek arról, hogy miként élték meg a dolgot az akkori diákok, mire emlékeznek, és mindez miként hatott értékrendjük alakulására. S itt a pedagógusnak még arra sem volt módja, hogy hivatalosan elvárt válaszokat adjon a felmerülő kérdésekre. Hogyan lehetett volna megmagyarázni a baloldali elkötelezettségű, az „imperalista” és igazságtalan háborút őszintén elítélő fiataloknak, hogy büntetendő cselekmény hangot adni annak a meggyőződésnek, amely látszólag tökéletesen egybecseng az isko-

lában is hirdettek nevelési eszményekkel? Hogyan lett volna megmagyarázható, hogy ez a „vétek” erkölcsi szempontból sokkal súlyosabban esik a latba és keményebb következményekkel jár, mint a horogkeresztes történet? A történetek ugyanis nemhogy alátámasztották volna, hanem egyenesen cáfolták a hivatalosan elfogadott ideológiát, amelynek központi értékeiként deklarálták a nemzetköziség eszményét, a megtámadott nép iránti szolidaritást, a politikai aktivitást, az elvszerűséget.

A rendszerváltás a kilencvenes évekre nem csupán az egyetlen kötelező világnézet által elfedett pluralizmust tette legitimé, hanem egyre bővülő teret adott a nyilvánosságnak, és ennek következtében egyre lehetetlenebbé vált az iskolai ügyek, konfliktusok, botrányok titokban tartása. A színvonalas tényfeltárás sok esetben hasznára volt a demokratizálódási folyamathoz, a sajtó, rádió, tévé számos esetben pozitív szerepet játszott, nem ritkán segítette is bizonyos ügyek többoldalú feltárásában, az igazságtalanul meghurcoltak védelmezésében. A nyilvánosságra kerülés azonban magában hordozta a torzítás lehetőségét, a manipuláció veszélyét. A piaci szemlélet terjedése és alapvető sajtóetikai normák elhalványulása következtében egyre erősödik – és sajnálatos módon nem csupán a bulvársajtóban – a szenzációk utáni hajsza, hiszen vélhetően keresettebb az a sajtótermék, nézettebb az a televíziós műsor, amely valami közérdeklődésre számot tartható botrányos esetet szellőztet meg. Hogy mi a közlemény igazságtartalma, hogyan hat az ügy szereplőire, illetve miként befolyásolja a történéseket, az a média jelentős részét egyre kevésbé látszik érdekeln.

Az évtized első felében a vidéki nagyváros igen jó hírű iskolájában az egyik érettségiző osztály tanulói szilvesztert ünnepeltek az egyik diáktárs szüleinek hétvégi házában. Néhány fiatalnak az elfogyasztott alkoholtól mámoros hangulatban az az ötlete támadt, hogy felhívja néhány pedagógusát, és névtelenül, megváltoztatott hangon sértő szövegeket mond neki. Mivel a telefonközpont akkor már digitális volt, meg lehetett találni a hívót, az anonimitásban reménykedő diákok „lebuktak”. Az érdekeiket érvényesíteni képes pedagógusok jogos sértettségükben a nyilvánosság előtt adtak hangot felháborodásuknak. Feljelentés, rendőrségi ügy, kicsapás stb.

A tett maga erkölcsi szempontból egyértelműen elítélendő, hiszen a fiatalok behatoltak a felhívott tanárok intim szférájába, megsértették, megalázták a hívtat, névtelenségbe burkolózva figyelmen kívül hagytak alapvető együttélési normákat, megsértettek személyiségi jogokat. Erre nem mentség a szilveszteri hangulat, az ittasság, és maga a tett jóval túlmegegy az egyszerű diákcsoport kategóriáján. Mindennek ellenére a reakció nélkülözött minden pedagógiai megfontolást, a tanárokból a mély sértettség, frusztráció, bosszúvágy szólt, amikor a médiát maguk mellé állítva nyilvános elégtételt követeltek a néhány kollégájukon keresztül az egész tanári kart ért méltatlan sérelemért. Pedig érdemes lett volna elgondolkozni azon, vajon mivel magyarázható a jól tanuló, művelt, ambiciózus diákok cselekedete. Vajon milyen frusztrációt toroltak meg az alkohol hatása alatt, gátlásaikat levetkőzve? Nincs tudomásom arról, hogy az esetről az érintettekkel (és társaikkal) történt volna olyan beszélgetés, ahol kimondódhattak volna esetleges sérelmek, sor kerülhetett volna például egy őszinte bocsánatkérésre.

A tett szankcionálása indokolt, a szankcionálás módja, súlya azonban nem adekvát az adott helyzettel. Az iskola pedagógusai az ügy kezelését áthárították a hatóságokra. A nyomozás során a diákokat vádlottakként, illetve szemtanúkként kezelték. Volt diák, aki úgy szabadulhatott volna meg a büntetés (az iskolából történő kicsapás) alól, ha megnevezi a tett elkövetőit. Nem tette meg, távoznia is kellett az intézményből. A hatósági eljárás, amely természeténél fogva nélkülözött minden pedagógiai megfontolást, rendkívül nagy visszatetszést keltett az iskolában és a városban. A meghurcoltatások, a túlzott szankcionálás következtében a bűnösökből mártírok lettek, akikkel szolidaritást vállalt társaik nagy része s akiket őszintén sajnáltak a város nem közvetlenül érintett lakói.

A pedagógusok a médianyilvánosság mozgósításával viszonylag szűk körben keltettek rokonszenvet. De nekik (lévén egy elit gimnázium tanárai) elég erős volt az érdekérvé-

nyesítési hajlandóságuk, elég kiterjedt a kapcsolatrendszerük annak eléréséhez, hogy véleményüket a média hangsúlyosan deklarálja. Mód volt tehát országossá szélesíteni a botrányt, s a megtörtént esettel is felhívni a figyelmet a pedagógusok általános nyomorúságára, kiszolgáltatottságára, a személyiségi jogaikat ért sérelemre.

Szinte ugyanebben az időben egy kelet-magyarországi faluban öngyilkosságot követett el egy nyolcadikos fiú: apja vadászpuskájával agyonlőtte magát. Búcsúlevelében az osztályfőnökét említette meg tette kiváltójaként. A dolog előzménye, hogy a fiú meglehetősen gyenge osztályzatokat szerzett, és az ezeket tartalmazó osztályzatokat rendre nem íratta alá a szüleiével. Az osztályfőnök úgy vélte, hogy a közvetlenül középiskolai továbbtanulás előtt álló gyerek szüleinek tudniuk kell az osztályzatokról, és az ellenőrzőt személyesen vitte el az apához. A fiú ezt követően hajtotta végre az öngyilkosságot. A szülők fájdalomkban gyilkossággal vádolták a pedagógust, és még a temetésen való részvétele ellen is tiltakoztak. Ennek ellenére a tanárnó ott volt a temetésen, ahol a televízió riportere minden előzetes egyeztetés nélkül az orra alá dugta a mikrofont, és azonnali nyilatkozatot kért tőle arról, hogy éppen akkor mit érez, mit gondol arról, hogy a falu őt gyilkosnak tartja. A szerencsétlen tanárnó könnyek között bizonygatta, hogy neki tiszta a lelkiismerete, mindenképpen kötelességének érzi, hogy jelen legyen tanítványa temetésén. S az egész ország láthatta őt egyenesben, letakaratlan arccal, névvel, lakcímmel. Szólt ugyanerről az ügyről rádióműsor is, kicsit árnyaltabban taglalva az esetet. Ez sem jutott azonban tovább a szenzáción, a különleges eseten, a fájdalomból fakadó fenyegetőzésen, az indulatok ábrázolásán. Nincs információ arról, hogy mi történt ezzel a pedagógussal, hogyan hatott további életére a megrázó esemény, a gyilkossági vád megélése. Tudott-e védekezni ellene? Fel tudott-e szabadulni a súlya alól? Egy biztos: ezt az osztályfőnököt, az ő személyiségi jogait senki sem védte meg, az ügy a szenzáción túl mélyebben, felelősséggel senkit sem érdekelt igazán.

A kilencvenes évek első felére az iskola mozgástere részben nőtt. A pedagógusoknak, megfelelő kapcsolatok birtokában, lehetőségük volt a nyilvánosságához fordulni, ha sérelem érte őket, és ebben az időben voltak olyan orgánusok, amelyek teret is adtak a hasonló problémáknak, védelmet nyújtottak a személyiségi jogaikban megsértett tanároknak. Megfelelő kapcsolatok hiányában azonban ez a mechanizmus esetlegesen működött, és nyilvánvaló volt, hogy nem annyira az igazságszolgáltatáson, mint inkább a meglévő kapcsolatokon múlott, hogy kit vesz, illetve kit nem vesz védelmébe a sajtó, a rádió vagy a televízió. S hogy miként hat mindez a közvéleményre és – ami még fontosabb – a pedagógusok hitelére, a tanárok és diákjaik közötti kapcsolatra, arról kinek-kinek megvan a saját tapasztalatai, példái és ellenpéldái.

A század-, illetve ezredfordulóhoz közeledve az előbb érzékeltetett tendencia, tehát a média hatásának a növekedése, az erkölcsi értékek világának egyre kaotikusabbá válása tovább erősödött, megnehezítve az iskola, a pedagógusok felelősségvállalását diákjaik erkölcsi szocializációjáért.

Az elmúlt évek közismert botránya volt, amikor diákok ledöntötték a Regnum Marianum templom helyén álló keresztet. Magáról a tettről ugyanaz mondható el, mint a korábban elmondott telefonbetyárokodásról: erkölcsi szempontból egyértelműen elítélendő, az ezt elkövető tizenhét, tizennyolc éves diákoknak nagykorúságuk küszöbén már tudatában kell lenniük cselekedetük súlyának, s ezért nyilván vállalniuk is kell a felelősséget. Az érintett, méltán jó nevű gimnázium tantestülete alkalmas lett volna arra, hogy megfelelően kezelje az ügyet, s olyan módon kommunikáljon az érintett tanulókkal (és társaikkal), hogy ez számukra egy életre szóló tanulással járjon. A konstruktív problémakezelést azonban számos tényező akadályozta, amelynek következtében az adott tantestület sodródni kényszerült az eseményekkel.

Mi történt?

A keresztdöntő fiatalokat rajtakapták, és tettükről feljelentés érkezett a hatósághoz. Házkutatás, 60 órás őrizetbevétel...

Az igazgató nem kívánta nyilvánosságra hozni az ügyet, de az egyik kereskedelmi televízió nyomán 24 órán belül vezető hír lett belőle.

Egyes politikai erőknek kapóra jött az eset, és alaposan ki is használták az ebben rejlő propagandalehetőséget.

Az iskola nem foglalkozhatott belső ügyként a problémával, a nyilvánosság előtt kellett állást foglalnia. A tantestület véleménye megoszlott, és néhány százalékkal többen döntöttek a fiúk iskolából történő eltávolítása mellett. Az igazgató – hivatalból – erről a döntésről számolt be a médiában.

Mindezek után kiderült, hogy az iskolának a jelenleg érvényes törvényi szabályozás értelmében nincs joga szankcionálni olyan vétséget, amelyet az érintettek nem az iskolában, tanítási időben, illetve az iskola által szervezett esemény során követnek el. Ezért tehát nem távolíthatták el a fiúkat.

Megtörtént a feljelentés, és a fiatalok ellen bünvádi eljárás indult. Ennek során egyes védőügyvédek megkísérelték saját védencüket rávenni a társaik elleni vallomástételre. (Hajtották őket egy fontos erkölcsi érték: a társak iránti szolidaritás feladására!)

A diákokat a bíróság 10–12 nap közmunkára ítélte.

Az eset az iskola hírnevét erősen megtépázta, a „botrányt” az intézmény azóta sem heverte ki, a bizalmi válság a tantestületen belül, illetve a tantestület és az iskolavezetés között elmélyült és további konfliktusokhoz vezetett.

Az iskola nem maradhatott tehát ura a helyzetnek, mivel az ügy túlnőtt önmagán, szimbólummá, politikai eszközzé, illetve médiaszennazációvá terebélyesedett. Mindennek a fényében a pedagógiai célok, nevezetesen a fiatalokért vállalt felelősség, az (erkölcsi) szocializációjukba való bekapcsolódás, a hitelesség megőrzése és ezáltal a hatékonyság biztosítása erőteljesen megkérdőjeleződik. Jól mutatja a helyzet fonákságát, hogy miután az iskolát óriási csatazaj közepette pellengérré állították, valóságos canossát járatnak az igazgatóval, végül is kiderült, hogy a dologhoz az intézménynek nincs is köze, hiszen mindez éjnek éjadján, az iskolaépületen kívül történt. Szankcionálni tehát nincs mód, az egész fegyelmi tárgyalás felesleges bohóckodás volt.

A bulvársajtó politikailag is megfűszerezett szenzációhajszája nemcsak hogy lejáratja az érintett iskolát, hanem erőteljesen behatárolta azt is, hogy mit tehet a tantestület és mit nem, ráadásul olyan követeléseket közvetített, amelyeknek – az érvényes törvényi rendelkezések keretében – lehetetlen volt eleget tenni. (Az ügyről születnek valóban tényfeltáró írások is. (2) Ezek hatása azonban lényegesen szűkebb körű és a botrányra éhes médiánál sokkal kevésbé látványos.)

S szólni kell még itt a történet kapcsán a jog szerepéről is. A Köznevelési Törvény azon passzusa, amelynek alapján az iskola nem szankcionálhat iskolán kívül történt vétségeket, feltétlenül elejét veszi bizonyos túlkapásoknak, és segít távolabb kerülni attól a korábbi gyakorlattól, amelyben az iskola hatóságként diákjai teljes élettevékenységét kontroll alatt tarthatta. Ennek alapján ebben az esetben az érintett szülők joggal tiltakozhattak gyermekeik kicsapása ellen. Ugyanakkor a széles közvélemény mégis az iskolán kérte számon diákjai tettét, az igazgató vált bűnbakká, a tehetetlenség megtestesítőjévé kollégái egy része előtt. Kialakult az a nehezen feldolgozható és megoldható helyzet, hogy az intézmény kényszerítve volt a lépésre. Sőt a közvélemény nyomására, a botránytól való félelem miatt vagy meggyőződésből a testület egyik fele súlyos büntetést szeretett volna foganatosítani, s e döntésben sikerült is némi többséget elérnie. Megszületett tehát a precedensértékű ítélet, amelyet nem lehetett végrehajtani.

Mit gondoljunk a tettesekről, akik egy ilyen meghurcoltatás és az ehhez kapcsolódó bünvádi eljárás után sokkal inkább tűntek a társak és szülők szemében mártíroknak, mint bűnösöknek? A történések ugyanis sokkal inkább szóltak minden egyébről, mint az elkövetett vétség erkölcsi súlyáról, a mások meggyőződése iránti tisztelet kötelezettségéről, a tettek elkövetéséért való felelősségvállalásról. Hasonlóan a szilveszteri telefonbetyár-

kodáshoz, ebben az esetben is sikerült mártírkoszorúval díszíteni a vétséget elkövetőket, miközben nem volt mód az adott tett elemzésére, a tanulságok levonására, a megbánásra. Pedig a történetek utáni pillanatokban adott volt a lehetőség még a katarzisa is, és az érintett fiatalok számára egy életre szóló tanulsággal járhatott volna egy, a tetteikkel adekvát büntetés. Amely nem stigmatizál, hanem a későbbiekben segít dönteni, eligazodni dinamikusán változó világunk útvesztőiben.

Vajon milyen tapasztalatokat szereztek az érintett diákok és társaik a konstruktív önvizsgálat helyett? Itt jegyzem meg, hogy e fiatalokat személyesen nem ismerem, nem beszéltem velük, értesüléseimet részben az említett tanulmányokból és az ügyben közvetve érintett néhány pedagógussal történő személyes beszélgetésekből szereztem.

Átélték egy izgalmas kalandot, amely néhányuk számára polgárpukkasztó, bátorságot igazoló tett, mások számára politikai hitvallás volt.

Feltételezhetően éreztek büntudatot, amikor megélték iskolájuk nyilvános meghurcoltatását.

Megérezhettek valamit a politikai manipuláció mechanizmusaiából, illetve a média hatásrendszeréből.

A kilencvenes években a szülői és a diákjogoknak a kodifikációja, érvényesülése, illetve érvényesíthetetlenlensége mentén számtalan vita, konfliktus keletkezett az iskolákban és az iskolák körül. Lényegesen kevesebb szó esik a pedagógusok jogairól. A pedagógustársadalom nagy része a rendszerváltás vesztesei közé sorolja magát, és nem ritka, hogy a tanárok tanulóikhoz (és szüleikhez) viszonyítva alárendelt, kiszolgáltatott helyzetűnek érzik magukat. A frusztráció aztán agressziót szül.

Tanúi voltak a tantestület zavarodottságának, megosztottá válásának, hatásköre beszűkülésének.

Megtapasztalhatták a jog adta csúrés-csavarás nem mindig az erkölccsel összeegyeztethető természetét.

A bűnvádi eljárás kapcsán szembekerülhettek egy jellegzetes erkölcsi dilemmával: megúszhatják a nagyobb büntetést, ha feladják a társaik iránti szolidaritást.

Félő, hogy ezek a hatások leginkább a cinizmust erősítik mindazokban, akik az eset részesei voltak. (3)

Ebben az esetben tehát volt botrány, mégpedig nagy nyilvánossággal, amelynek során elsősorban az erkölcsi szempontból teljesen véten pedagógusok veszítették el a hitelüket. A botrány nyilvánosságra kerülése nem segítette a tisztázást, csak még zavarosabbá tette az erkölcsi értékek amúgy is áttekinthetetlen világát.

Ha mai szemmel tekintünk vissza ezekre a véletlenszerűen kiválasztott, de az adott korok hangulatát híven tükröző esetekre, elgondolkodtató következtetésekre juthatunk.

Egy szépségversenyen való részvételért ma már senkit sem csapnak ki az iskolából. Sőt az iskolán kívül elkövetett cselekedetekkel kapcsolatban az iskolának nincs joga eljárni, szankcionálni. Az iskola házirendje mint jogi szabályzat funkcionál, de csupán az intézmény belső életének kereteit határozhatja meg.

Az iskola számára nem létezik egyetlen kötelezően előírt ideológia, a plurális demokráciában mindenki nyíltan vállalhatja meggyőződését, hitét, ha evvel nem sérti mások jogait saját meggyőződésük, hitük vállalásában. A szélsőségek ugyanúgy tiltottak (ha a határvonalak nem is mindig elég határozottak), mint korábban. Tehát a horogkereszt ábrázolása vagy a lerombolt templom helyén álló kereszt ledöntése minden megközelítésben erkölcsi törvényeket sértő cselekedet, bármi motiválja is az elkövetőket.

A vietnámi háború elleni tiltakozók meghurcolása a hatvanas-hetvenes évek fordulóján egy hazug és diktatórikus hatalom etikátlan lépése volt. A jelenlegi háború(k) elleni tiltakozásokat már nem büntetik, bár nem is méltányolják súlyuknak megfelelően. Isko-

lai szinten azonban semmiképpen nem kell megtorlástól tartania annak, aki nem ért egyet például az Irak elleni támadással, de annak sem, aki egyetért vele.

A kilencvenes években a szülői és a diákjogoknak a kodifikációja, érvényesülése, illetve érvényesíthetatlensége mentén számtalan vita, konfliktus keletkezett az iskolákban és az iskolák körül. Lényegesen kevesebb szó esik a pedagógusok jogairól. A pedagógus-társadalom nagy része a rendszerváltás vesztesei közé sorolja magát, és nem ritka, hogy a tanárok tanulóikhoz (és szüleikhez) viszonyítva alárendelt, kiszolgáltatott helyzetűnek érzik magukat. A frusztráció aztán agressziót szül, a bizalmatlanság felerősíti a szemet szemért, fogat fogért közismert mechanizmusát. Ez a jelenség is fellelhető a szilveszteri telefonálás történetében.

A médianyilvánosság egy bizonyos határig jelenthet akár a pedagógusok számára is védelmet, fellebbezési lehetőséget vélt vagy valódi sérelmek esetén. A média beavatkozása azonban több ponton rejt buktatókat. A telefonon kapott sértésért ugyan elégtételt vehettek a sértettek, de a probléma nyíltté tétele ebben az esetben a probléma elhárításával, a közvélemény megosztásával járt együtt, és az ügyben érdekelt diákok számára a mártírrá válás lehetőségét, az elkövetett vétséggel való őszinte szembesülés elmaradását jelentette. A nyilvánosság másik buktatója, hogy fokozhatja a kiszolgáltatottság esélyét, főként, ha az érintettnek nincs módja saját érdekei, személyiségi jogai érvényesítésére (mint az öngyilkos fiú osztályfőnökének).

A médiában megjelenő tényfeltáró, oknyomozó riportok segíthetik a tisztánlátást, a szenzációhajhász, felelőtlen, esetenként politikailag is manipulált sajtótermékek, tévé- és rádióadások azonban hallatlanul sokat árthatnak. És a joggal is vissza lehet élni...

Nagyon nehéz lezárni a felidézett történetek által gerjesztett gondolatsort. Meg lehet állapítani, hogy ma társadalmi szinten az erkölcsi halál – a fogalom Popper Péter által sejtetett értelmében – valóban nem létezik, de bárki erkölcsi hullává tehető hosszabb-rövidebb időre, ha úgy hozzák a körülmények. Miközben hatalmas bűnöket meg lehet úszni, sőt nyertesként is ki lehet jönni belőle. Ma már akár mártírrá vagy hőssé, ideig-óráig sztárrá válhat még az olyan ember is, aki nyilvánvalóan áthágott erkölcsi törvényeket.

Mi következhet mindebből az iskolára, a pedagógiára nézve?

Programként természetesen felvállalható, hogy igyekezzünk autonómokká, belső kontrollosokká, „mezőfüggetlenekké” válni. De hogyan maradhat az ember független atól a társas, társadalmi környezetétől, amelyben él?

Van-e nekünk, felnőtteknek, szülőknek és pedagógusoknak elég erőnk ahhoz, hogy Münchenhausen báróhoz hasonlóan saját hajunknál fogva rángassuk ki magunkat a moscsárból?

Jegyzet

(1) A hétköznapiok lélektana. (1986) *Élet és tudomány*, 49.

(2) Például: Fellegi Borbála (2001): Csonka kereszt – csonka igazságszolgáltatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.; Vádemelés a keresztöntők ellen. „Díszei hullanak...” (2000) *Magyar Narancs*, 12. 21.

(3) Ezt a fiatalok körében terjedő cinizmust is bizonyítják egy jelenleg a második szakaszában tartó OTKA-kutatás során elvégzett országos felmérés eredményei. A munkacsoport vezetői: Horváth H. Attila és Szekszárdi Júlia.

Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvértéke

A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt

Tanulmányunk a „Testing Academic Skills and Competencies (TASC) – egyetemi, főiskolai hallgatók tanulmányi teljesítményét előrejelző kompetencia-tesztek fejlesztése: holland-magyar együttműködés” keretében gyűjtött adatokra épül. A program egyik célja a nyelvérték mibenlétének vizsgálata és annak mérése.

Kutatásunk két, egymástól független projekt kölcsönhatásából született. Az egyik a felsőoktatásba frissen felvett fiatalok szociális hátterét és egyéb előtanulmányait vizsgáló holland-magyar együttműködés eredménye (Gille – Nikolov, 2002), a másik pedig a Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt (MENYÉT, Ottó, 2002) érvényességét elemző, a nyelvérték különböző aspektusait vizsgáló kutatás.

Irodalmi áttekintésünkben bemutatjuk a nyelvérték tudományos kutatásokban használt definícióját, mérésének alapvető kérdéseit, remélve, hogy az olvasót meggyőzzük a fogalom hasznosságáról. Bemutatjuk a közelmúltban végleges formába öntött, magyar anyanyelvűek számára készült nyelvértékmérő tesztet, melyet több éves fejlesztőmunka eredményeként végre használatba vehetnek a magyar nyelvtanulók, nyelvtanárok, nyelviskolák és a téma iránt érdeklődő kutatók. A teszt rövid történetének és felépítésének áttekintése után beszámolunk a holland-magyar együttműködés keretében végzett kutatás eredményeiről. Először azonban vizsgáljuk meg, mit is értünk a nyelvérték fogalmán.

A nyelvérték

A fogalom meghatározása

Az idegen nyelv tanulása hosszú távú vállalkozás, amelyet különféle személyes erőforrásaink táplálnak. Mindenki tapasztalta már, hogy a nyelvtanulás sikere jelentős mértékben függ a tanulók egyéni tulajdonságaitól. Léteznek olyan attribútumok, amelyek időről időre jelentős változáson mehetnek keresztül, de vannak olyanok is, amelyek viszonylag állandóak. (lásd például Skehan, 1991; Dörnyei – Skehan, megjelenés előtt) Gyakran inagadozhat például a motiváció, amelyet számtalan tényező befolyásolhat, kezdve magától a tanult nyelvhez és annak beszélőjéhez való hozzáállástól az adott tanulócsoporthoz tagjain át a tanár külső megjelenéséig. (Dörnyei, 2001; Dörnyei – Ottó, 1998; Nikolov, 1999; Nikolov – Nagy, 2003) Tanárok, diákok és kutatók széles körében egyetértés mutatkozik azonban annak megítélésében, hogy léteznie kell olyan kognitív képességnek, amely azonos körülmények között, ugyanolyan motivációval rendelkező tanulóknál is eltérésekhez vezethet egy adott nyelvi kurzus elvégzésének eredményességében. Úgy tűnik tehát, hogy vannak, akik számára egyszerűbb feladatot jelent egy idegen nyelv elsajátítása, s ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hogy mi ez a képesség.

Mielőtt választ keresnénk erre a kérdésre, különbséget kell tennünk az adottságok és képességek között. Az adottság kifejezést akkor használjuk, ha olyan képességről beszélünk, amely nehezen vagy egyáltalán nem változtatható meg külső beavatkozásra, illetve amely előrejelzi az egyén valamely feladat megoldásában nyújtott jövőbeni teljesítmé-

nyét. Tanulmányunkban egy speciális adottság, a nyelvérték szerepel, melyről feltételezhető, hogy viszonylag állandó és előre jelzi az idegen nyelvi teljesítmény alakulását.

Tudományos igényességgel ezt a gondolatmenetet John B. Carroll (1993) 'Human Cognitive Abilities' című munkájában bemutatott feltételeinek alkalmazásával tehetjük még pontosabbá. Carroll a pszichometria oldaláról közelítette meg a kérdést, így a képesség és az adottság fogalmak elkülönítésére a tesztekot hívta segítségül. Érvelését most a nyelvérték fogalmához igazítva legyen adott egy nyelvi tudásszintmérő-teszt, egy nyelvérték-mérő-teszt és kezdő nyelvtanulók egy csoportja, akik egy tanfolyamon vesznek részt, melynek célja – magától értetődően – a tanulók nyelvi tudásszintjének növelése. Gyűjtsünk adatokat a nyelvtanulók nyelvértékéről és nyelvi tudásszintjéről a nyelvi kurzus megkezdése előtt, majd annak befejezése után. Nyelvértéktesztünk akkor működik jól, ha eredményeink megfelelnek a következő feltételeknek (Carroll, 1993. 16.) (1. ábra):

– a nyelvértékteszten elért pontszámok megbízható varianciával rendelkeznek a tanfolyam kezdetekor;

– a nyelvtanfolyam kezdetekor a tudásszintmérő teszten elért pontszámok nem mutatnak varianciát, hiszen még nem történt tanulás;

– második feltételünkben következik, hogy a tanfolyam kezdetekor nincs szignifikáns korreláció a két teszten elért pontszámok között;

– a nyelvértékteszten elért pontszámok a tanfolyam előtt és a tanfolyam után nem mutatnak szignifikáns eltérést;

– a fenti feltétellel szemben a tanfolyam után mért tudásszint pontszámaiban szignifikáns növekedés mutatkozik;

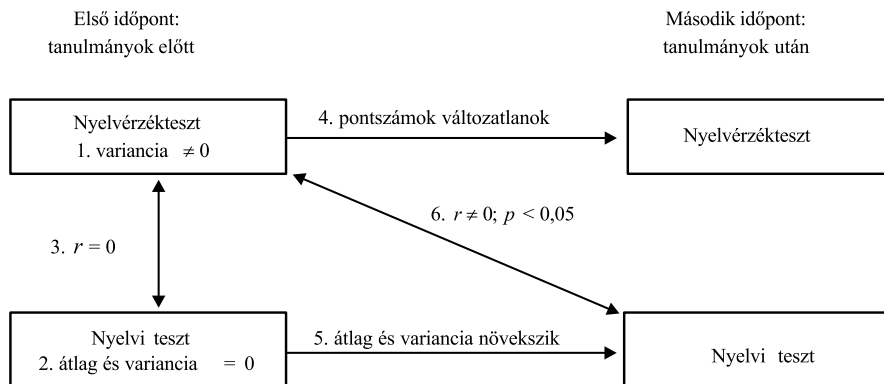
– a nyelvértékteszten a tanfolyam kezdetekor elért pontszámok szignifikánsan korrelálnak a tudásszintmérő teszten a tanfolyamot követően elért pontszámokkal.

Az átláthatóság kedvéért az 1. ábrán összefoglaljuk a feltételeket. Amint arra maga Carroll is rámutat, mindezek a kondíciók ritkán adóttak teljes egészében, így valame-

lyest lazítanunk kell definícióinkat, ha életszerűségét meg akarjuk őrizni. Aligha várhatjuk el például, hogy egy tanfolyam kezdetekor mindenkinek pontosan nulla legyen az adott nyelven mért tudásszintje, és köztudott, hogy egy adott teszt megismételt kitöltésekor is jelentkezik egyfajta tanulás, amely hatással lehet a nyelvértékteszten elért pontszámokra is. Joggal elvárhatjuk azonban, hogy a nyelvérték-mérő teszten a tanfolyam kezdetekor elért pontszámok szignifikáns módon előrejelezzék a tanfolyam végén mérhető tudásszintmérő pontszámokat, méghozzá a nyelvi tudásszintmérő-teszten a tanfolyam előtt elért pontszámok által hordozott információn felül. Összefoglalva tehát: a nyelvérték fogalma olyan képesség(ek)et foglal magában, amely(ek) megbízhatóan képes(ek) előrejelezni az adott körülmények között a nyelvi tudásszintben bekövetkező változást a nyelvtanulók előzetes nyelvi tanulmányaitól függetlenül.

Mielőtt rátérnénk a nyelvérték konkrét komponenseinek tárgyalására, rendkívül fontos felhívni a figyelmet a nyelvértékkel kapcsolatos leggyakoribb félreértésre. „Nincs nyelvértékem!” – panasolja a nyelvtanuló, vagy az ismert anekdota szerint még az egyéni különbségek egyik legismertebb kutatójával is megtörtént, hogy nyelvtanára ki-

Tanárok, diákok és kutatók széles körében egyetértés mutatkozik azonban annak megítélésében, hogy léteznie kell olyan kognitív képességnek, amely azonos körülmények között, ugyanolyan motivációval rendelkező tanulóknál is eltérésekhez vezethet egy adott nyelvi kurzus elvégzésének eredményességében. Úgy tűnik tehát, hogy vannak, akik számára egyszerűbb feladatot jelent egy idegen nyelv elsajátítása, s ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hogy mi ez a képesség.



1. ábra. Nyelvérzék és nyelvtudás mérésére szolgáló tesztek ideális esetben (Carroll, 1993, 16. nyomán)

mondta rá az ítéletet: biztosan nincs nyelvérzéke. (Sternberg, 2002) A nyelvérzék azonban nem dichotómia! Nem oszthatjuk az embereket két csoportra aszerint, hogy képesek-e elsajátítani idegen nyelveket vagy sem. A nyelvérzék ismeretében mindössze annyit tudunk bizonyos pontossággal előrejelezni, hogy a tanuló képes lesz-e a rendelkezésre álló idő alatt sikerrel teljesíteni egy adott kurzus követelményeit. A nyelvérzék tehát nem egyfajta abszolút mértékegység, hanem sokkal inkább a tanulás ütemének mérőszáma. Másképpen fogalmazva: elegendő idő és lehetőség esetén bárki képes megtanulni egy második nyelvet, ha motivációja megfelelő. Ennek ellenére mégis érdemes a nyelvérzékkel foglalkozni, hiszen megmutatja, hogy azonos körülmények között és azonos motiváció esetében milyen eredményt várhatunk el a nyelvtanulóktól egy adott nyelvi programban, illetve adott időintervallumon belül.

A nyelvérzék összetevői

Skehan (1989) szerint nehezen találhatnánk jobb módszert a nyelvérzék mibenlétének meghatározására, mint amelyet John B. Carroll és kollégája, Stanley M. Sapon alkalmazott csaknem ötven évvel ezelőtt. Különböző területeken és szinteken oktató nyelvtanárok megkérdezése után összegyűjtötték a sikeres nyelvtanulók tulajdonságait, illetve azokat a képességeket, amelyekkel valakinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy eredményesen tudjon elsajátítani egy idegen nyelvet. Az így összegyűjtött információk alapján számos potenciális nyelvérzék-mérő feladatot készítettek. (Carroll, 1962) A teszteket nyelvtanulók reprezentatív mintája töltötte ki, később pedig nyelvi teljesítményükről is felmérés készült. A teszteken elért pontszámokat összevetették a nyelvi tudásszintekkel, ami lehetővé tette azon feladatok kiszűrését, amelyek szignifikánsan korreláltak a nyelvtanulás eredményességével. Ezt követően az így megmaradt teszteken elért pontszámokat faktoranalitikus elemzésnek vetették alá, hogy eldönthessék, mit is mértek a tesztek. Eredményként négy független faktort kaptak, és miután megállapították, hogy milyen közös vonásokkal rendelkeznek az azonos faktorokhoz kapcsolódó feladatok, az alábbiak szerint nevezték el a négy komponenst (Carroll, 1981):

- fonetikai kódolási képesség – az a képesség, amellyel az egyén különbséget tesz egymástól eltérő hangok között, összepárosítja a hangokat az azokat reprezentáló szimbólumokkal, és szükség esetén előhívja a megfelelőt;

- induktív nyelvtanulási képesség – ez a képesség lehetővé teszi, hogy a tanuló felfedezze az idegen nyelv szabályait;

- nyelvtani érzékenység – ennek a képességnek a birtokában a tanuló mondatstruktúrákban képes felismerni az egyes szavak, illetve más nyelvi egységek funkcióit;

– *asszociatív memória* – ez a képesség a hang- és jelentéspárok hatékony tanulását és előhívását segíti.

A következő részben bemutatjuk a magyar nyelvtanulók számára kifejlesztett nyelvértékmérő tesztet, amely a fenti négy komponens mérését célozza meg.

A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt (MENYÉT)

A nyelvérték mérésére már évtizedekkel ezelőtt is számos kísérletet tettek. A második világháború előtt létrejött mérőeszközök adminisztrációja azonban nehézkes volt, és az általános intelligenciát mérő tesztekkel is jelentős mértékben korreláltak, így használati értékük elmaradt a kívánatostól. Ezekről a kezdetleges próbálkozásokról *Spolsky* (1995) írásából tudhat meg többet az olvasó.

Az első tesztet, amely kiállta az idők próbáját, a Harvard Egyetem két tudósa készítette, a már említett John B. Carroll és kollégája, Stanley M. Sapon. Az általuk létrehozott Modern Language Aptitude Test (MLAT, 1959) a mai napig használatban van, és számos adaptációja is készült. Létezik általános iskolásoknak készült verzió (EMLAT, *Carroll – Sapon*, 1967), de mostanában sokat hallani például egy japán anyanyelvűeknek összeállított változatról is. (LABJ, *Sasaki*, 1993). Bár az MLAT mellett számos más tesztet is kifejlesztettek különböző célcsoportok számára – köztük például az amerikai hadsereg számára készült DLAB-et (*Petersen – Al-Haik*, 1976) és a VORD tesztet (*Parry – Child*, 1990), alapvetően ezek a mérőeszközök is a Carroll (1962, 1981) által meghatározott, vagy ahhoz nagyon közel álló képességeket mérik. (lásd azonban *Grigorenko – Sternberg – Ehrman*, 2000) A leglényegesebb különbség, hogy az MLAT-tel szemben a többi tesztben hangsúlyosabb az induktív tanulási képesség mérése.

A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt kisebb-nagyobb megszakításokkal több éves fejlesztőmunka eredménye. A munka az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén kezdődött, ennek eredményeként megszületett egy szakdolgozat és a teszt első változata (*Ottó*, 1996a, 1996b, 1996c), amely számos próba és változtatás után nyerte el jelenlegi formáját. A teszt magyar anyanyelvűek számára készült (a nyelvértékmérő tesztek fontos jellemzője, hogy az anyanyelven alapulnak, de nem elképzelhetetlen egyes részeinek más nyelvre történő átültetése). Kiindulásként a fent tárgyalt MLAT és a mögötte álló elméleti háttér szolgált, de a teszt mégsem egyszerű adaptáció, hiszen számos ponton változtatásokat hajtottunk végre az eredetihez képest. A teszt négy részből áll, amelyek mindegyike a nyelvérték egy-egy komponensét hivatott mérni.

Rejtőző hangok. Az MLAT „Phonetic script” feladatának jelentősen módosított változata. A vizsgázó 54 mássalhangzó-magánhangzó-mássalhangzó hangsort hall magnóról, és ezek átírását követi a tesztfüzetben. Ezután 20 hangsort hall, amelyek mindegyikéhez négy-négy különböző átírás, illetve egy „egyik sem” alternatíva tartozik. A feladat kiválasztani a hangsor helyes átírását, ha az szerepel a válaszok között. Ez a feladat körülbelül 10 percet vesz igénybe, és a fonetikai kódolási képesség mérésére készült. Példa: a [tik] hangsort halljuk; a tanulási szakasz alatt hallott hangsorok és átírásuk alapján válasszuk ki a következő öt lehetőség közül a helyes átírást: A. thik, B. dik, C. dhik, D. tiik, E. egyik sem.

Nyelvi elemzés. *Pimsleur* (1966) „Language analysis” feladatának adaptációja. A vizsgázó egy mesterséges nyelvből kap ízelítőt, néhány kifejezés és azok magyar fordításának formájában. Ezt az információt felhasználva kell megoldania 20 itemet, amelyek mindegyikében egy-egy rövid magyar kifejezést kell átültetni a mesterséges nyelvre úgy, hogy négy alternatívából megjelölje a pontos fordítást. A feladat körülbelül 25 percet vesz igénybe, és az induktív nyelvtanulási képesség mérésére készült. Példa: adottak a következő mesterséges nyelvi és magyar nyelvi szó párok: „dant = ház”, „dantim = házban”,

„gup = pohár”; a négy lehetséges válasz közül azt kell kiválasztani, amelynek jelentése „pohárban”: A. dantim, B. dant, C. gupim, D. gup.

Szavak szerepe a mondatban. Az MLAT „Words in sentences” feladatának adaptációja. A vizsgázónak 20 ítemet kell megoldania. Mindegyik két mondatot tartalmaz. Az első mondatban egy, a másodikban öt szó kiemelten jelenik meg. A feladat annak a szónak a kiválasztása, amelyik ugyanazt a szerepet tölti be a második mondatban, mint az első mondat kiemelt szava. A feladat körülbelül 15 percet vesz igénybe, és a nyelvtani érzékenységet méri. Példa: adott a következő mondat: „London Anglia fővárosa.”; válasszuk ki a következő mondat öt megjelölt szavából azt, amelyik ugyanazt a szerepet tölti be a második mondatban, mint az első mondatban a LONDON szó: „(A) Tamás (B) imádott (C) horgászni a (D) város mellett (E) kis patakban”.

Szótanulás. Az MLAT „Paired associates” feladatának módosított változata. A vizsgázók 5 percen át tanulmányozhatnak egy 24 szuahéli-magyar szópárból álló listát, majd 5 perc áll a rendelkezésükre, hogy 20 szuahéli szónak megtalálják a magyar megfelelőjét úgy, hogy azt öt lehetséges válasz közül kiválasztják. A feladat körülbelül 10 percet vesz igénybe, és az asszociatív memória mérését célozza. Példa: A tanulási fázis alapján válasszuk ki a „simba” szó jelentését az öt lehetséges válaszból: A. oroszlán, B. sárkány, C. villany, D. doboz, E. egér.

A teszt kitöltése 60 percet vesz igénybe, így a mérőeszköz adminisztrációs szempontból praktikus. A MENYÉT egy többször felhasználható feladatlapból és egy kétoldalas válaszlappól áll. A részletes lebonyolítási útmutatót az első komponens rögzített hanganyaga egészíti ki. A teszt érvényességének vizsgálata jelenleg is folyamatban van, melynek részeként elsőéves egyetemisták és főiskolai hallgatók nyelvérzékét vizsgáltuk meg.

A kutatás módszerei

A kutatásban a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karának, illetve Tanárképző Intézetének, valamint az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának 2002/2003-as tanévben felvett hallgatói vettek részt. A véletlenszerűen kiválasztott 130 résztvevő nemek szerinti eloszlása: 27 férfi és 101 nő, 2 esetben hiányzott ez az információ. A résztvevők életkora 18 és 52 év között volt (módusz = 19, medián = 21), három esetben hiányzott ez az információ. A minta sokszínűségét jól mutatja, hogy az állandó lakhelyek postai irányítószámai alapján Magyarország minden régiójából származtak adatok.

Vizsgálatunkban az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

Milyen eredményeket érnek el a résztvevők a MENYÉT egészén és annak négy komponensén?

Milyen összefüggés található a MENYÉT-en elért eredmények és a diákok szociokulturális háttere, valamint az egyéb háttérváltozók között?

Milyen mértékben képes a MENYÉT megjósolni a résztvevők nyelvi teljesítményét?

A véletlenszerűen kiválasztott résztvevők kitöltötték a fent bemutatott Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Tesztet, és egy szociológiai változókat vizsgáló kérdőívet, melyet *Nagy Mária* és munkatársai állítottak össze. A kérdőívből felhasznált kérdéseket a statisztikai elemzések során, a következő részben ismertetjük, ahol szükséges. Az adatok felvétele 2002. október és 2003. január között történt. A válaszadás minden esetben önkéntes és névtelen volt, erről a résztvevőket tájékoztattuk. Az összegyűjtött adatok statisztikai kiértékelése az SPSS for Windows 10-es verziójával történt. A különféle csoportok összehasonlításához t-próbákat és χ^2 -próbákat használtunk, illetve különféle korrelációs technikákkal elemeztük a nyelvérzékteszten elért pontszámok és más változók közötti összefüggéseket.

Eredmények

Az eredmények bemutatását két részre bontottuk. Először a nyelvértékteszten elért pontszámok és más változók viszonyát vizsgáltuk, majd arra a kérdésre kerestük a választ, hogy ezek az információk milyen kapcsolatban álltak a tanulók nyelvi felkészültségével, amelyet a háttéradatakból ismert nyelvvizsgák megléte, száma, illetve hiánya jelzett.

A nyelvérték kapcsolata más változókkal

A MENYÉT-en és komponensein elért pontszámok leíró statisztikáit az 1. táblázat tartalmazza. Érdekes adat, hogy senki nem érte el a maximális 80 pontot a teszten. Legnehezebbnek a „Szavak szerepe a mondatban” feladat bizonyult, míg a legkevesebb gondot a „Nyelvi elemzés” feladat megoldása okozta.

1. táblázat. MENYÉT pontszámok leíró statisztikái ($n = 130$)

Teszt	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Rejtőző hangok	3	20	13,53	3,89
Nyelvi elemzés	5	20	16,28	3,70
Szavak szerepe a mondatban	2	20	10,95	4,40
Szótanulás	0	20	15,04	4,31
MENYÉT összpontszám	25	78	55,79	11,61

A MENYÉT-en elért pontszámok tekintetében elsőként a nemek közötti különbségre voltunk kíváncsiak. A kétmintás t-próba szerint a nők átlagosan 5,45 ponttal jobb teljesítményre ($t = -2,19$; $df = 126$) szignifikánsan jobb, mint a férfiaké a $p < 0,05$ valószínűségi szinten. Második kérdésünk a kor és a nyelvérték közötti összefüggést vizsgálta. A résztvevők korát születési évszámukból számítottuk ki, nem vettük figyelembe a hónapokat és a napokat. Szintén szignifikáns összefüggést találtunk az évek száma és a nyelvértékteszten elért pontszámok között, de ez az összefüggés negatív előjelű volt ($r = -0,45$; $p < 0,001$; $n = 127$). A korreláció fordított arányosságot mutat, tehát a tendencia szerint minél idősebb volt a vizsgált személy, annál kevesebb pontot ért el.

A résztvevők családi hátterével kapcsolatban egy változót néztünk meg: a szülők (a kérdőív megfogalmazásában a megkérdezettek „édesapja/nevelőapja” és „édesanyja/nevelőanyja”) legmagasabb iskolai végzettségét. A szülők legmagasabb iskolai végzettségével kapcsolatban az anya végzettsége szignifikánsan korrelált a MENYÉT-en elért összpontszámmal ($r = 0,29$; $p < 0,01$; $n = 124$). Ezzel ellentétben az apa végzettsége nem mutatott összefüggést a nyelvértékteszten elért pontszámokkal.

Végezetül a kérdőív egy további kérdését, a középiskolában elért úgynevezett hozott pontszámokat említjük meg. Fontosnak láttuk, hogy ezt a változót is összevessük a nyelvérték-mérő-teszten elért pontszámokkal, hiszen létezik olyan külföldi nyelvérték-mérő teszt, amelynek ez a mérőszám a részét képezi. A Pimsleur Language Aptitude Battery (Pimsleur, 1966) egyik alkotó eleme a GPA (Grade Point Average) értékelése, amely a magyar konextusban körülbelül a tanulmányi átlag fogalmának felel meg. A vizsgált diákok esetében a hozott pontszámok nem mutattak szignifikáns összefüggést sem a MENYÉT-en, sem annak részein elért pontszámokkal, bár meg kell jegyeznünk, hogy mindössze 67-en döntöttek úgy, hogy válaszolnak erre a kérdésre és megadják hozott pontok számát.

A nyelvvizsgák száma és egyéb változók

A kutatásban felhasznált kérdőív egyik kérdése arra kereste a választ, hogy a megkérdezettek rendelkeznek-e nyelvvizsgával, és ha igen, akkor mely nyelvekből. Terveink

szerint a nyelvvizsgák számát használtuk volna fel változóként további vizsgálódásunkhoz, de olyan kevés esetben találkoztunk második (16 hallgató esetében), illetve harmadik (2 hallgató esetében) nyelvvizsgával, hogy eredeti elgondolásunktól eltérve aszerint csoportosítottuk a résztvevőket, hogy rendelkeznek-e legalább egy nyelvvizsgával, vagy sem. Ez a megközelítés azért is bizonyult jó döntésnek, mert így két pontosan egyforma létszámú csoport jött létre: a 130 hallgató közül mindössze a felének, tehát 65 hallgatónak volt egy nyelvvizsgája.

Elsőként természetesen arra voltunk kíváncsiak, milyen teljesítményt értek el a nyelvvizsgával rendelkezők és a nyelvvizsgával nem rendelkezők a MENYÉT-en. A 2. táblázat tartalmazza a kétmintás t-próbák eredményét. Amint az adatokból látható, a teljes teszten a nyelvvizsgával rendelkezők átlagosan 10,48 ponttal teljesítettek jobban, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők. Ez a különbség természetesen szignifikáns, mint ahogy ez igaz az egyes feladatokon elért pontszámok esetében is, ahol szintén a nyelvvizsgával rendelkezők érték el a magasabb átlagot.

2. táblázat. Nyelvvizsgával rendelkezők és nyelvvizsgával nem rendelkezők teljesítménye a MENYÉT-en

Teszt	df	Nyelvvizsga			
		Van (n = 65) Átlag (Szórás)	Nincs (n = 65) Átlag (Szórás)	t	p
Rejtőző hangok	128	14,98 (3,620)	12,08 (3,620)	4,58	0,000
Nyelvi elemzés	128	17,54 (3,340)	15,02 (3,640)	4,12	0,000
Szavak szerepe a mondatban	128	12,48 (4,120)	9,42 (4,160)	4,21	0,000
Szótanulás	128	16,03 (4,200)	14,05 (4,230)	2,69	0,008
MENYÉT összpontszám	128	61,03 (10,24)	50,55 (10,55)	5,75	0,000

A MENYÉT pontszámok után a nyelvvizsgák nemek és kor szerinti eloszlását vizsgáltuk. Mivel a férfiak és a nők esetében is a megkérdezettek mintegy felének volt (illetve nem volt) nyelvvizsgája (nők: 52 igen, 49 nem; férfiak: 13 igen, 14 nem), a χ^2 -próba nem mutatott szignifikáns eltérést a két csoportnál. Ezzel szemben a nyelvvizsgával nem rendelkezők átlagos életkora 3,1 évvel meghaladta a nyelvvizsgások átlagos életkorát. Ez éppen elérte a szignifikáns határt ($t = -2,08$; $df = 125$; $p < 0,05$).

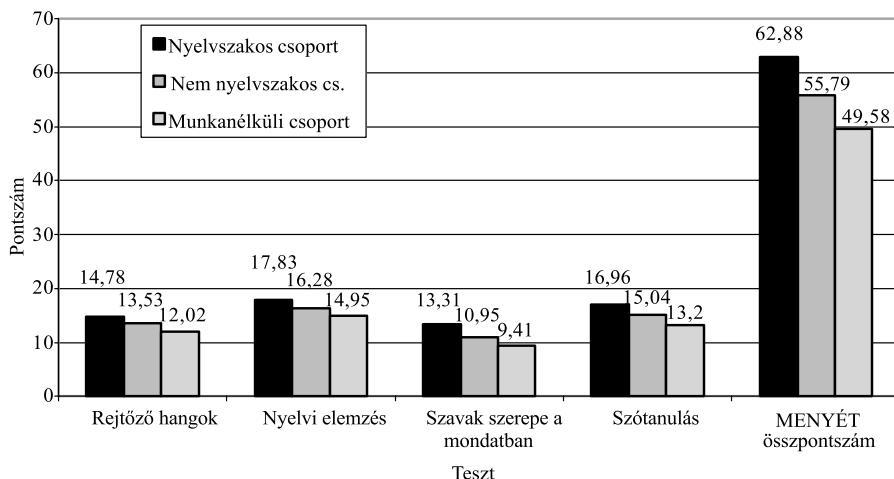
A biológiai változók után a hozott pontszámok szerepét is megvizsgáltuk. Bár a nyelvvizsgával rendelkezők átlagosan 8,4 ponttal többet hoztak a középiskolából, ez az érték nem volt elegendő a szignifikancia eléréséhez ($t = -1,86$; $df = 65$), ami feltételezhetően annak a ténynek is köszönhető, hogy a hozott pontszámok mindössze 67 résztvevő esetében voltak ismertek.

A hozott pontszámok mellett kíváncsiak voltunk a résztvevők előzetes nyelvi tapasztalatának hatására a nyelvvizsgákat illetően. Ehhez két mérőszámot használtunk fel: tartózkodott-e hat hónapnál hosszabb ideig külföldön a hallgató, illetve nyelvi tagozatos osztályba járt-e a középiskolában. A külföldön hosszabb ideig tartózkodók 89,5 százalékának volt nyelvvizsgája, míg ez az arány mindössze 43,5 százalék volt azoknál, akik nem voltak huzamosabb ideig külföldön a kérdőív kitöltését megelőzően. Ez szignifikáns eltérésnek mutatkozott ($\chi^2 = 11,87$; $p < 0,01$). Szintén szignifikáns eltérést tapasztaltunk a másik esetben ($\chi^2 = 7,32$; $p < 0,01$), ahol a nyelvi tagozaton végzett tanulók 73,3 százaléka rendelkezett nyelvvizsgával, míg a nem nyelvi tagozatos középiskolai osztályban végzeteknél ez a szám mindössze 43 százalék volt.

A fentiek felül megvizsgáltuk még a hallgatók családi hátterét is, köztük a szülők legmagasabb iskolai végzettségét és a család anyagi helyzetét is, de egyik esetben sem találunk szignifikáns összefüggést a nyelvvizsga-tulajdonosok és nyelvvizsgával nem rendelkező társaik között.

Értékelés és összegzés

Összességében elmondható, hogy a MENYÉT-en elért pontszámok megfeleltek a várakozásnak. Összehasonlításképpen álljon itt a Pécsi Tudományegyetem 121 elsőéves angol szakos hallgatójával végzett adatfelvétel eredménye, illetve egy másik, 105 munkanélküli nyelvtanulóból álló csoport MENYÉT-en elért átlagos pontszámai (a 2. ábrán az első oszlop az angol szakosok, a második a nem nyelvszakos egyetemisták és főiskolások csoportja, a harmadikban pedig a munkanélküliek eredményeit mutatja). Látható, hogy a pontszámok feladatról feladatra együtt változnak, és a kutatásban szereplő hallgatók átlagos teljesítménye rendre a munkanélküliek és a nyelvszakosok eredményei közé esik.



2. ábra. A nem nyelvszakos hallgatók összehasonlítása nyelvszakos és munkanélküli csoportok teljesítményével

A nyelvértéketeszt szempontjából sokkal fontosabb eredmény, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkezők és a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők csoportját élesen elválasztotta egymástól a csoportok átlagos teljesítménye a teszten. Ez az az eredmény, amelyet elvártunk a MENYÉT-től, sőt tulajdonképpen várakozáson felüli, hiszen nem szabad megfélemlenünk arról, hogy a minta bizonyos értelemben már átment egyfajta szűrőn (felvételizetetről lévén szó), így ilyen éles különbségre aligha számíthattunk. Megnyugtató, hogy nemcsak az összpontszámokban, hanem az egyes feladatokon is szignifikáns különbség mutatkozott a két csoport között, megmutatva ezzel, hogy mind a négy feladattípusnak (és képességnek) helye van a tesztben.

A nemek közti különbségek értelmezése mindig is nehéz feladat, hiszen amint *Ellis* (1994. 204.) is rámutat, ez a változó gyakran más változókon (például nyelvtanulási attitűdök) keresztül fejt ki hatását az idegennyelv-tanulás folyamatára. Ugyanez a szerző megállapítja a nők általános fölényét a második nyelvelsajátításban, aminek a jelen tanulmány alapján oka lehetne a nők jobb nyelvértéke. Ezt a hipotézist azonban azonnal el kell vetnünk, hiszen amint láttuk, a nyelvvizsgák nemek szerinti eloszlása gyakorlatilag megegyezett. Az is tény, hogy a nyelvérték tekintetében találni példát mindkét nem képviselőinek magasabb nyelvértékeire: míg *Cloos* (1971) négyéves tanulmányában a nők diadalmasnak, az MLAT normáit megvizsgálva (*Carroll – Sapon*, 1959) a férfiak kerülnek ki győztesen a nemek párvialából. A jelen esetben azt is figyelembe kell vennünk, hogy lényegesen több női résztvevőnk volt, mint férfi (101 nő és mindössze 27 férfi volt a min-

tában), így elképzelhető, hogy kiegyensúlyozottabbak lettek volna az eredmények, ha ez az arány másképp alakul. Ugyanakkor az is ismeretes, hogy a hazai kontextusban az iskolai nyelvtanulás a meghatározó, hiszen az idegen nyelv egy az iskolai tantárgyak közül. Köztudott, hogy a lányok teljesítményei rendre jobbak a fiúkénál. (Csapó, 2001. 32.)

Érdekes a nyelvérzéketesen elért pontszámok és a résztvevők kora között fennálló fordított arányosság. Amint Carroll (1993) megjegyzi, ez az eredmény nem egyedülálló, de mielőtt rögtön arra gondolnánk, hogy lényegesen romlanak a kognitív képességek a kor előrehaladtával, meg kell vizsgálnunk az adott képesség mérésére kidolgozott teszt típusát is. Nem lehetetlen ugyanis, hogy mindössze a teszt kitöltéséhez szükséges sebesség okozza azt a csalódás látszatot, hogy az idősebbeknél a képességek hanyatlásnak indultak. Sajnos jelenleg még nem áll rendelkezésünkre elegendő információ ahhoz, hogy megnyugtatóan megválaszolhassuk ezt a kérdést. Annyi bizonyos, hogy a nyelvvizsgák tekintetében is a fiatalok voltak előnyben, aminek egyik értelmezése lehetne a mentális sebességfaktor hanyatlása (hiszen a nyelvvizsga maga is egy teszt). Meg kell említenünk azonban, hogy gondot okozott, hogy a résztvevők életkora nem adott felvilágosítást arra nézve, vajon mikor próbálkoztak a nyelvvizsgával. Létezhet egy másik interpretáció is, miszerint a fiatalabbaknál sokkal nagyobb hangsúlyt kapott a nyelvvizsga megszerzése a középiskolában, mint idősebb társaiknál. A legvalószínűbb magyarázatnak mégis az tűnik, hogy az érettségit követően azonnal sikerrel felvételizők általános tanulási képességei meghaladják azokét, akik az érettségit követően néhány évvel kerülnek csak be a felsőoktatási intézménybe. Ezt az összefüggést tovább erősíti az a tény, hogy a nyelvvizsga megléte objektív előnyt is biztosít a felvételizőknek, mivel a hozott és a szerzett pontszámukhoz a nyelvvizsgára további pontokat adnak hozzá a felsőoktatási intézmények.

Érdekes, hogy az anya legmagasabb iskolai végzettsége részben együtt változott a nyelvérzékekkel. Ez az eredmény összecseng Skehan (1990) tanulmányával, amelyben a szülők végzettsége szintén szignifikánsan korrelált a nyelvérzékekkel. Sajnos ő nem választotta szét az apa és az anya végzettségét, így az itt kapott eredményeket nem tudjuk összehasonlítani. Az eredmény összhangban van az országos reprezentatív mintán nyert eredményekkel is (Csapó, 2001; Csapó – Nikolov, 2002), ahol az angol és német nyelvi teljesítmények az anya iskolai végzettségével és az induktív gondolkodás fejlettségének szintjével mutattak összefüggést. Nem szabad azonban túlértékelnünk az eredmények jelentőségét, hiszen az anya végzettségének és gyermeke nyelvérzéketesen elért pontszámainak közös varianciája mindössze $r^2 = 0,084$ volt, ami 8,4 százaléknak felel meg.

A hozott pontszámok nem korreláltak a nyelvérzékekkel, ami abból a szempontból érdekes, hogy ezt a mérőszámot tekinthetjük az általános intelligencia és az iskolai motiváció keverékének, amelyektől a nyelvérzéknek nagyjából függetlennek kell lennie, hiszen csak így van értelme a fogalomnak. Ugyanakkor az iskolákból hozott eredmények alig összehasonlíthatóak, mivel azok a diákoknak egymáshoz képest elért teljesítményét tükrözik, és az egyes iskolákban kapott osztályzatok mögött igen eltérő tudásszint lehetséges. (Csapó, 2002) Az, hogy a hozott pontszámok nem, a nyelvérzéketesen elért pontszámok azonban képesek voltak „szétválasztani” a nyelvvizsgások csoportját a nyelvvizsgával nem rendelkezők csoportjától, azt mutathatja, hogy az idegen nyelvek tanulásához valóban speciális képességekre van szükség. De jelenheti azt is, hogy objektívebb mércéje a tanulási képességeknek, mint a hozott pontszám.

Végül meg kell jegyeznünk, hogy a jó nyelvérzék mellett nem árt, ha az ember minél több tapasztalattal és kihasznált lehetőséggel rendelkezik a nyelvtanulás és a nyelvhasználat terén. Erre utal az az eredmény, hogy a nyelvérzék mellett a hat hónapnál hosszabb külföldi tartózkodás, illetve a nyelvi tagozat jelentett előnyt a nyelvvizsga meglétét illetően. Ehhez valószínűleg hozzájárul, hogy egyrészt azok töltenek hosszabb időt külföldön, akik már elég jól tudnak egy idegen nyelven, másrészt pedig az eleve gyorsabban haladó, sikeresebb nyelvtanuló diákokat veszik fel a tagozatos osztályokba. Hozzá kell

teni azonban, hogy a nyelvérték és a nyelvvizsga megléte közötti szignifikáns összefüggés akkor is megmaradt („parciális = 0,45; $p < 0,001$), amikor e két változó hatását megszüntettük. Így elmondhatjuk, hogy a MENYÉT a nyelvtanulók előzetes tapasztalataitól függetlenül is korrelált a nyelvvizsga meglétével, és ezzel eleget tett egyik fontos feltételünknek, amelyet a nyelvértékekkel kapcsolatosan támasztottunk.

A MENYÉT-en elért pontszámokat számos más változóval összehasonlítva megállapítható, hogy a nyelvértékmérő teszt a vártan megfelelően teljesített, így prediktív érvényessége igazolódott a kutatásunkban szereplő mintára vonatkozóan. Számos kérdés maradt azonban megválaszolatlanul, és ez bőséges lehetőséget ad a nyelvérték további vizsgálatára. Többször felvetődött például annak a lehetősége, hogy a nyelvtanítási módszerek változásával újabb képességek (például a kreativitás) válhatnak fontossá a nyelvtanulás sikerének alakulásában (Ottó, 1998, készülőben), illetve a mindennapi kommunikációs célokra használható nyelvtudás és a tudatosabb nyelvi és metanyelvi képességek különbözőképpen fejlődnek. Addig is, amíg további válaszokat kapunk, és ezzel remélhetőleg még kifinomultabbá válik a nyelvtanulás sikerének előrejelzése, a MENYÉT segítséget adhat a szelekciónál, a képességek szerinti csoportbontásoknál és a nyelvtanulási nehézségek diagnosztikájánál. (a felhasználásról bővebben lásd Ottó, 1996c)

További kutatásra van szükség annak feltárásához, hogy megtudjuk, milyen szerepet játszik a cikkünkben körülhatárolt és a MENYÉT által mért nyelvérték az általános tanulási képességek és a nyelvtanulási stratégiák használatában.

Irodalom

- Carroll, J. B. (1962): The prediction of success in intensive foreign language training. In: Glaser, R. (Ed.): *Training research and education*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh. 87–136.
- Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of language aptitude research. In: Diller, K. C. (Ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.
- Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in FL aptitude: then and now. In: Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (Eds.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 11–29.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1959): *Modern language aptitude test (MLAT) + Manual*. Psychological Corporation, San Antonio.
- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1967): *Modern language aptitude test-elementary (EMLAT)*. Psychological Corporation, San Antonio.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11, 8, 25–35.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Csapó, B. – Nikolov, M. (2002): The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills. *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, U. S. A., 1–5 April, 2002.
- Cloos, R. I. (1971): A four-year study of foreign language aptitude at the high school level. *Foreign Language Annals*, 4. 411–419.
- DeKeyser, R. M. (2000): The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4) 499–533.
- Dörnyei Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Longman, Harlow, England.
- Dörnyei Z. – Ottó I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4. 43–69.
- Dörnyei Z. – Skehan, P. (in press): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. – Long, M. M. (Eds.): *Handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Gille, E. – Nikolov, M. (2002): A nyelvérték mérése. *Testing Academic Skills and Competencies*. Konferencia-előadás. Pécsi Tudományegyetem.
- Grigorenko, E. L. – Sternberg, R. J. – Ehrman, M. E. (2000): A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: the CANAL-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84. (3) 390–405.
- Nikolov, M. (1999): 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3. (1), 33–56.

- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 9. (1).
- Ottó I. (1996a): *The development of a language aptitude test for Hungarian learners of foreign languages*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, szakdolgozat.
- Ottó I. (1996b): *Magyar Egyetemi Nyelvérzékmérő-teszt*. Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Ottó I. (1996c): Language aptitude testing: unveiling the mystery. *NovELTy*, 4. (3) 6–20.
- Ottó I. (1998): The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success, *TESOL Quarterly*, 32. (4) 763–773.
- Ottó I. (2002): *Magyar Egységes Nyelvérzékmérő-teszt*. Mottó-Logic Bt., Kaposvár.
- Ottó I. (készülőben): A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*.
- Parry, T. – Child, J. (1990): Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT and language proficiency. In: Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (eds.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 30–59.
- Peterson, C. R. – Al-Haik, A. R. (1976): The development of the defense language aptitude battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 36. 369–380.
- Pimsleur, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Sasaki, M. (1993): Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 43. 313–344.
- Sinkovics, A. (1991): *An attempt to produce a Hungarian language aptitude test*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, szakdolgozat.
- Skehan, P. (1989): Individual differences in second-language learning. Edward Arnold, London.
- Skehan, P. (1990): The relationship between native and foreign language learning ability: educational and linguistic factors. In: Dechert, H. W. (ed.): *Current Trends in European Second Language Acquisition Research* (83–106). Multilingual Matters Ltd., Clevedon, PA.
- Spolsky, B. (1995): Prognostication and language aptitude testing – 1925–62. *Language Testing*, 12. (3) 321–340.
- Sternberg, J. R. (2002): The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing. In: Robinson, P. (ed.): *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 13–43.
- Wesche, M. B. (1981): Language aptitude measures in streaming matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In: Diller, K. C. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA. 119–155.

A szerzők köszönettel tartoznak a Language Learning című folyóirat Small Research Grant nevű támogatásáért, mely nélkül a MENYÉT fejlesztése nem valósulhatott volna meg.

Az angol nyelv oktatásának feltételei

A közoktatásban a diákok csak viszonylag alacsony szinten tudják elsajátítani az idegen nyelveket, köztük az angolt is. Adataink szerint a tanárok rendelkeznek megfelelő képesítéssel, a diákok fontosnak tartják az angol nyelv tanulását és megfelelően motiváltak is, ezzel szemben az osztálytermi környezet nem mindig kedvez a kommunikatív nyelvoktatásnak, illetve a tanárok nem mindig használják ki a rendelkezésre álló eszközöket és tanítási segédanyagokat.

Sikeresen befejeződtek az Európai Unióhoz való csatlakozási eljárások, és jövőre országunk az EU teljes jogú tagja lesz. Ez az új történelmi helyzet még inkább megfogja változtatni az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos igényeket: elengedhetetlen lesz az idegen nyelven való kommunikáció képessége. Ezért is tartozik az idegen nyelv-tudás az úgynevezett kulcskompetenciák közé, amely kulcskompetenciák „az erdőfordulón leginkább hozzásegítik az embereket a sikeres életvezetéshez, a megfelelő munkaerő-piaci pozíció megszerzéséhez”. (Vágó, 2000. 204.) Ennek tükrében érthető, hogy egyre több cikk foglalkozik a minőségi nyelvoktatással Magyarországon. (lásd például Nikolov, 2001; Petmeki, 2002; Szépe, 2000) Több empirikus adathelyesítés is vizsgálta, mennyire felel meg a nyelvoktatás jelenlegi helyzete különböző elvárásoknak (Csizér, publikálásra benyújtva; Nikolov, 1999); e tanulmány további adatokat kíván nyújtani a nyelvoktatással kapcsolatosan, áttekintve néhány olyan kérdést, amely az oktatás feltételeit érinti: rendelkeznek-e a tanárok megfelelő végzettséggel; a diákok motivációja hogyan alakul; milyen a tanulás/tanítás fizikai környezete; milyen kiegészítő anyagokat és eszközöket használnak a tanárok. A British Council Tanár-továbbképzési Projektjének keretében 2000/2001-es tanévben gyűjtött adatok segítségével az angol nyelv oktatásával kapcsolatos információkat elemzünk. (a Projektéről részletesen lásd: Slim, 2001) Az adathelyesítés során munkacsoportunk órákat látogatott meg az ország különböző területein azzal a szándékkal, hogy szemügyre vegye, vajon a tanítás jelenlegi gyakorlata mennyire felel meg a kommunikatív nyelvoktatás elvárásainak. Tapasztalatainkat az óramegfigyelési kérdőívben rögzítettük; a megfigyelt tanárok és diákok önkéntes kérdőívre válaszoltak. A különböző forrásból gyűjtött adatok lehetővé teszik az összehasonlítást.

A módszerről

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé a teljes adatbázis elemzését, ebben a cikkben a nyelvoktatás néhány fontos alappilléreit, az oktatás környezetét és annak néhány elemét vizsgálom: a tanárok végzettségét, a diákok nyelvtanulási motivációját, az iskolák és tanulócsoporthoz néhány jellemzőjét, az osztálytermi környezetet, valamint a kiegészítő eszközök és anyagok használatát.

Az angol tanítás gyakorlatát kérdőívek segítségével vizsgáltuk a 2000/2001-es tanév őszi félévében. Törekedtünk arra, hogy ugyanazokat a kutatási kérdéseket és célokat legalább két különböző forrásból vizsgáljuk meg, hogy adataink megbízhatóságát biztosítsuk. Órákat látogattunk meg, valamint tanárokkal és diákokkal töltöttünk ki kérdőívet.

Két-két megfigyelő látogatta meg az órákat, majd a jegyzeteik alapján, közvetlenül az óra után, konszenzusra törekedve kitöltötték az Óramegfigyelési kérdőívet (a kérdőív ter-

vezési szakaszában egy videón rögzített tanóra segítségével próbáltuk ki a kérdőívet). Ugyanebben az osztályban a diákok kitöltötték a Diák kérdőívet, a tanár pedig a Tanár kérdőívet. Az Óramegfigyelési kérdőív angol nyelven, míg a Diák és Tanár kérdőív magyar nyelven készült. A hatodik osztályosnál fiatalabb diákokkal nem töltettünk ki kérdőívet, mert úgy gondoltuk, számukra túl bonyolult lehet az adatgyűjtő eszköz.

A kérdőívek a következő témaköröket vizsgálták: háttérinformáció az iskoláról, óráról, tanárról és a diákokról; fizikai környezet; használt eszközök és anyagok; nyelvhasználat; készségek; tanár és diákok beszédideje; a tanár szerepe; hibajavítás, értékelés; diákok motivációja; az óra felépítése, jellemzői; a nyelv tanításának módja; diákok térkihasználása; tanár-diák viszony; nyelvhasználat; készségek; feladattípusok. Az adatközlők kiválasztásában nagy szerepet kapott a személyes kapcsolat. Az adatgyűjtők választották ki a tanárt, akinek röviden bemutatatták a kutatást. A megfigyelendő tanár beleegyezése után a Projekt vezetője hivatalos levélben kérte fel az adott iskola igazgatóját a kutatásban való részvételre. Az igazgató beleegyezése minden esetben szükséges volt az óra megfigyeléséhez és a kérdőívek kitöltéséhez.

A mintáról

A minta kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy az ország minél több megyéjének különböző településeire gyűjthessünk adatokat. Az adatközlők kiválasztásakor nem érvényesült az országos reprezentativitás elve, azaz hogy az ország összes angoltanárának egyforma esélye legyen a mintába kerülésre, hanem arra törekedtünk, hogy a British Council által könnyen elérhető tanárokat vizsgáljuk, tehát a minta a tanárok ezen csoportját reprezentálja.

Az 1–3. táblázat tartalmazza a minta legfontosabb jellemzőit.

1. táblázat. A kitöltött kérdőívek megoszlása típus és osztály szerint (*Egy tanár, akinek óráját megtekintettük, nem töltötte ki a Tanár kérdőívet)

Kérdőív típusa	5. osztályig	6–12. osztály	Összesen
Tanár kérdőív	14	65*	79
Óramegfigyelési kérdőív	14	66	80
Diák kérdőív	–	866	866

2. táblázat. A megfigyelt órák megoszlása megyék szerint (* 1 hiányzó eset, egy tanár nem töltött ki Tanár kérdőívet)

Megye	Meglátogatott osztályok száma	Megye	Meglátogatott osztályok száma
Budapest	10	Hajdú-Bihar	10
Baranya	5	Nógrád	5
Békés	5	Pest	5
Borsod-Abaúj-Zemplén	10	Szabolcs-Szatmár-Bereg	5
Csongrád	9	Jász-Nagykun-Szolnok	5
Fejér	5	Vas	5
Összesen		79 osztály*	

3. táblázat. A megfigyelt órák megoszlása településtípus szerint (* 1 hiányzó eset, egy Tanár nem töltött ki tanári kérdőívet)

Település típusa	Meglátogatott osztályok száma
Budapest	10
város	64
falú	5
Összesen	79*

Eredmények

A tanárok végzettsége

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a mintánkba került tanárok milyen képesítéssel rendelkeznek. Nemcsak azt vizsgáltuk, hogy a tanárok képesítése megfelel-e a követelményeknek, hanem azt is, milyen arányban rendelkeznek a tanárok több diplomával. A 4–5. táblázat tartalmazza a tanárok képesítéseit, külön bontásban az egy, illetve több diplomával/képesítéssel rendelkezőket.

Az eredményeink szerint a tanárok döntő többsége (78,5 százalék) egy diplomával/képesítéssel rendelkezik, leggyakrabban főiskolai vagy egyetemi diplomával (44,3 százalék).

4. táblázat. Egy diplomával/végzettséggel rendelkező tanárok

<i>Diploma/képesítés típusa</i>	<i>Fő</i>	<i>Százalék</i>
Főiskolai diploma	19	24,0
Egyetemi diploma	16	20,3
Átképzős főiskolai diploma	10	12,6
Átképzős egyetemi diploma	5	6,4
Tanárképző főiskola: angol szak	8	10,1
CETT	1	1,3
Középfokú nyelvvizsga	2	2,5
Egyéb	1	1,3
Összesen		78,5

Az általunk megadott válaszlehetőségek tartalmazták a különböző nyelvvizsgákat is, mivel az volt a feltételezésünk, hogy vannak olyan tanárok, akiknek „képesítése” a nyelvtanításra a nyelvvizsga. Mintánkba csupán két ilyen tanár került. Viszont az is kiderült, hogy a legtöbb tanárnak azért van két „végzettsége”, mert az egyetemi/főiskolai diploma mellett nyelvvizsgával is rendelkezik.

5. táblázat. Több diplomával/végzettséggel rendelkező tanárok

<i>Diploma/képesítés típusa</i>	<i>Fő</i>	<i>Százalék</i>
Egyetemi/főiskolai diploma + nyelvvizsga	15	19,0
Egyetemi/főiskolai diploma + CETT	1	1,2
Nyelvvizsga és egyéb képesítés	1	1,3
Összesen	17	21,5

Összefoglalva tehát: csupán három olyan tanár van a mintánkban, akiről világosan látszik, hogy nincs meg a megfelelő képesítésük, két tanárnak csak középfokú nyelvvizsgája van, egynek pedig csak érettségije, a többieknek megvan a megfelelő „pre-service” képzettségük. Természetesen további kutatások kérdése, hogy a „pre-service” képzés megfelelő háttérrel biztosít-e a leendő tanároknak a tanításra.

A diákok

A Diák kérdőívben nemcsak arra kértük a tanulókat, hogy a nyelvtanítás körülményeiről, illetve a nyelvórákon történekről számoljanak be, hanem személyesebb kérdéseket is feltettünk nekik, például a nyelvtanulás fontosságával és motivációjukkal kapcsolatban.

A mintába került diákok legnagyobb hányada (72,9 százalék) öt vagy annál több éve tanul angolul, s ugyancsak többségük (70,6 százalék) választhatott, hogy milyen nyelvet tanuljon, amikor jelenlegi iskolájába került. Ezek az eredmények egyrészt adataink megbízhatóságát növelik, hiszen a diákok „gyakorlott” nyelvtanulók, és így a kérdőív kérdé-

sei nem hatnak idegenül számukra. Másrészt, és ez a fontosabb, úgy tűnik, hogy legtöbbjük nem kényszerből tanul angolul, hanem azért, mert ezt a nyelvet választotta.

Az angolnyelv-tanulás fontosságának megítéléséhez a diákoknak egy nyolcfokú skálán kellett elhelyezniük különböző iskolai tantárgyakat, aszerint, hogy mennyire tartják azt fontosnak. A legfontosabbnak tekintett tárgy egyes kategóriát kapott, míg a legkevésbé fontos nyelv nyolcast, így minél alacsonyabb átlagot ért el az adott tantárgy, annál fontosabbnak ítélték azt a tárgyat a diákok. A 6. táblázat nemek szerinti bontásban mutatja az adatokat.

6. táblázat. Tantárgyak fontossági sorrendje 8-fokú skálán (az 1-es átlag a maximum)

Tantárgyak	Diák kérdőív (átlag)	
	fiúk	lányok
Matematika	2,37	2,92
Angol	2,98	2,51
Magyar nyelv és irodalom	3,54	2,76
Történelem	4,10	3,48
Számítástechnika	5,03	5,33
Fizika	5,55	6,52
Biológia	5,88	5,59
Kémia	5,88	6,44

A tantárgyak fontossági megítélésében a fiúknál a matematika, a lányoknál az angol vezet. A két tantárgy esetében nemcsak a fontossági sorrendben van különbség, de a fiúk és lányok között öt százalékos szinten szignifikáns különbséget találunk: a lányok fontosabbnak tartják az angol nyelv tanulását, mint a fiúk, akik viszont a matematikát tekintik szignifikánsan fontosabbnak. A fiúk esetében második helyen áll az angol nyelv.

Az angol nyelv megítélésében nincs statisztikailag szignifikáns különbség azok között a diákok között, akik választhatták iskolájukban ezt a nyelvet, illetve akik nem. (Előbbiek átlaga 2,68, szemben a 2,90-es átlaggal.)

Ezekkel az eredményekkel összhangban van az az adatunk is, hogy a lányok nagyobb arányban érzik felszabadultan magukat az angolórák előtt/alatt (7. táblázat), azonban a fiúk sem elutasítóak, mert úgy gondolják, mindig történik valami érdekes az órán. Szorongást vagy unalmat nagyon kevesen azonosítottak az angolórákkal.

7. táblázat. Hogy érzed magad az angolóra előtt/alatt?

	Diák kérdőív (%)	
	fiúk	lányok
Ugyanúgy, mint más órák előtt / órákon.	41,2	38,1
Felszabadultan, mert az angolórákat szeretem.	27,8	37,3
Nem a kedvenc óráim, de várom: mindig történik valami.	21,8	13,4
Szorongok, nehézségeim vannak, félek a rossz jegyeiktől.	4,8	6,3
Előre tudom, hogy unalmas lesz az egész.	4,4	4,9
Összesen	100,0	100,0

A diákok motivációját kétféleképpen vizsgáltuk: egyrészt mértük, mi motiválja őket leginkább az órán (8. táblázat), illetve milyen céljaik vannak a nyelvtanulással kapcsolatosan (9. táblázat). A tanulókra az óra jó hangulata és a tanárok dicsérete hat leginkább motiválón a felkínált válaszlehetőségek közül. A fiúk és a lányok között különbség van abban, hogy a fiúk inkább a jó hangulatot, míg a lányok a dicséretet említették. Továbbá a lányok között csaknem kétszer annyian jelezték, hogy a számonkérés motiválja őket.

8. táblázat: Mi motivál a leginkább?

	Diák kérdőív (%)	
	fiúk	lányok
Ha jó a hangulat az angolórán.	30,8	23,9
Ha a tanárom megdicsér.	18,5	26,3
Ha a tanárom igazságosan osztályoz.	12,8	11,5
Ha rendszeresen számon kéri a tudásomat.	9,1	16,9
Ha a tanárom türelmesen javítja a hibáimat.	7,4	8,7
Ha a társaim is pozitívan értékelik a teljesítményemet.	7,8	3,7
Egyéb	13,6	9,0
Összesen	100,0	100,0

Ami a célokat illeti, szintén találunk különbségeket a lányok és fiúk között. (9. táblázat) A lányok nagyobb arányban említik a továbbtanulást és a nyelvvizsgát mint motiváló tényezőt, azaz a teljesítmény-orientációhoz kapcsolódó okot. Ezek a tényezők a fiúknak is nagyon fontosak, de náluk kiemelkedik a számítógép-használat is (a szórakozás mint motiváló tényező). Ezen kívül jóval több fiú említette, hogy azért tanulja a nyelvet, mert szülei szeretnék ezt, illetve azért, mert kötelező.

9. táblázat. Miért tanulsz angolul? (*Több választ is adhattak a diákok)

Válaszlehetőségek*	Diák kérdőív (%)	
	fiúk	lányok
Fontos a továbbtanuláshoz.	76,2	81,5
Mert az angol világnyelv.	76,6	75,7
Nyelvvizsgát szeretnék tenni.	63,7	78,5
Szükséges a számítógép használatához.	55,9	33,0
Szeretnék külföldön tanulni vagy dolgozni.	43,4	46,3
Mert kötelező.	30,9	22,1
Szüleim szeretnék, hogy ezt a nyelvet tanuljam.	22,3	10,1
Szeretném a slágerek szövegét megérteni.	14,1	15,5
Kedvelem a tanárt.	9,8	10,6
Egyéb	5,5	8,4

A diákok motiváltságával kapcsolatosan fontos kérdés, hogy hol használják az angol nyelvet az iskolai tanórán kívül. A diákok válaszaiból kitűnik, nem üres frázis, hogy manapság az angol nyelv fontos a mindennapi életben. Leginkább a telekommunikáció területén van szükség az angolra, hiszen az internetezés és televíziózás kapcsán említették a nyelvhasználatot leginkább. Pozitív eredményként értékeljük, hogy a diákoknak kevesebb, mint 6 százaléka nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem használja az angol nyelvet a tanórán kívül.

10. táblázat. Hol használod az angolt az osztálytermen kívül? (*Több választ is adhattak a diákok)

Válaszlehetőségek*	Diák kérdőív (%)	
	fiúk	lányok
Számítógép/Internet használata során.	87,8	64,3
Angol nyelvű TV csatornát nézek.	67,8	62,9
Külföldi utazások alkalmával.	40,4	37,9
Folyóiratot, könyvet olvasok angolul.	25,1	32,7
Angol nyelvű ismerősöm, barátom van.	20,8	21,5
Angol nyelven levelezek.	9,8	13,4
Nem használom az angol nyelvet a tanítási órán kívül.	5,5	5,7

A fizikai környezet: az iskola és az osztályterem

A fizikai környezet bemutatása azért fontos, mert sokféleképpen befolyásolhatja a tanítási folyamatot: túl nagy létszámú csoportokban, esetleg a nyelvtanítás céljaira nem megfelelő helyiségekben, esetleg sivár tanterekben sokkal nehezebb eredményesen oktatni a diákokat. Az iskolai környezet leírásakor az osztálylétszámokat ismertetjük, illetve hogy az egyes iskolákban hány angoltanár tanít. Az osztályteremmel kapcsolatban az ülésrendet és a szemléltető anyagok meglétét, illetve hiányát vizsgáltuk.

A tanárok és a diákok aránya

A 11. táblázatból kiolvasható, hogy az általunk meglátogatott általános iskolákban átlagosan feleannyi angoltanár tanít, mint a középiskolákban. A csoportszámokban nem találtunk különbséget a két iskolatípus között, azonban a középiskolákban nagyobb heti óraszámban tanulják a diákok az angolt, ezért van szükség több tanárra.

Az átlagos csoportnagyság egyik iskolatípusban sem haladja meg a 15 főt, ami ideálisnak tekinthető a kommunikatív nyelvtanítás szempontjából, hiszen változatos pár- és csoportmunkára ad lehetőséget.

11. táblázat. A mintába került általános iskolák és középiskolák néhány jellemző adata

Jellemzők	Általános iskola (átlag)	Középiskola (átlag)
Az angoltanárok száma az iskolában	4	8
A diákok száma a meglátogatott csoportban	15	14
Angoltanárok óraszámja	17	21

Az osztályterem

Az óra helyszínével kapcsolatosan a diákokat arról faggattuk, milyen típusú teremben tartják az angolórákat iskolájukban, a tanárokat pedig arról, hogy van-e saját angolteremük, vagy a tanítási nap során teremről teremre kell vándorolniuk. Ez a vándorlás ugyanis nehézséget jelenthet az óra szervezésében, például nehezebb szótárakat, posztereket, térképeket a diákok rendelkezésére bocsátani. (Később foglalkozunk azzal, hogy a saját terem hiánya hogyan hat az osztálytermi környezet kialakítására.)

12. táblázat. Az angolóra helyszíne (* a százalékok összege meghaladja a 100-at, mert erre a kérdésre több választ is adhattak a diákok; ** ilyen válaszlehetőség nem volt a tanári kérdőívben)

Óra helyszíne	Diák kérdőív (%)	Tanár kérdőív (%)
Angol nyelvi terem	33,9	22,8
Saját osztályterem (mindig ugyanabban)	43,8	– **
Más-más teremben, ahol hely van	43,1	77,2
Egyéb termekben, szobákban	9,8	–
Összesen	130,6*	100,0

A 12. táblázat pozitívumokat és negatívumokat is tartalmaz. Mindenképpen örvendetes, hogy az angolórákat az eseteknek kevesebb, mint 10 százalékában tartják nem tanításra szánt helyiségben, szobában. A diákok szempontjából továbbá kedvező, hogy az eseteknek csaknem a felében saját termükben maradhatnak. A kép már nem ilyen előnyös, ha a tanárok szemszögéből vesszük azt szemügyre: a tanárok kevesebb, mint negyede (22,8 százalék) rendelkezik saját teremmel, míg 77,2 százalékuk teremről teremre vándorol a nap folyamán.

A kiegészítő anyagok és az angol szertár

Ha a tanárnak nincs saját terme, akkor a kiegészítő vagy szemléltető eszközöket (szótárak, térképek) nem tárolhatja egy helyen, hanem óráról órára cipelnie kell, ami csökkentheti a szemléltető anyagok használatát, ez pedig a tanítás minőségének rovására mehet. Korábban láttuk, hogy az angoltanárok kevesebb, mint negyede tanít angol nyelvi teremben, ennél még kevesebben, 16,9 százalékyian rendelkeznek térképekkel, szótárakkal abban a teremben, ahol tanítanak, a nagy többség (83,1 százalék) bármilyen kiegészítő anyagot akar használni, azt saját magának kell bevinnie abba az osztályteremben, ahol éppen tanít. Természetesen ezekből a számokból itt nem vonhatunk le következtetéseket a tanítás minőségét illetően, azonban az eredmények mindenképpen elgondolkoztatóak.

Ezek után felmerül a kérdés, hol tárolják a tanárok ezeket az eszközöket, ha nem a saját termükben. Másképp fogalmazva: van-e jól felszerelt, a funkcióinak megfelelő szertár az angol tanároknak. A tanárok 45,3 százaléka nem rendelkezik ilyen szobával. Minden ötödik tanár számára lehetőség nyílna a szertár használatára, de úgy vélték, hogy ez a szoba nem felel meg a céljainak. Csupán a tanárok harmada (34,7 százalék) rendelkezik jól felszerelt angol szertárral.

Ülésrend

A kommunikatív nyelvoktatás szempontjából nem biztos, hogy az a leghatékonyabb, ha a diákok a hagyományos módon rendezett padosorokban ülnek, ahol nem látják jól egymást, nem tudnak egymásra figyelni, egymással jól kommunikálni. A padok hagyományos elhelyezése ideális a frontális óravezetés szempontjából, de háttérbe szoríthatja a kommunikatív nyelvoktatás sikerességét.

A fentiekből természetesen adódik a kérdés, milyen padokban/elrendezésben ülnek a diákok az angolórán. (13. táblázat) A megfigyeléseinkből és a kérdőívekre adott válaszokból az derül ki, hogy annak ellenére, hogy a termék legnagyobb részében könnyen mozgathatók lennének a padok, a diákok többsége hagyományosan elhelyezett padosorokban ül. Ez még akkor is így van, ha kifejezetten az angol nyelv tanítására szánt teremben tanulnak. Ennek oka lehet, hogy a padok nem hagyományos elrendezése ellenkezik a más órákon bevett gyakorlattal, és ez tükröződhet a diákok és kollégák elvárásaiban, így a változtatáshoz az angoltanárok bátorságára és újítókészségére lenne szükség. Ennek egyik megnyilvánulása lehet az is, hogy a tanárok kisebb arányban állították, hogy mozgathatók a padok, mint ahogy azt megfigyeléseink mutatják (60,6 százalék szemben a megfigyelt 82,3 százalékkal).

13. táblázat. Padok mozgathatósága és elrendezése

Padok elhelyezése	Megfigyelés (%)	Diák kérdőív (%)	
		Angol terem	Egyéb terem
Hagyományos padosorok	76,9	57,1	75,7
U-alakba rendezett padok	11,6	17,4	5,7
Csoportos elrendezésű padok	5,1	8,5	2,5
Körbe rendezett padok	5,1	5,7	1,6
Egyéb	1,3	11,3	14,5
Összesen	100,0	100,0	100,0

Szemléltető anyagok

A szemléltető anyagok elhelyezése a falakon segítheti a tanítás/tanulás folyamatát. A megfigyeléseink és a kérdőívekre adott válaszok egyértelműen azt mutatják, hogy a termeknek majdnem a felében poszterek is, valamint a diákok munkái is kikerülnek a falakra.

14. táblázat. Milyen szemléltető anyagok találhatók az osztálytermek falain?

Szemléltető anyagok	Megfigyelés (%)	Diák kérdőív (%)	
		Angol terem	Egyéb terem
Posztterek	48,8	70,1	44,4
Diákok munkái	42,3	49,8	25,0
Tanár hozza a szemléltető anyagokat	–	61,5	37,3

Természetesen a szemléltető anyagok elhelyezése több szemponttól is függhet. A külön angol terem megléte esetén 70,1 százalék esélye van annak, hogy posztterek vannak a falon, szemben az egyéb terem 44,4 százalékos esélyével. Ha külön terem van, akkor a diákok munkái is jóval gyakrabban kerülnek fel a falakra, 49,8 százalék szemben a 25 százalékkal.

Megfigyeléseink szerint a szemléltető anyagok fele (48,7 százalék) mondható aktuálisnak, míg 27,6 százalékuk elavult, a terem fennmaradó 23,7 százalékában pedig nincsenek szemléltető anyagok a falakon.

Kiegészítő eszközök elérhetősége és használata

Úgy gondoljuk, hogy a tanítás színvonalát emelheti a jó minőségű és változatos kiegészítő eszközök használata, ezt viszont befolyásolhatja, hogy a tanárok milyen könnyen jutnak ezekhez hozzá. A tanári kérdőívben azt vizsgáltuk, hogy a tanároknak milyen eszközök állnak rendelkezésükre. A megfigyeléseink és a diákok válaszai azt derítik ki, hogy általában milyen eszközöket használnak a tanórákon. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért ezúttal az adatokat két táblázatban közöljük. (15. és 16. táblázat)

15. táblázat. Tanítási eszközök elérhetősége és használata a tanórán

Eszközök	Tanár kérdőív (%)
Saját használatú magnó	84,0
Jó minőségű tábla	83,1
Könnyen hozzáférhető fénymásoló	74,4
Könnyen hozzáférhető tanári számítógép	73,1
Könnyen hozzáférhető TV/Video	39,2
Számítógép diákoknak	43,0

16. táblázat. Tanítási eszközök használata a tanórán

Eszközök	Megfigyelés (%)	Diák kérdőív (%)
Tábla	90,7	–
Magnó	53,3	94,9
TV/Video	1,3	30,2
Írásvetítő	10,7	12,7
Számítógép diákoknak	0	9,2
Diavetítő	0	–
Videokamera	0	–

Az általunk meglátogatott iskolák jól fel vannak szerelve az alapvető, tanításhoz szükséges eszközökkel. Az osztálytermek döntő többségében jó minőségű, hagyományos tábla található. Mindegyik iskolában van lehetőség fénymásolásra, bár negyedükben ezt nem mindig egyszerű megoldani. A tanításhoz rendelkezésre áll magnó, és ezt gyakran használják is az órán. Ez annál is inkább megnyugtató, mert a legtöbb modern tankönyvnek van hallás utáni szövegeértéssel foglalkozó része. Videóhoz már általában nehezebb

hozzájutni az iskolákban, de a tanárok több, mint harmadának ez sem túlságosan nehéz, és a diákok válasza mutatják, hogy alkalomadtán használják a videót az órán. Diavetítő vagy írásvetítő használata nem jellemzi az angol nyelv tanítását.

A számítógép szerepe egyre nő mindennapi életünkben, és a tanárok számára is hasznos segédeszköz lehet, nemcsak kollegákkal, szakmai szervezetekkel való kapcsolattartásban (networking), hanem a kiegészítő anyagok elkészítésében (szövegszerkesztés) és az anyaggyűjtésben is (Internet). Szinte az összes meglátogatott iskola rendelkezik számítógéppel, amelyet a tanárok használhatnak, és az iskolák felében a diákok is hozzájutnak számítógépekhez. Mégis úgy tűnik, hogy a lehetőséget nem használják ki a tanárok: annak ellenére, hogy közel háromnegyedük (73,1 százalék) könnyen hozzáférhet számítógéphez, csak 30,4 százalékuk használja azt rendszeresen. A többség ritkán (39,2 százalék) vagy sosem (30,4 százalék) veszi igénybe a számítógép nyújtotta lehetőségeket a tanítási munkában. Ezen a téren szükség van a tanárok továbbképzésére, ahol elmélyíthetik az ismereteiket arról, hogyan lehet a számítógépet közvetve (Internet, levelezőlisták, hasznos linkek, anyagok letöltése) vagy közvetlenül (számítógép használata az órán) felhasználni a nyelvtanítás folyamatában.

Kiegészítő anyagok használata a tanórákon

A tanítás fontos kellékei lehetnek a kiegészítő anyagok, amelyek nemcsak színesebbé tehetik az órát, hanem külön gyakorlásra is lehetőséget adhatnak. Ezért vizsgáltuk, hogy a tanárok a tankönyvön kívül használnak-e egyéb kiegészítő anyagokat az órájukon.

17. táblázat. Kiegészítő anyagok használata a tanórán

<i>Kiegészítő anyagok</i>	<i>Megfigyelés (%)</i>	<i>Tanár kérdőív (%)</i>	<i>Diák kérdőív (%)</i>
Fénymásolt anyagok	52,1	94,9	82,7
Képek	39,7	89,9	40,4
Reáliák	23,3	55,7	8,3
Diákok készítette anyagok	6,8	43,0	11,0

A táblázat adatainak összehasonlításakor óvatosan kell eljárunk, mert emellett, hogy az óramegfigyelés egyetlen órán használt kiegészítő anyagokról számol be, a Tanár kérdőívben azt kérdeztük, hogy legalább havonta használja-e a tanár ezeket a kiegészítő anyagokat, míg a diákoktól viszont csak azt, hogy egyáltalán használják-e ezeket az anyagokat. A válaszokból azonban egyértelműen kiderül, hogy a tanárok leginkább fénymásolatokat és képeket használnak kiegészítő anyagokként. A tanárok és diákok válaszaik között két esetben van nagyobb eltérés: a diákok által készített anyagok, valamint a reáliák (mindennapi használati tárgyak) órákon való alkalmazása terén.

Összefoglalás

A tanárok végzettségével kapcsolatosan elégedettséggel nyugtázhatjuk, hogy megfelelő képzéssel tanítanak. Ami a diákokat illeti, más magyarországi kutatásokkal egybehangzóan állíthatjuk, hogy a diákok fontosnak tartják az angol nyelv tanulását és megfelelően motiváltak is. (*Csizér – Dörnyei*, megjelenés alatt; *Csizér – Dörnyei – Nyilasi*, 1999; *Csizér – Dörnyei – Németh*, 2001)

Ami az iskolák nyújtotta környezetet illeti, számos pozitív és negatív eredményt kapunk. Jó jelként könyvelhetjük el, hogy a legtöbb esetben nyelvtanításra alkalmas termekben folyik a munka, a padok elrendezése azonban legtöbbször nem igazán kedvez a kommunikatív nyelvtanításnak. A szemléltető anyagok meglete segítheti az oktatást, azonban az nem, hogy a tanárok többsége teremről teremre vándorolva tartja óráit, s így a szüksé-

ges kiegészítő anyagokat (szótárak, térképek stb.) cipelnie kell. Adataink szerint az iskolák felszereltsége megfelelő, azonban úgy tűnik, hogy a rendelkezésre álló eszközöket nem mindig használják a tanárok, például nagyon kis arányban jut szerephez a számítógép.

Cikkünk csak néhány elvárás leíró áttekintését tudta adni. Számos további, részletes kutatásra lenne szükség a következő témakörökben: a „pre-service” képzés mennyire készíti fel a tanárokat a tanítási munkára; a fizikai környezet adottságai, illetve a kiegészítő eszközök és anyagok használata hogyan befolyásolja az osztálytermi munkát. Remélhetőleg vizsgálatunk kellő bevezetést tudott adni ezeknek a kérdéseknek a konkrét kutatásához.

Irodalom

Csizér Kata (publikálásra benyújtva): *Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon.*

Csizér Kata – Dörnyei Zoltán (megjelenés alatt): Idegennyelv-tanulási attitűdök és motiváció az általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia.*

Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelv-választása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 99. 2. 193–204.

Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Németh Nóra (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 7. 4. 19–30.

Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Nikolov M. – Fekete H. – Major É. (szerk.): *English language education in Hungary. A baseline study.* The British Council Hungary, Budapest. 221–245.

Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás — a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11. 8. 3–12.

Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.

7–8. 147–160.

Slinn, H. (2001): *Baseline study: A survey of English language teaching and English language in-service education for teachers in Hungary.* The British Council Hungary, Budapest.

Szépe György (2000): Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. *Educatio*, 9. 4. 639–650.

Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

A kutatási projektet a British Council Hungary finanszírozta a 2000–2003-as INSET Project keretében. A kutatásban részt vettek: Hős Csilla (projektmanager); Mirela Bardi, Philip Glover, Tania Magweanu, Helen Noble, Hazel Slinn (szakértők); Csizér Kata, Gyula Mariann, Iványi Kata, Kovács Judit, Linzenbold Jánosné Éva, Muhari Éva, Törökné Perjési Éva, Ujhelyiné Kovács Éva (kutatócsoport-tagok). Munkájukért köszönet jár. Továbbá köszönetet mondunk azoknak is, akik az adatgyűjtésben vettek részt.

Szöveg születik: válaszok diákok írásaira

Az Iskolakultúra rendszeresen foglalkozik az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasás- és írástanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Az utóbbi években is több ilyen tanulmány jelent meg (például Cs. Czachesz, 2001, 2002; Kegyesné Szekeres, 2001; Falus, 2002; Pléh, 2002). Nem lehet vitás, hogy ezeknek a készségeknek a fejlesztése és az erről a folyamatról való gondolkodás fontos a neveléstudományban és a napi tanári gyakorlatban. Ami engem most írásra készítetett, az Szalai Tünde dolgozata (2003), mely a folyóirat márciusi számában jelent meg, s amely kitűnően összefoglalja, elsősorban német források alapján, milyen szempontból és milyen célok miatt lényeges az, hogy az idegen nyelvi írásdidaktika folyamatorientált legyen. Írásomban ezt elsősorban angolszász forrásokat bemutató gondolatmenettel egészítem ki.

Nikolov Marianne felméréséből jól tudjuk (1999), hogy az átlag magyar középiskolában sok tennivaló van még annak érdekében, hogy a diákok angol íráskészsége lényegesen fejlődjön. Szinte alig volt dokumentálható olyan osztálytermi eljárás, feladat, amely valamely rész-készséget célzott volna meg. Talán az itt következő gondolatok orientálhatják azokat, akik a fejlesztésen munkálkodnak – de bizonyos, hogy a pusztá szaktanulmányi kitekintés nem lesz elegendő, azt ki kell egészítenie innovatív, a tanárképzést is átható folyamatoknak. (Horváth, 2001)

Autentikus kommunikáció?

Az íráspedagógia egyik központi kérdése, hogy ki és hogyan olvassa el a diákok írásait és mik az értékelés kritériumai. Természetesen maga az író a legfontosabb olvasó: az írás egyik funkciója éppen az – legyen szó akár osztálytermi kötöttségű feladatról, akár saját céllal írt szövegről –, hogy a szöveg létrehozója megmutassa magának, mit is gondol egy problémáról, egy jelenségről, mire emlékszik egy esemény kapcsán, milyen hangok, színek idéződnek fel benne, ha felidéz egy valaki más által megírt szöveget.

Ami a tanárok által a diákok írásaira adott válaszokat, akár szóbeli, akár írásbeli kommentárokat illeti, egyértelmű, hogy ezek akkor a leghasznosabbak, ha autentikusak: ha követik az író szándékait és segítik őt a fejlődésben. Egy másik lényeges szempont, hogy tájékoztatniuk is kell a diákot arról, milyen fejlődést ért el az egyes íráskészségekben.

Képesek erre a válaszra a tanárok? Nem lehet pontosan tudni – az, hogy a tanári válaszok hogyan épülnek be a diák író eszköztárába és hogyan segítik fejlődését, gyakran rejtve marad a kutatás előtt. Fathman és Whalley (1990) azt találta, hogy a nyelvhelyességi és szerkezeti kritériumokra figyelő tanári válaszok támogatták a vizsgált egyetemi hallgatókat abban, hogy megkeressék és kijavítsák szövegeikben az ilyen jellegű hibákat. Zamel azonban (1985) felhívta a figyelmet arra, hogy a tanárok megjegyzései gyakran túlzottan általánosak, nehezen érthetők, nemegyszer félreérthetők voltak. Az is megvizsgálandó,

milyen strukturális, tanulói stratégiát is befolyásoló folyamatokat indít el vagy állít le ez a folyamat: hogy milyen hosszú távú az a hatás, amely a diákok írásaihoz fűzött tanári megjegyzésből ered. Érdekes eredménye volt Zamel felmérésének, hogy a tanári kommentárok és az azokra épülő végső értékelések tanúsága szerint a tanárok magasabbra tartották, ha grammatikailag helyes volt ugyan a szöveg, de alig mondott valamit.

A megszületett szövegre tett megjegyzések egy érdekes alternatívájával találkozhatunk *Frankerberg-Garcia* (1999) munkájában. Ő azt ismerte fel, hogy ha komolyan veszszük az írásdidaktika folyamatorientáltságát, akkor a kommentároknak is szerepük lehet a szövegkimunkálás valamennyi fázisában. Azzal az új megközelítéssel állt elő, hogy a szöveg alapú válasz éppen amiatt nem autentikus, hogy szöveg alapú – a diáknak nem a szöveg megírása után, hanem előtte, illetve az alatt van igazán szüksége a visszajelzésre. Mire is gondolt? Például arra, hogy a befejezett szöveg lehet nyelvtanilag, szóhasználatában és szerkezetében is jól kimunkált, a célnak valamilyen szinten megfelelő – de csak azt láthatjuk a szövegben, amit a diák megírt, azt nem, hogy mit került el. Az elkerülő stratégiák alkalmazása számos nyomot hagyhat a szövegen belül – de nem lehet róluk egyértelmű bizonyítékunk. Frankerberg-Garcia javaslata éppen az, hogy az íráskészséget fejlesztő pedagógus (aki egyben olvasó és szerkesztő is) egyik lényegi feladata, hogy ezeket az elkerülő stratégiákat is megismerje – ez pedig nem megy másképp, mint ha a válaszokat a szöveg megírása előtt adja a tanár.

Kétséges azonban, hogy ami információt így nyerünk arról, milyen stratégiával ért a diák a szöveg kialakításához, azt nem múlja-e e fölül az a lehetőség, hogy az író kísérletezzon témájával, szerkezetével, stilisztikájával, nyelvtanával. A túl erős tanári befolyás bénítólag is hathat: az író éppen a kifejezés szabadságát gyakorolja, amikor ír, s ha túlzottan strukturált a segítség, a hosszú távú hatás elmaradhat.

A kísérletezés módjai

Grundy és *Li* (1998) munkásságának fő célja a hosszan tartó tanulási eredmények elősegítése, a diákok kifejezésének felszabadítása. Ez együtt jár azzal, hogy nagyobb felelősséget hárít a diákra – de csak látszólag, hiszen ez a felelősség mindig is a diáké volt, az írásán munkálkodó alkotóé. A tanári javítást mint írásdidaktikai eljárást elutasítja a szerzőpáros, hangsúlyozva, hogy annak igen korlátozott az érvényessége. Elképzelésük és tapasztalatuk az volt, hogy ami a javítás során történhet, az pusztán a „te írsz, én meg javítok” szindróma érvényesülése, mely a szövegre mint produktumra tekintő tanulói és tanári hozzáállás egyenes, logikus, de egyben elkerülhető és elkerülendő következménye. Alternatív tanári és tanulói választéchnikákat vezettek be – melyek közül számos újító jellegű.

A tanár többek között olyan kérdéseket intézhet a diákhöz, amelyekre válaszolnia kell, mielőtt folytatja a szöveg átdolgozását. Ezzel elérhető, hogy valódi reflexió épüljön a szöveg egy változata és a következő megírása közé. *Grundy* és *Li* javaslata az, hogy ezeket a kérdéseket külön jegyzetpapíron tegye a tanár, s így megmaradjon a diák szövegének korábbi változata.

Tanár-diák és diák-diák megbeszélések is lefolytathatók egyes szövegváltozatok írása után és előtt. Ezek az úgynevezett konferenciák nem a tanárnak kell vezetnie végig a beszélgetést. Olyan problémalistát is lehet készíteni, amelyet a diák ellenőrizhet, mielőtt véglegesíti a fogalmazását, esszéjét, cikkét. A diák maga is összeállíthat ilyen listákat, és azok kiegészíthetik a tanári megjegyzésekből, illetve a megbeszélésekből leszűrt tapasztalatokat.

Különösen érdekes a magnófelvételi technika. Ennek lényege az, hogy a tanár a diák szövegét magnóra veszi – ez azonban nem a diák eredeti szövege, hanem annak javított, módosított változata. A szerzők szerint ez az eljárás egyrészt autentikus hangzószöveg-értési feladat, másrészt konkrétan, közvetlenül átélhetővé teszi azt, hogy annak ellenére,

hogy az írás grafikusan jelenik meg, számos olvasó hangzó szöveggént éli át az olvasmányt. Ízlés, kultúra, műveltség, a tudáshasználat technológiájának dolga, hogy kinek mi hangzik jól – de az ilyen felvételek újabb motivációt adnak ahhoz, hogy az író részesévé válják az olvasó élményének is.

E technika érdekessége ellenére is megjegyzendő azonban, hogy túlzott használata éppen a cél ellen hathat: ha a tanár minden diák minden szövegét kijavítja és magnóra mondja, az egyéni felelősség szertefoszlik. Az egyes technikák változatos alkalmazása és azok átengedése a diákoknak ugyanakkor haszonnal járhat – különösen, ha egy fontos lépést megtesz az írásban jártas tanár ebben a folyamatban: ő maga is kiáll a diákjai elé mint író. Ha nemcsak válaszol az ő írásaikra, hanem maga is vállalja, hogy a diákok adjanak neki feladatot.

Válasz a válaszra

Mikor van idő minderre? Hogyan építhetők be ezek az eljárások, feladatok, válaszadási módok a napi munkába, a helyi tantervbe? Természetes, hogy a kommentárok száma, terjedelme, tartalma, gyakorisága számos változótól függ – szerte a világban. Az azonban kétségtelen, hogy az íráskészségek nem fejleszthetők más készségektől elszigetelten. Ennek pedig egyik lehetséges módja, ha a feladatok ütemezésében alkalmazzuk a többszöri átírást, hogy az egyes szövegváltozatok egymásra épülhessenek – és így lehetővé váljék a minél hosszabb távú jótékony hatás.

De milyen választ ad a diák a válaszra?

Hedgecock és *Lefkowitz* (1996) kiemelte, hogy a hatékony felhasználás alapfeltétele, hogy a diáknak aktív részesévé kell válnia a folyamatnak. Kutatásukban bizonyították, hogy az idegen nyelven író diákok azt a tanári választ részesítették előnyben, amely írásaik tartalmára és szerkezetére összpontosított, arról adott konkrét, használható tanácsokat, megjegyzéseket. És meglepő módon a diá-

Az egyes technikák változatos alkalmazása és azok átengedése a diákoknak ugyanakkor haszonnal járhat – különösen, ha még egy fontos lépést megtesz az írásban jártas tanár ebben a folyamatban: amennyiben ő maga is kiáll a diákjai elé mint író. Ha nemcsak válaszol az ő írásaikra, hanem maga is vállalja, hogy a diákok adjanak neki feladatot.

kok túlnyomó többsége, 82 százalékuk a piros tollas, aláhúzó, rövid, érthető kommentárokat tekintette leghasznosabbnak – de nem szabad elfelednünk, hogy a diákok ezt részben azért is tették, mert számukra akkor a rövid távon hasznos jegyek voltak a lényegiek.

Fejlemények

Az olvasóban nyilván felmerült több gondolat, ellenkezett a tapasztalata az itt leírtakkal, esetleg hiányolt egy forrást, amelyet meg kellett volna említeni, vagy nem értett egyet egy gondolattal. De van válasza erre az írásra – és vagy megtudjuk, mi ez a válasz, vagy nem.

Bennem is sok cikk olvasásakor megfogalmazódtak olyan gondolatok, amelyeket megosztottam volna a szerzővel. Válaszra azonban ritkán nyílt alkalom – még a tudományos publikáció keretein belül is nehézkes lehet ez időnként.

Ha érkezik ilyen válasz erre a cikkre, szívesen venném – akár egy újabb cikkben itt az Iskolakultúrában, akár a joe@dravanet.hu e-mail címre küldött levélben. A leghasznosabb azonban mégis az lenne, ha ezek a gondolatok valahogy utat találnának a hazai idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés felé is. Nem arra gondolok, hogy majd ezek a gondolatok lesznek azok, melyek megreformálják az angol nyelvű írás oktatását, hanem arra, hogy

folytatódik egy olyan párbeszéd, amelyre a szakmának, a szakterületnek szüksége van.

Vannak ígéretes fejlemények. Hosszú ideje dolgoznak például az új kétszintű érettségi vizsga idegen nyelvi íráskomponensén. Számos próbatesztezt végeztek, ezek eredményeit és a feladattípusok dokumentációját az angol nyelvre is publikálták. (Alderson – Nagy – Öveges, 2001) Az íráskészségen dolgozó kollégák kimunkálták az értékelés kritériumait, és workshopok is lezajlottak, melyeken a jelentkező tanárok alkalmazták azokat. Ha a végleges teszt és értékelési szisztéma nem is lesz azonos a fejlesztés során ki próbáltakkal és a jelenleg elérhető dokumentumokban közöltekkel, az máris nyilvánvaló, hogy a diákok írásaira adott tanári válaszok egyik lényeges területén, a kritérium-alapú értékelési skála alkalmazásában valami új, a korábbi gyakorlatnál jobb történhet.

Irodalom

Alderson, J. Charles – Nagy Edit – Öveges Enikő (2001, szerk.): *English language education in Hungary. Part II: Examining Hungarian learners' achievements in English*. British Council Hungary, Budapest.

Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 11. 5.

Cs. Czachesz Erzsébet (2002): A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban. *Iskolakultúra*, 12. 9.

Falus Iván (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 12. 1.

Fathman, A. K. – Whalley, E. (1990): Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 178–190.

Frankenberg-Garcia, A. (1999): Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal*, 53. 100–106.

Grundy, P. – Li, V. (1998): Responding to writing: Credible alternative to the „you write: I correct” syndrome. *Novelty*, 5. 3, 7–13.

Horváth József (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.

Kegyessné Szekeres Erika (2001): A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól. *Iskolakultúra*, 11. 5.

Nikolov Marianne (1999): Classroom observation project. In: Fekete Hajnal – Major Éva – Nikolov Marianne (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. 221–245.

Pléh Csaba: Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, 12. 11.

Szalai Tünde (2003): Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 13. 3.

Zamel, V. (1985): Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19. 79–101.

A modern polgári oktatási rendszer kiépülése és ellentmondásai

Az 1867-ben megkötött kiegyezés lehetővé tette a magyar gazdaság és társadalom fejlődését. E fejlődés jegyében egyre jobban növekedett az oktatásügyi költségvetés aránya: a korszak kezdetén az oktatásra jutó 1,8 százalékkal az ország nemzetközi viszonylatban nagyon elmaradottnak számított, a századforduló korában már 4,5 százalék, 1913-ban pedig 9,4 százalék jutott az oktatásra, kultúrára.

A költségvetési részesedés növekedésével lehetővé vált a társadalmi szükségletek kielégítését szolgáló iskolahálózat jelentős kiszélesítése. Az állam kiépítette az egységes irányítást, és végleges formát öltött a polgári jellegű iskolarendszer, amelynek irányításában kulcsszerepet töltött be az 1867-ben létrejött Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.

A korszak kultuszminiszterei kitűnő tudósok, nagynevű politikusok voltak: majdnem valamennyien az Akadémia tagjai, sőt, közülük többen – *Eötvös József, Trefort Ágoston, Eötvös Loránd, Berzeviczy Albert* – az Akadémia elnökei; mások, így *Wlassics Gyula, Pauler Tivadar* az alelnöki tisztség viselői voltak.

Fontos momentumnak érezzük, hogy a miniszterek elődeik intézkedéseit, terveit folytatták, megvalósították. S ha a miniszterek személye változott is, a minisztérium vezető tisztségviselői, az ügyek tényleges intézői – akik maguk is kitűnő tudósok, értékes szakemberek voltak – helyükön maradtak, s ez a kontinuitás biztosította az oktatáspolitikai folyamatosságát.

A közoktatás egészében, de különösen ennek alsó fokán nagy befolyással rendelkeztek az addigi magyarországi iskolázásban jelentős érdemeket szerzett egyházak. Az iskolák felekezeti és a lakosság nemzetiségi megosztottsága között érdekes összefüggés alakult ki. A Magyarországon élő szerbek és románok részben a görögkeleti, a románok más része és a kárpátukránok a görög katolikus, a szlovákok pedig az evangélikus és a római katolikus egyházhoz tartoztak. A lakosságnak mintegy felét kitevő magyarság körében elterjedt római katolikus és protestáns vallásfelekezetek viszonyában viszont megváltozott a helyzet, mivel most már a protestáns birtokosok is helyet kaptak a kormánypártban. Tehát a katolicizmus és a protestantizmus közötti korábbi belső harc után most az okozott problémát, hogy a nemzetiségek az állam magyarosító szándékával szemben ragaszkodtak jogaikhoz, saját egyházi iskoláikhoz.

*

A kiegyezés után megalakuló magyar kormány első kultuszminisztere Eötvös József lett, aki ezt a tisztséget már 1848-ban is betöltötte. Rövid, négyéves miniszterségéhez fűződik a hazai iskolaügy polgári alapjainak megteremtése, a közoktatás korszerűsítésének megkezdése. Közoktatás-politikájának elvei között legalapvetőbb a művelődés szerepének kiemelése: a népnevelést tekintette a művelődés alapjának, a népnevelés fellendítésének végrehajtását az állam jogkörébe utalta. Az állam feladata a tankötelesség végrehajtásáról való gondoskodás; az iskolák létrehozása, fenntartása az egyházak és a községek feladata. E gondolatok alapján fogadtatta el 1868-ban az országgyűléssel a népisko-

lai oktatásról szóló törvényjavaslatát, amely először mondta ki Magyarországon törvény formájában a 6–12 éves gyermekek tankötelezettségét.

Eötvös törvénye meghatározta a népoktatás felépítését s a körébe tartozó intézmények – felső népiskola, polgári iskola, tanítóképző – szervezetét. Az új tantervek a közoktatás korszerűsítésére törekedtek: a művelődési anyagban egyre jobban előtérbe kerültek a polgári társadalom által igényelt szempontok. Az írás, olvasás, számolás mellett a természettan elemei is bekerültek a népiskola művelődési anyagába. Megkezdődött az iskolák építése, a tanuláshoz szükséges eszközök – tankönyvek, fali- és kézi térképek, földgömbök, természetrajzi és fizikai táblázatok, gyűjtemények – gyártása.

A dualizmus korszakán belül a leghosszabb ideig, 16 évig Trefort Ágoston viselte a kultuszminiszteri tisztséget. Oktatáspolitikai koncepciója leginkább abban tér el Eötvös felfogásától, hogy a felsőoktatást előnyben részesítette a népoktatással szemben, ezt bizonyítják építkezései, amelyek napjainkban is a felsőoktatás épületei, s egyetemi klinikái, amelyek a gyógyítás színterei. Az ország gazdasági fejlődése érdekében az ipari és kereskedelmi oktatásnak nagyobb súlyt biztosított, s ezzel lefektette a szakoktatás alapjait. A középiskolai oktatásra vonatkozó törvénye négy évtizedig maradt érvényben.

Három év alatt 55 modern, a korszerű pedagógiai elveknek megfelelő többemeletes iskola s közel 1000 tanterem épült meg. Elkészült a helyi tanterv, amely a speciális fővárosi viszonyokhoz igazította az állami tantervet. Megszervezték az iskolai szakfelügyeletet, bevezették az ingyenes népoktatást. A Bárczy által alapított Népművelés című folyóirat a pedagógusok orgánummá vált: ismertette a nyugat-európai és amerikai pedagógiai tanácskozásokat, az új könyveket, folyóiratokat, beszámolt a reformpedagógiai műhelyek munkájáról.

A századforduló korának közoktatás-politikája fokozott figyelmet fordított a művelődés magyar nemzeti jellegének kidomborítására, ezt a célt szolgálták a többségükben nemzetiségek lakta vidékeken létesített új állami iskolák. Folytatódott a magyarosítás a 20. század első évtizedeiben is. Apponyi Albert törvényeit, amelyek kimondták az elemi iskolai népoktatás ingyenességét, helytelenül összekötötték az erőszakos magyarosítással, s ezzel kiváltották a nemzetiségek ellenállását.

*

Az óvodák számának növekedése a nevelésügy e korszakban megfigyelhető nagyarányú fejlődésének velejárója; az óvodaügyről a 19. század végén törvény is született, amely szorgalmazta az óvodák állítását, s intézkedett az óvónőképzésről is.

A népoktatás szervezete az 1868. évi törvény elfogadása után alakult ki. A törvény széleskörű jogokat biztosított a felekezeti iskoláknak. Fenntartóik maguk választhatták tanítóikat, tankönyveiket. A törvény rendelkezett az iskolaépületekről, azok felszereléséről, taneszközöiről, a tantárgyakról, a tanulói létszámról. A tanítás nyelve az anyanyelv, de ahol ez nem magyar, ott – Trefort rendelete értelmében – a magyar nyelvet is tanítani kellett. A tanítók fejlődését, az iskolák egységes munkáját segítette a Néptanítók Lapja, amely több nyelven, több ezer példányban jelent meg, s amelyet minden iskola ingyen rendszeresen megkapott.

A népoktatás személyi és tárgyi feltételei tovább javultak a Trefort-korszakban. A népiskolák, a tanítók száma több ezerrel nőtt. A népiskolákban ipari tanműhelyek is létesültek. A népiskolai törvény jótékony hatást gyakorolt a fokozottabb iskolalátogatásra. A dualista korszak évtizedeiben több százezerrel nőtt az iskolába járó gyerekek száma.

A népiskolákban folyó oktatás tartalmát alapvetően a tantervek határozták meg. Az első, 1869-es tanterv a korabeli lehetőségekhez képest sokat tett a műveltség alapelemeinek

elsajátításáért, ösztönzött a megfigyelő-, gondolkodási és kifejezőképesség fejlesztésére. Az 1905. évi tanterv előtérbe állította a tanulók felkészítését a gyakorlati életre, nagyobb nyomatókat adott az erkölcsi és szellemi önállóságra nevelésnek. Ez a tanterv vette először figyelembe a játék, a szemléltetés, a kísérletek, a tanulói aktivitás fontosságát. A gazdasági fejlődés kedvező hatása megmutatkozott az iskolázási feltételek javulásában: az iskolák épületének, berendezésének, felszerelésének rendbehozásában, fejlesztésében.

Az alapismereteket nyújtó népiskola és a magasabb tanulmányokra előkészítő középiskola között helyezkedett el a polgári iskola, amelyet az 1868. évi törvény hozott létre. A népiskola IV. osztálya után a fiúknak hat, a lányoknak négyosztályos volt a polgári iskola, amely az alsó fokú hivatalnokréteg, rendőrségi, postai, vasúti altisztek, bírósági írnokok, kisebb tisztviselők utánpótlását szolgálta. Az új iskolatípus a kispolgárság érdeklődését váltotta ki. A polgári iskola gyakorlati jellegű volt; valóban az iparosok, kiskereskedők képzését is szolgálta. A tanulók száma egyre jobban növekedett, de csak az alsó négy osztályban; a felső két osztály fokozatosan elsovadt.

Az ipari és kereskedelmi szakoktatás e korszakban jelentős fejlődésen ment keresztül. A tőkés termelési viszonyok uralkodóvá válásával egyre nagyobb szükség volt képzetesebb munkaerőre, a gazdasági ügyvitel, az adminisztráció ellátására. A tanonciskolák mellett felső ipariskolák, felső kereskedelmi iskolák jöttek létre.

A jobb módú iparosok, kereskedők, értelmiségiek kedvelt iskolatípusa a középiskola. A polgári fejlődés igényei megkívánták a megbízható hivatalnoki és értelmiségi réteg képzését. A középiskola egyúttal felkészített a felsőfokú tanulmányokra. Trefort 1883. évi középiskolai törvénye egyenrangúnak, egyformán nyolc osztállyal ismerte el a gimnáziumot és a reáliskolát. A valóságban a gimnázium volt a népszerűbb, hiszen a gimnáziumi érettségi minden fajta felsőfokú tanulmány elkezdésére jogosított, a reáliskola viszont csak a műegyetemre, a tudományegyetem természettudományi szakjaira s a gazdasági-műszaki jellegű főiskolákra tette lehetővé a felvételt. A törvény egységesen szabályozta a tanórát, a tanítás szakszerűségét s érvényesítette az állam felügyeleti jogát.

A középiskolák tartalmi munkáját meghatározta az 1879-ben kiadott tanterv, amelynek vezérgondolata a nemzeti művelődés fontossága volt. Ekkor kerültek a gimnáziumi tananyagba a magyar irodalom, a népköltészet azóta klasszikussá vált alkotásai, de bekerültek a retorikus-nemesi műveltségéből átmentett elemek, így például a latin, sőt a görög nyelv is. E tanterv – bár a humán tárgyaknak, a klasszikus stúdiumoknak nagy óraszámot biztosított – a bevezetése utáni évtizedekben hozzájárult a korszerűbb műveltség kialakításához. A 19. század végétől rendszeressé váltak a tanulmányi versenyek, s internátus létesült a tanárjelöltek részére.

A század végétől kezdve szaporodtak a viták az egységes középiskola létrehozásáról, az oktatás tartalmi problémáiról. 1890-ben megszűnt ugyan a gimnáziumban a görög nyelv kötelező tanítása, de a természettudományos jellegű tárgyak nagyobb óraszámú tanítását a 20. század első évtizedeinek vitái sem tudták elérni.

A dualizmus korában a felsőoktatás erőteljesen fejlődött. Eötvösnek sikerült 1871-ben az abszolutizmus időszakában kialakult Politechnikumból a Műegyetemet létrehozni; az új intézmény számára megfelelő épület építtetéséről Trefort gondoskodott egy évtizeddel később. A budapesti tudományegyetem után az ország második tudományegyeteme Kolozsvárott, 1872-ben, már Trefort minisztersége idején alakult meg. Trefort mindkét városban nagyszabású egyetemi építkezéseket valósított meg: felépültek Budapesten az orvostudományi és természettudományi épületek, új tanszékek jöttek létre, kialakult a szemináriumi rendszer. A századforduló éveiben főleg *Wlassics Gyula* miniszteri időszakában folytatódott az egyetemi építkezések. Az ő nevéhez fűződik az a rendelet, amely engedélyezte – a jogi kar kivételével – a nők egyetemi tanulmányait. A művészeti jellegű felsőoktatás is a Trefort-korszakban bontakozott ki: festészeti mesteriskola, valamint – *Liszt Ferenc* vezetésével – a Zeneakadémia kezdte meg működését. A 20. század elején a

Lágymányoson felépült új Műegyetemen közgazdasági szakosztály jött létre; 1912-ben pedig a képviselőház elfogadta a pozsonyi és debreceni tudományegyetem felállítására vonatkozó javaslatot.

A korszak felsőoktatása valóban sokat tett azért, hogy a magyar tudományos és művészeti élet elérje a nyugat-európai országok színvonalát. A tudományos eredmények, találmányok – *Eötvös Lóránd*, *Puskás Tivadar*, *Kandó Kálmán*, *Bánki Donát*, *Csonka János* és mások működése – biztosították a magyar felsőoktatás nemzetközi rangját. A folyamatosan korszerűsödő képzés végül is elindítója lett sok nagy hírű magyar tudós és szakember – például *Teller Ede*, *Szilárd Leó*, *Neumann János*, *Kármán Tódor*, *Wigner Jenő* – nemzetközi pályafutásának.

*

A dualizmus korában, 1873-ban jött létre Pest, Buda és Óbuda egyesítéséből Budapest, amely pár évtized alatt milliós nagyvárossá nőtte ki magát. A huszadik század első évtizedeiben *Bárczy István* tanácsosként, majd polgármesterként sokat tett a fővárosi oktatásügy érdekében. Három év alatt 55 modern, a korszerű pedagógiai elveknek megfelelő többemeletes iskola s közel 1000 tanterem épült meg. Elkészült a helyi tanterv, amely a speciális fővárosi viszonyokhoz igazította az állami tantervet. Megszervezték az iskolai szakfelügyeletet, bevezették az ingyenes népoktatást. A Bárczy által alapított Népművelés című folyóirat a pedagógusok orgánumává vált: ismertette a nyugat-európai és amerikai pedagógiai tanácskozásokat, az új könyveket, folyóiratokat, beszámolt a reformpedagógiai műhelyek munkájáról. A tartalmi korszerűsítés érdekében gondolt Bárczy a tanárok, tanítók intézményes továbbképzésére, s ezért munkatársaival 1912-ben létrehozta s nagy sikerrel működtette a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot, Európa első pedagógiai továbbképző intézményét, amely a külföld érdeklődését is jogosan keltette fel.

*

A dualizmus korában tehát pozitívum az iskoláztatás nagyarányú kiterjesztése, az, hogy az iskola egyre növekvő szerepet kapott a társadalom mindennapi életében. Az is fontos, hogy gondot fordítottak az oktatási körülmények egészségügyi vonzatára: megfelelő padokra, a jobb világításra, a tisztaság, fűtés, szellőztetés körülményeinek javítására; felismerték a testmozgás szükségességét. Ugyanakkor az intézményrendszert a széttagoltság, a társadalmi szempontok szerinti elkülönülés jellemezte. A gazdasági fejlődés módosította a műveltség tartalmát, az igényeket az iskolával szemben. Egyre sürgetőbbé vált a középfokú oktatás tartalmi megújítása, a természettudományos tárgyak súlyának növelése – e korszakban mégsem került sor a középiskolai törvény módosítására.

A hivatalos oktatáspolitikában egyre inkább erősödtek a konzervatív vonások – ugyanakkor a liberális oktatáspolitikai jelentkezését, szép eredményeit láthatjuk a fővárosi oktatáspolitikában: a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium működésében megfigyelhetjük a herbartianus pedagógia mellett a teret hódító reformpedagógiai irányzatokat is.

A jelentkező ellentmondások, problémák ellenére e sokszínű korszak mégis a modern magyar polgári oktatási rendszer kiépülése sikeres időszakának bizonyult.

Oktatáspolitikai változások az első világháború után

Több korábbi írásomban tettem kísérletet annak bizonyítására, hogy az 1935 körüli tanügyigazgatási fordulat hasonló mértékű változást jelentett a magyar oktatásügy történetében, mint az 1945-ben, majd 1948-ban bekövetkezett iskolaszervezeti, illetve iskolaállamosítási fordulat. (Nagy, 1985, 1992, 2002) Eme állítás érvanyagául az 1935-ös tanügyigazgatási koncepció szélsőségesen államelvű mivolta kínálkozott és kínálkozik. Abban az érvelésben a húszas évek karaktervonásainak azokat az elemeit láttam és mutattam élesebbnek, melyek a dualizmus korához kötődtek. Az utóbbi években azonban mind többet foglalkoztam az 1924/26/27-es középiskolai reform-komplexummal, illetve a húszas évek más közoktatás-politikai, felsőoktatás-politikai lépéseivel.

Mindinkább megformálódott bennem az a meggyőződés, hogy a dualizmus kori magyar oktatáspolitikai – melyet a polgári alkotmányosság egyik ideáltipikus oktatáspolitikájaként jellemezhetünk – az első világháború után válságba került, s a bethleni konszolidáció során nem a dualizmus kori állapot restaurálására került sor, hanem olyan kompromisszumokra, az új elemek olyan elrejtésére, melyek – egy újabb válság után, s természetesen nem függetlenül a berlini hatalmváltástól – szinte szükségszerűen vezettek a hómani fordulathoz, a liberális jogállami oktatáspolitikai tradíció elvetéséhez. Ezennel azt kívánom megvizsgálni – inkább csak tézisszerűen –, melyek ezek az elemek.

A Monarchia felbomlása és a történelmi ország szétesése

A Monarchia szétesése és Trianon következtében nem egyszerűen annyi történt, hogy felbomlott egy (oktatási kérdésekre egyébként ki sem terjedő) államszövetség, illetve hogy elcsatolták az ország kétharmadát, tehát méreteiben csökkent a magyar oktatási rendszer. Nem: 1918, illetve 1920 után a magyar oktatáspolitikai egész kontextusa, a VKM egész helyzete megváltozott. (Setényi, 2002)

Az egyházakkal kapcsolatos politika alapvető változása volt, hogy egyfelől a katolikus egyház „kormányon átnyúló”, „közvetlenül az uralkodóhoz” kötődő sajátos helyzete megváltozott, ugyanakkor az új országban a katolicizmus igazi többségi vallássá vált. A református egyház sajátos helyzete, miszerint a kormánynál jobban kötődött a függetlenségi tradíciókhoz (s eképpen a „nemzeti történelmi” jelszavakkal és szimbólumokkal könnyebben operálhatott), megszűnt, viszont a kormányzó felekezeti elkötelezettsége révén sajátos informális előnyökhöz jutott. Az evangélikus egyház nemzeti sajátossága (erős német anyanyelvű kisebbség a hívek sorában) megszűnt, hívei közt elsöprő többségbe kerültek a magyar anyanyelvűek – viszont önálló, a református egyháztól független játéktere lecsökkent. Az izraelita egyház helyzete akkor is megváltozott volna, ha a változások nem járnak együtt az antiszemitizmus expanziójával, hiszen a neológia aránya óriási mértékben megnőtt. (Balogh – Gergely, 1993, Gonda, 1992)

Megváltozott a tudomány- és felsőoktatás-politika egész kontextusa: a tudománypolitika és közgyűjtemény-politika legitimitása immár nem az volt, hogy Európa egyik legnagyobb kulturális centrumával, Béccsel kell versenyre kelnie, hanem hogy egy kis nemzetállam viszonyaihoz kell alkalmazkodnia, s a versenyt is csak nálánál fejletlenebb vagy kisebb szellemi központokkal (Bukaresttel, Belgráddal, Prágával) kell állnia. (Magvary, 1927; Glatz, 1988)

A felsőoktatás-politika az 1920-at megelőző évtizedekben azon dolgozott, hogy a főiskolára készülő ifjúság számára – az ausztriaiakkal szemben – minél vonzóbbá tegye a hazai intézményeket. 1920 után diplomás-túltermelési válságról, az egyetemekre özönlő tömegekről esik szó. Hosszú évtizedeken át a magyarországi felsőoktatás-politika két centrummal, Budapesttel és a valóban távoli, egy országrész központjaként viselkedő Kolozsvárral számolhatott, a csonka országban Budapesthez közeli vidéki centrumok jelentek meg. (Karády, 2002; Ladányi, 2000; Pukánszky)

A közoktatás-politika legfontosabb kérdése – a nyelvkérdés – az ország egynyelvűvé válása következtében egyszerűen irrelevánssá vált, a magyarul tanítás, a magyarra való megtanítás képessége köré szerveződött – a tanítókat, iskolákat, iskolafenntartókat eszerint elrendező-minősítő – oktatáspolitikai kategóriarendszerét egy teljesen újjal kellett felcserélni.

A kettős monarchia felbomlása következtében az oktatáspolitikai hagyományos parlamenti erőtere (67/48) hirtelen átalakult.

A tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – például a szellem-történettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő Hajnal István – követéséhez sem elegendő a középiskolai szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

1920 előtt az oktatáspolitikai fő kérdéseiben az ellenzék nem tárgyi és koncepcionális, hanem „párthovatartozási” okoknál fogva opponált, az oktatáspolitikai, illetve oktatásfejlesztés nagy kérdéseinek (középiskola-típusok, minősítő erő, nyelvi program, egyetemalapítás, a költségvetés növelése) kevés köze volt a jegybank, a vámterület, a hadsereg függetlenségére, illetve a birodalmi integráltságára vonatkozó, meghatározó politikai vitákhoz. Ezzel szemben 1920, illetve 1922 után nemcsak a liberális, illetve szociáldemokrata ellenzék jelenítette meg szak-

kérdésekben is eltérő oktatáspolitikai arculatát, hanem a két kormánypárt (lévén egyikük keresztényszocialista) is érzékelhetően eltérő mértékben azonosította önmagát – például – a legnagyobb iskolafenntartó, a katolikus egyház álláspontjával.

Az ágazati szereplők megváltozása

Az irányított gazdaság megerősödött – már az első világháború idején –, a várakozásokkal ellentétben azonban a gazdaság nem állt vissza a megszokott kerékvágásba, nem oldódtak a hadigazdaság kötöttségei. A gazdaság bürokratikus irányításának tartósan magas szinten maradása ahhoz vezetett, hogy a szakoktatásban tanítók számára egyre kevésbé a leendő munkáltatók, illetve szabadon szerveződő munkavállalói csoportok voltak a kívánatos partnerek: sokkal inkább az új gazdasági bürokráciák. Az iparoktatás szférájában és a – volumenében jóval kisebb – mezőgazdasági oktatásban alkalmazottakat, folyóirataikat, egyesületeiket egységesen jellemzi ez. A kereskedelmi iskolák tanári kara pedig kettészakad – egy részük továbbra is az OMKE-vel, a liberális nagytőkével „barátkozik”, a másik szervezet viszont a jobboldallal. A két irányból kétféle stratégia következik, az előbbi a tényleges munkapiaci sikert tekinti az oktatás beválásának, a második fordítva, abban reménykedik, hogy a gazdaság az ő értékei szerint alakul majd át, s ezen új világ számára kíván a parancsnoki pozíciókra kádereket képezni. (KSZ, 1920–1923)

A tudományok belső szerkezetében fokozatosan bekövetkezett változás az első világháború után tudatosodott, s ez kihatott a középiskolai oktatásra. A 19. századi magyar tudomány egyetemi és középiskolai képviselői egyaránt abban jeleskedtek, hogy a forráskritika, illetve a tudományos megfigyelés szigorú módszerességével számba vegyék a Kárpát-medence tényeit. Publikálják az oklevélanyagot, szövegkritikai alapossgal adják közzé első-, másod- vagy éppen harmadosztályú írók műveit, leírják a növény-, állat- és kőzetvilágot. A hosszú 19. század tudományképében a székfoglaló előadást (!) tartó, az iskolai értesítőben tanulmányt publikáló tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá a maga téglájával. Az iskolai szertár és könyvtár a helyi tudományos élet legfontosabb egysége (Budapest kivételével még az egyetemi városokra is igaz ez), illetve a nemzeti közgyűjtemény-hálózat központilag számot tartott szerves része. A helyi középiskolai szakkör tudományos fórum. És fordítva: az országos tudományos folyóiratok (a Századoktól a Fizikai Szemléig) tanulmányaikat nagyobb részben középiskolai tanároktól várják, a tudományos konferenciáknak többségében ők az előadói, de még a zártszámú – 50, 100, 200 fős – tudományos társaságokban is többségben vannak. Az egyetemi órákinálat is csak úgy tud sokszínű és izgalmas maradni, hogy „a nemzet” által (közadóval, tandíjjal) amúgy is eltartott középiskolai tanár, szerény díjazásért, szimbolikus tőkénének gyarapítása céljából egyetemi magántanárként órát ad. (*OKITEK*, 1920–1924, *Magvary*, 1927)

A tudományos szférában előretörő szellemtudományi áramlat ezt a fajta – „téglákból építkező” – tudományképet megkérdőjelezi. A nagy koncepciókat, távoli összefüggéseket, nemzetközi szellemi hatásokat kedvelő, tudományáganként saját nyelvezetet kialakító szellemtudományi iskola követéséhez és az efféle tudomány színvonalas műveléséhez sokkal több olvasásra fordítható „szabadidő” kell, ezenkívül aktívabb és egyes tudományágak szociolektusaiban, jelentésárnyalataiban is tájékozott szaknyelvtudásra van szükség. Ebben a tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – például a szellemtörténettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő *Hajnal István* – követéséhez sem elegendő a középiskolai szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

Természetesen a helytörténetírás, a helyi irodalmi, földrajzi, biológiai jelenségek leírása megmarad a szolid 19. századi bázison, már csak azért is, mert annak megújításához éppen olyan módszerekre lenne szükség, amelyek a szociológusok 1900 és 1919 között játszott szerepe következtében a kormányzat szemében legalábbis gyanúsak, rosszabb esetben ellenségesek voltak. Így ez a tudományos tevékenység a tudomány perifériájára kerül.

A szaktanárok erős összefonódottsága a tudományos élet köreivel tehát rohamosan gyengült, ez objektíve arra készítette őket, hogy egyrészt a nem tudományos, hanem politikai és társadalmi propagandafeladatokban (Revíziós Liga stb.) fejtsék ki aktivitásukat, másrészt hogy az oktatáspolitikai elvárásainak feleljenek meg minél inkább (iskolán belüli feladatok, cserkészmozgalom stb.). Nyilvánvaló, hogy amennyiben egy szakmai csoport a tanügyigazgatással szemben egy olyan politikától független szövetségessel rendelkezik, mint az akadémiai/egyetemi érdekkör, teljesen más a viselkedésmódja, mint ha politikai szövetségekkel rendelkezne. Különös tekintettel arra, hogy ezek a politikai szövetségesek nem nagyon jelentettek ellenzéki politikai erőket, tehát a szintén az államot és uralkodó politikai erőket képviselő tanügyigazgatással szemben csak korlátozottan lehetett rájuk támaszkodni.

A tudományos szférában való elismertségtől független kérdés, hogy a szélesebb közeposztályi közvélemény mennyire értékeli a tudós tanárt. Úgy tűnik, ez is megváltozik.

A hosszú 19. század közvéleményében a tanárnak azért volt tekintélye, mert amiképpen a legnagyobb tudósok, egyetemi tanárok az uralkodók okleveleit publikálták, ugyanúgy a tanárok a helyi nemesi családokét, s ahogyan a legnagyobbak a nemzet legjelentősebb íróinak műveit adták ki kritikailag, elemezték pozitivisták hatástörténeti eszközök-

kel, úgy a tanárok valamely szűkebb közösség (megye vagy felekezet) számára legfontosabbakkal tették ugyanezt stb.

1919 után viszont a közéletet, az értelmiségi közvéleményt nem az új tények hozzák lázba – noha ekkor nyílnak meg például a bécsi levéltárak, ekkor futja legjobb formáját az országos és fővárosi statisztikai hivatal, ekkorra válik világossá, hogy mennyi mindent kellene (kellett volna) tudni a technikáról és a gépekről vagy a magyar munkásosztályról –, hanem éppen ellenkezőleg, új, erősen ideologikus narratívák.

A középosztály jobboldali rétegei körében a ‚Három nemzedék’ elképesztő sikerének nyilvánvalóan nincs köze a helyi régiségeket gyűjtögető történelemtanár világához, ‚Az elsodort falu’ sikerének a klasszikus szigorú esztétika és filológia magyartanáraihoz, a ‚faji gondolat” sikerének a *Linné–Lüben–Gönczy Pál* vonalon alaktant és rendszertant tanító biológianárokhoz, ‚A Nyugat alkonya’ sikerének a klasszikus, illetve kantianus filozófia kategóriáiban mozgó filozófiatanárhoz. De például a *Salvatorelli* jegyezte ‚Itália története’-ben – mely az etruszkoktól *Mussolini*ig húzza a vonalat – megtestesülő Rómakép sem „teljesen” azonos azzal, amelyre az iskolában még mindig meghatározó szerepű latintanárok tekintélyüket alapozzák. (*Lackó, 1975, Romsics, 1999*)

A modern középosztályok, amelyek a Nyugatot és a Századunkat, vagy éppen a Szocializmust olvasták, (a jobboddallal ellentétben) nem „korszerűtlenül pozitivistának, s eképpen objektíve liberálisnak”, hanem porosnak és unalmasnak tartják a középiskolai tanárok világát, már amennyiben a regényeknek, tárcáknak, pamfleteknek, kabarétréfáknak hinni lehet.

A társadalmi szövetségesek tehát „elfogytak” a középiskola körül. A szélesebb, új csoportok a munkásság, a kisiparosság, módosabb gazdák stb. számára pedig a polgári iskola minden tekintetben vonzóbb alternatíva volt, mint a középiskola.

A középiskolát végzett emberek száma a gyerekeiket iskolázató szülők körében robanásszerű hirtelenséggel megnőtt. Egyrészt a középiskolázás deflációja után a kilencvenes években s a század elején gyorsult fel az érettségizők aránynövekedése. (*Karády, 1995*) A demográfiai adatok tanúsága szerint e nemzedék gyerekei ekkortájt iskolások. Másrészt az elcsatolt területekről arányukat messze meghaladó mértékben jönnek át az érettségizettek, közülük is a közszolgálatban alkalmazottak. Sokan közülük már nem kapnak hasonló állást „kis-Magyarországon”, de gyermekeik iskolázását mindannyian nagyon ambicionálják. (*Hajdú, 1981*)

Ez azt is jelenti, hogy a tanítók falusi, kisvárosi tekintélye mindinkább csökkent, mind több olyan szülő – és potenciális iskolaszéki tag – volt, akik érettségit szereztek, s általános műveltségük messze meghaladta a tanítóét. A tanítók – nyilván ezért is – egyre intenzívebben szorgalmazzák a középiskolai érettségire épülő felsőfokú tanítóképzést. (*Becker, 1942*)

A társadalmi szekularizáció – mely nyilván a 19. században izmosodott meg – a világháború és a forradalmak idején hirtelen láthatóvá vált. A parasztokból lett és ismét falura visszatérő katonák százezrei vitték a szekularizált életmód, szexuális szokások, erkölcsök hírért a falvak világába. Mindez az iskolafenntartó egyházak, illetve állami gondnokságok, községi iskolaszékek elnöki pozícióiban ülő egyháziak önbizalmát megingatta. 1918-ban és 1919-ben lehet, hogy tömegeket botránkoztatott meg a forradalmak egyházellenes lépései, de az önképük szerint a nemzet nagy többségét képviselő keresztény-keresztyén társadalom erői mégis csak nemzetközi segítséggel tudták visszaszerezni a hatalmukat. A magyar értelmiségi elit számos tagja nemcsak *Lovászy Márton* (1918-as őszirózsás forradalmi) kultuszminiszterkedése, de *Kunfi Zsigmond* népbiztoskodása idején is elfogadott magas tudományos pozíciókat a nyilvánvalóan antiklerikális, majd pedig ateista rendszertől.

A hagyományos egyházi adófajták, egyházi birtokjövedelmek részben Trianon következtében (mint például a Katolikus Egyetemi Alap esetében), részben az adófizetési

készség elégtelensége és a birtokgazdálkodás csődje miatt már a húszas években végképp elégtelenné váltak a roppant méretű iskolarendszer, s a nemzetközi összehasonlításban is kissé drágának tűnő egyházi apparátus eltartására. (*Balogh – Gergely, 1993*)

Az egyházak mindennek hatására látványosan az „állam felé” menekültek. Annak fejében, hogy az állami tantervekben és tankönyvekben a keresztény valláserkölcsei elvárások határozottabbá váltak, az oktatáspolitikában különösebb zokszó nélkül viselték, hogy keresztényszocialista kézből az egyházak iránt ugyan kifejezetten barátságos, de mégiscsak elsősorban világi politikai szempontokat követő *Klebensberg* kezébe kerültek az ügyek – nem kevesebb, mint tíz esztendőre. Tudomásul vették, hogy a humángimnázium típusa visszaszorult – s saját intézményeik egy részét is görögmentessé kellett változtatniuk. Tudomásul vették, hogy a polgári iskola törvényes középfokúvá nyilvánításával az alsóközépfokon a nem egyházi iskolába járó tanulók nagy többségbe kerültek.

Cserébe olyan erős összefonódás történt, mint korábban soha: 1920-tól – a magyar történelemben először – a vasárnapi templomba járás a tankötelezettség része lett, az 1924-es törvényben a középiskola céljai közé először került be a valláserkölcst terjesztése.

Az iskolaszervezet, iskolafenntartás, tanügyirányítás gyors átalakításához hozzáfogó forradalmi kormányzatok a pedagógustársadalom korábban kisebbségben lévő és jelentéktelenné tűnő csoportjaira támaszkodtak, melyek ezáltal hirtelen láthatókká, sőt „túlzottan is” látványosakká váltak.

Polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag-világénelteleg homogénebbnek tűnő pedagógustársadalom, a világnézeti politikai ellentétek explicitté váltak. Mindez akkor, amikor nemcsak politikai természetű tisztogatásokban, de költségvetési okokból is létszámcsökkentésben gondolkozott a kurzus. Ha a húszas évek második felére csökkent is a politikai, illetve finaciális nyomás, a tanárok és tanítók tudatából már nem lehetett kitorölni az emléket – azt, ami korábban elképzelhetetlen volt –, hogy az oktatás világán belül értelmezhető fegyelmi vétség nélkül, pusztán szociáldemokrata és radikális politikai nézetek miatt tanárok és tanítók kirúghatók állásukból. Ráadásul úgy, hogy közben a sajtónyilvánosságban bárki lehet szociáldemokrata, sőt (kicsit később) még radikális is.

1919 másik hatásaképpen a „csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben” életérzése végképp tovaszállt, olyan neves pedagógiaprofesszorok, mint *Finácz Ernő* híres „Négy hónap” című tanulmánya a Tanácsköztársaság reformjainak szakmai megítéléséről, *Imre Sándor* 1918-as és 1919 augusztusi politikai szerepvállalása stb. lehetetlenné tette, hogy „egyszerű szakmai képtelenségként” utasítsa el a mindenkori oktatási kormányzat a szelektációs pont feljebb vitelét, illetve a diákszociális szempontok beemelését. (*MP, 1919, 1920, Németh – Pukánszky*)

A változások lehetőségessége egyfelől, szükségességének tudata másfelől a hagyományos „állagörző” álláspontot lehetetlenné tette. Ennek jellegzetes következménye, hogy a szelektációs pontot objektíve lefelé nyomó 1924-es középiskolai törvénnyel együtt kellett járnia az alternatív részleges felemelkedési utat megnyitó, 1927-es polgári iskolai törvénynek. (Az elsőnek, amely az 1868-as népiskolai törvény és az 1883-as középiskolai törvény logikája által sugallt szférafelosztást megkérdőjelezte, a polgári iskolát kiemelve a népoktatási érdekkörből...)

A nyelvi értelemben nacionalista oktatáspolitikai – mely az 1918 előtti évtizedeket jellemezte – Trianon következtében okafogyottá vált, minthogy a centrifugatív nemzetiségek a határon kívül kerültek, az oktatáspolitikai szükségképpen fordult a nemzetfogalom új értelmezései felé.

A dualizmus kori hazafias nevelés két belső ellentmondással rendelkezett: először is számolni kellett a kultúrnemzet-államnemzet ellentmondásával. A magyar államnemzet-konceptió szerint a magyar nemzetnek bármely nemzetiségű polgár egyenjogú tagja – éppen ezért a nemzetiség minden polgárától egyformán elváratik –, másfelől viszont a

magyar kultúrnemzeti koncepció szerint a magyar állam alapvető oktatáspolitikai célja a magyar nyelv elsajátíttatása, illetve a magyar nyelv és irodalom, a magyar nemzeti történelem szimbólumrendszerének közvetítése. Ugyanakkor számolni kellett azzal a rendkívül súlyos ellentmondással, hogy az iskolán kívüli nemzeti történelmi tudat legerősebben motíváló toposzai – *Rákóczi* és a kurucok, *Kossuth* és a negyvennyolcas honvédek – csak a legnagyobb nehézségek árán voltak integrálhatók egy olyan államhoz kötődő államnemzeti tudatba, amelynek egyik legfontosabb eleme az Ausztriához és a közös uralkodóhoz fűződő alkotmányos kötelék (*Disputa*, 1940; *Glatz*, 1988; *Litván*, 1984; *Szabó M.*, 1981; *Szabó D.*, 1991; *Orosz*, 1991; *Hanák*, 1975).

Nyilvánvaló volt, hogy egy ilyen ellentmondásrendszerrel küzdő nemzeti tudatformálás – *Apponyi* és *Zichy* minisztersége alatt tapasztalható, a politikai katolicizmust megelőlegező intézkedések ellenére – sem

Mivel a köztisztviselői rétegnek nem volt versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sohasem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt számukra: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték antiliberális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek”, a „nemzeti tudat” érvrendszer a speciális magyar viszonyok között nem „a szembenálló társadalompolitikai érdekek közötti közös minimum” ideológiája volt, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalompolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társadalompolitikai célokkal folytatott harchoz.

társadalompolitikai jelszavakat, sem konfeszionális preferenciákat nem vállalhatott fel. A hazafias nevelés, a kultúrnemzeti értelemben vett magyar nemzetiséghez tartozás vonzerejét éppen azzal kívánták növelni, hogy a magyar nyelvi kultúra elfogadásán kívül nem adtak normákat. Ez a hazafias nevelés azt képviseli, hogy nem rosszabb magyar a liberális, mint a konzervatív, az izraelita, mint a keresztény, a dunántúli, mint a tiszántúli, a budapesti, mint a falusi, a frissen asszimilálódott, mint az ősi család sarja. Másfelől az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés a magyar politikai nemzet-hez való hűséget a Magyarországon uralkodó törvényes rend, az alkotmányosság, a magyar állam egysége elfogadásában és támogatásában definiálta.

A különféle felekezeti hitoktatások általában nem támogatták ezt a hazafias nevelést. A görögkeleti hitoktatás – már anyanyelvűsége révén is – a kultúrnemzeti értelemben vett hazafias nevelés célrendszerét mindenképpen sértette. A magyarosítás elkötelezettjei azt tapasztalták, hogy a vegyes nemzetiségű területeken működő magyar tannyelvű állami iskolákba éppen a hitoktatás révén csempésződik vissza a szerb, horvát, román, rutén nyelv – a hitoktatás számára garantált jogok akadályozták a nyelvi asszimiláció programját. (*MP*, 1914. 183.) Másfelől a nagy arányban a hitoktatókra és az alsópapságra támaszkodó harcos klerikalizmus már az 1890-es évektől kezdve szembeszállt az állampolgári nevelés előbb jelzett („egyformán jó magyar”) üzenetével, és a „jó magyar” mivoltot mindinkább az antiliberalizmusban és antiradikalizmusban, a nagyvárosi szekularizált életmóddal, a zsidó asszimilációval való szembenállásban jelölte meg. Nemcsak a görögkeleti, de a katolikus hitoktatás is számos olyan tételt hirdetett, amely effektíve szembenállt az állam törvényes rendjével, például a házassági ügyekben vagy a bevett felekezetek – köztük az izraelita – teljes egyenjogúsága és viszonyossága kérdésében, így a hitoktatás az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés alátámasztására sem vállalkozhatott. A magyar nemzetfogalomban ugyanakkor már benne rejtettek azok a tartalékok, amelyek alapján a későbbiekben a nemzetfogalmat antiliberális és valláserkölcs tartalommal lehetett feltölteni. Mi

ennek a magyarázata? Már a 19. század végén létrejött egy torz munkamegosztás: bizonyos értelmiségi csoportok az államra, a közjogra és a nemzetre vonatkozó állítások megfogalmazói, magyarán a nemzetkép és nemzettudat kialakításának monopóliumával rendelkeznek, más értelmiségi és polgári csoportok pedig a társadalmi, gazdasági, magánjogi értékek képviselői. E munkamegosztás következtében a századfordulón egyidejűleg épült ki a köztudatban egy liberális társadalomkép és egy avítottan nacionalista nemzettudat. E nemzettudatnak eleve része volt a magyar állam, a magyar közjog megkülönböztetett szerepére vonatkozó állítások halmaza, de mivel az értelmiségi munkamegosztás működött, senkinek nem állott érdekében, hogy „a nemzeti összetartás fokozása”, „erős nemzeti állam” vagy „állampolgári jogegyenlőség”, „állampolgári szabadság” alternatíváját felvesse. (MP, 1912; 1913)

Amikor az értelmiségi munkamegosztás Trianon következtében felborult, az egykori közhivatalnoki csoport arra kényszerült, hogy maga fogalmazza meg társadalmi koncepcióját, egy olyan koncepciót, amely az állam (azaz ők maguk) segítségével a keresztény középosztályt (azaz őket) a másik (jelentős részben zsidó) értelmiségi-polgári csoport rovására pozíciókhoz juttatja. (Hajdú T., 1981; Szabolcs, 1965) Mivel a köztisztviselői rétegnek nem volt versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sohasem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt számukra: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték antiliberális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek”, a „nemzeti tudat” érvrendszerre a speciális magyar viszonyok között nem „a szembenálló társadalompolitikai érdekek közötti közös minimum” ideológiája volt, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalompolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társadalompolitikai célokkal folytatott harchoz.

A hazafias nevelés antiliberális átalakulására tehát megértek a feltételek.

A valláserkölcsi nevelés hívei viszont a forradalmak idején újabb érvanyagot gyűjtöttek antiliberális és antiradikális attitűdjükhöz, hiszen már az 1918-as forradalom csapást mért az egyházi birtokrendszerre, a vallás- és közoktatásügyi igazgatás összefonódottságára. Már a demokratikus kormány megtiltotta, hogy a hitoktatók, illetve az egyházi iskolák tanárai és igazgatói templomjárásra vagy egyházi rendezvényeken való részvételre kötelezzék tanulóikat. A keresztény magyar középosztály köztudata az ateista propagandát társadalompolitikai céllá tevő Magyar Tanácsköztársaság létrejöttéért is a liberalizmust és a radikalizmust tette felelőssé. A hitoktatás tehát antiliberalisabb lett, mint valaha. A „közös ellenség” – liberalizmus, radikalizmus, szocializmus, „bolsevizmus” – felismerésének ténye talán önmagában is elegendő lett volna a valláserkölcsi és a hazafias nevelés érdekköreinek egymásra találásához.

Ezt az egymásra találást Trianon még meg is erősítette: elvette az egyházak és az állam ellentétének legfontosabb tárgyát, azt, hogy az egyházak a szerb és a román szeparációs törekvéseket, a szlovák kultúrnemzeti ambíciókat támogatták. Az ellenforradalom pedig a koalíciós kormányzat értelmiségpolitikai és oktatáspolitikai pozícióit egy időre keresztényszocialista politikusok kezére juttatta. (Gergely, 1977) Így a VKM apparátusának – mint az oktatás nemzeti egysége felelőségének – természetes tartózkodása a felekezetiességtől „felső” – azaz politikai – támogatás nélkül maradt. (S amikor Vass József prelátus helyett Klebelsberg lett a kultuszminiszter, a papok arányának csökkenését a legfelsőbb vezetésben Kornis államtitkári kinevezése sürgősen ellensúlyozta.) Ez is a két nevelési cél összefonódásának kedvezett. A Trianonban elcsatolt területekről menekülő értelmiségiek állás- és pozícióéhsége, illetve az államháztartás helyzetéből következő közalkalmazotti leépítések egyaránt azt követelték, hogy a politika ne egyszerűen a tisztviselők és a tanárok Tanácsköztársaságban játszott szerepét vizsgálja, hanem komplexebb ideológiai szelekciónak vesse alá őket: vizsgálja azt, hogy már 1918 előtt eleget tettek-e egy igazából csak később megjelent elvárásnak, a keresztény szellemű nevelés-

nek. Ugyanezen körök állásigénye megnyitotta az antiszemitizmus zsilipjét, amit politikai katolicizmussal, a hitoktatók antijudaizmusával és antiszemitizmusával is meg lehetett támogatni. 1918 előtt a nemzetiségekkel szemben csak az asszimilálódó zsidósággal együtt volt esély a magyar többség megteremtésére – ez az ok Trianon után elenyészett. (A kisebbségi magyar társadalomban nem enyészett el: így például az Erdélyi Magyar Párt mindvégig a zsidók magyar nemzethez tartozását vallotta.) (Gonda, 1992; Szabó M., 1988) A közös ellenség megjelenése és az elválasztó okok megszűnése együttesen hozták létre a „keresztény-nemzeti” ideológiát. E konzervatív eszményeket sugalló hazafias nevelés a húszas években összefonódott a valláserkölcsi neveléssel, színezte utóbbi tartalmát – de az életrend és a világnézeti nevelés szabályozását gyakorlatilag mégiscsak átengedte a valláserkölcsi nevelésnek. A hazafias nevelés a húszas években beilleszkedett a tantárgyakkal, tantervvel operáló hagyományos oktatáspolitikai logikájába: nem véletlen, hogy a differenciált középiskola egységességét nemzeti tantárgyakon keresztül kívánták garantálni. A nemzetfogalom konzervatív kormány számára kívánatos alakítását pedig szakmapolitikai eszközök közbeiktatásával, például a Magyar Történelmi Társulat – a nemzeti tudat szempontjából fontos – kiadványsorozatainak támogatásával, a Magyar Szemle című folyóirat középiskolák számára történő tömeges megrendelésével, a tanárképzés ideológiai tárgyakkal való feltöltésével oldották meg.

A Bethlen-Klebensberg-kormányzat tanügyigazgatási-oktatáspolitikai törekvései során a szűk pénzügyi lehetőségekből képes volt kitörni, expanziós iskolaépítési politikába tudott kezdeni. A kormányzati erőforrásokat a VKM funkcióbővítésével tudta kiterjeszteni. E funkcióbővülés többirányú volt: az ismert szlogen szerint a VKM „maga a honvédelmi tárca”, ami a propagandán túl annyiban tárgyszerűen is igaz volt, hogy tartalékos tisztek „kézbentartásának” legfontosabb eszköze a tanítói állásokba való elhelyezésük volt, illetve hogy az iskolai testnevelés jelentősége ez irányban fokozódott. A VKM – korábbi mértéket meghaladó módon – társadalmpolitikai feladatokat vett át a trianoni határ túloldaláról átzúduló közalkalmazotti tömeg integrálásában. Tette ezt szellemi központjaik (az elcsatolt egyetemek) újratertésével, gyermekeik továbbtanulásának támogatásával, illetve konkrét tisztviselőakciókkal. A VKM – a Collegium Hungaricumok rendszerével – külpolitikai feladatokat is átvállalt.

A „*numerus clausus*” – noha a zsidók egyetemi felvételét korlátozó 1920-as törvény nyilvánvalóan nem oktatáspolitikai célrendszerű, hanem a szélsőjobboldali diákmozgalmak kielégítését és a keresztény középosztály előnyhöz juttatását szolgálja – speciális oktatáspolitikai értelmet is nyer. A polgári oktatás társadalmi funkciója éppen abban lakozik, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket iskolázottsági egyenlőtlenséggé váltja át. Azt állítja – és fogadtatja el a társadalommal –, hogy az oktatási versengésben a legkiválóbbak válogatódnak ki, az ő társadalmi vezető szerepük tehát indokolt. És valóban: az oktatás mint versenypálya nem alkalmas arra, hogy a legelső társadalmi csoportokat felsegítse és a legfelsőket megbuktassa, de arra igenis alkalmas, hogy a felfelé törekvő alsó középrétegek és a pozíciójukat őrző, uralomban lévő csoportok gyermekei összemérjék képességeiket és kiválogatódjanak. Az „alsó közép” legkiválóbbjaiból így válhat felső közép, s – ha az iskolázottsági pozíciók száma nem bővül kellő mértékben – a felső közép leggyengébbjei így sodródhatnak ki elitpozíciójukból.

Az „egész történet” akkor nyer értelmet, akkor és csak akkor tarthat számot a „polgári” jelzőre, ha a rendszer minden részére igaz: nem vizsgálja ugyan, ki mekkora erőfeszítéssel, honnan indulva teljesíti a feltételeket (eképpen tehát „igazságtalan”), de a meghatározott eredményeket produkálók között már semmilyen külső szempont alapján nem tesz különbséget.

Ebben az értelemben 1920-ig a magyar iskolarendszer minden tekintetben polgári volt. Azaz természetesen könnyebben értek hozzá a gazdagok, mint a szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen

érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti anyanyelvi oknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket. Érvényesült, hogy az úri családból jötteket családtagjaik még gyengébb teljesítménnyel is keresztülhajtották a rendszeren, viszont a kispolgári és alsóbb családokból jöttek gyerekeit gyengébb tanulmányi eredménynél nem adták gimnáziumba, vagy néhány év után kivették, tanoncnak adták vagy a családi gazdaságban, boltban helyezték el. Természetesen érvényesült, hogy a középiskolai tanárok szívesebben adtak jó jegyet azoknak, akik az ő felekezeti, nemzetiségi, foglalkozási miliőjükből érkeztek, s kevésbé szívesen azoknak, akik kívülről jöttek.

De: ha valaki elvégezte az iskolát, megszerezte a bizonyítványt vagy annak bizonyos szintjét, senki és semmilyen módon nem akadályozhatta, hogy felsőbb osztályba léphessen.

1920-ban, amikor a numerus clausus kimondta azt, hogy az egyetemre kerülésnél az azonos feltételt – tudniillik az érettségit – teljesítők között felekezet – később eufemisztikusan fogalmazva: foglalkozási és területi hovatartozás – alapján differenciálni lehet, megszüntette a magyar oktatásügy polgári jellegét.

Természetesen egy ilyen lépést lehetetlen úgy megtenni, hogy csak egy csoportra, jelen esetben az izraeliták esélyeire hasson ki. Minden oktatási rendszer lényege, hogy legalább a rendszeren belül elismerik minősítő kompetenciáját. A numerus clausustól kezdve világossá vált: a magyar oktatási rendszerben többé nem a tudásalapú teljesítményelvé a megkérdőjelezhetetlen tekintély, hanem bárki, bármikor kijelölheti, hogy az oktatási rendszerben ki haladhat tovább és ki akadhat el.

Ennek tudata bármely rendszerben bomlasztóan hat a rendszer minden elemére. Ez a numerus clausus szélesebb értelemben vett oktatáspolitikai jelentősége.

A fenti elemek kivétel nélkül arra utalnak, hogy 1920-ban a magyar polgári fejlődés alapvetően új útra tért. A konszolidáció ennek az „új útnak” a látványosságát megszüntette, látszólag helyreállított egy működő polgári oktatási rendszert. De: az 1919/20-ban bekerült bomlasztó, illetve veszedelmes elemeket nem kiemelte vagy kiirtotta, csupán elaltatta, a külső szemlélők szemében pedig elfedte. A gazdasági világválság és a berlini fordulat ezeket az elemeket aktivizálta s fokozatosan dominánssá tette.

Irodalom

- Ballér Endre (1994): Tantervméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, 3. évf. 3. 355–365.
- Balogh Margit – Gergely Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon 1790–1992*.
- Becker Vendel (1942): *Gondolatok a katolikus iskolai főhatóság szervezetéről és feladatairól*. Budapest.
- Boreczky Ágnes (2000): *Magyarországi családváltozatok, 1910–1990*. Eötvös J. Kvk.
- Disputa a magyar nemzetfogalomról. (1940) *Társadalomtudomány*, 4.
- Donáth Péter (1997): *Iskola és politika: Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez, 1919–1944*. 2. jav., bőv. kiad. Trezor, Budapest.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Felkai László (1998): *Zsidó iskolázás Magyarországon, 1780–1990*. OPKM, Budapest.
- Felkai László (2000): Gróf Zichy János, a kultuszminiszter. *Magyar pedagógia*, 100. 1. 53–58.
- Gergely Jenő (1977): *A politikai katolicizmus Magyarországon (1890–1950)*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gonda László (1992): *A zsidóság Magyarországon 1526-tól 1945-ig*. Századvég, Budapest.
- Hajdú Tibor (1981): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei a második világháború előtt és után. *Valóság*, 7.
- Hanák Péter (1975): *Magyarország a Monarchiában*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Karáczy Viktor (2000): Magyar kultúrfőlény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? *Educatio*, 9. 2. 239–252.
- Karáczy Viktor (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon 1867–1945*. Replika Kőr, Budapest.
- Karáczy Viktor (2000): Zsidó orvostanhallgatók a kolozsvári magyar egyetemen (1872–1918). *Múlt és jövő*, 11. 1.

- Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. *Educatio*, 3. évf. 3. 389–403.
- Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés.* FPI, Budapest.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség.* Új Mandátum – OI, Budapest.
- Kiss Tamás T. (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években: Gróf Klebelsberg Kunó kultúrát szervező munkássága.* MMI, Salgótarján.
- Kiss Tamás, T. (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról: 1867–1993.* Konferencia Közp. és Szabadegy. Alapítvány, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1990): *Tudomány, kultúra, politika: Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai, 1917–1932.* [vál., az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc] Európa, Budapest.
- Klebelsberg Kuno* (1999) Vál., sajtó alá rend., a bevezetést és a jegyzeteket írta T. Kiss Tamás. Új Mandátum, Budapest.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései.* OPKM, Budapest.
- KSZ: Kereskedelmi szakoktatás
- Lackó Miklós (1975): *Válságok, választások.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, 4. évf. 3. 485–499.
- Ladányi Andor (1991): *A felsőoktatás irányításának történeti alakulása.* Ts-4 Programiroda, Budapest.
- Ladányi Andor (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Akad. K., Budapest.
- Lukács Péter (1990): Színvonal és szelekció. OI, Budapest.
- Magyar Zoltán (1927): *A magyar tudománypolitika alapvetése.*
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikuskor a dualizmus korában.* OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (1997): Oktatáspolitikuskor és koncepciók a két világháború között. OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (1994): *Wassics Gyula.* ELTE, BTK, Neveléstud. Tanszék, Budapest.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája, 996–1996.* Nemz. Tankvk., Budapest.
- Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok, 996–1990.* 2. kiad. OPKM, Budapest.
- MP: Magyar Paedagogia
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionálizálódás.* Keraban, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása.* *Educatio*, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok.* Új Mandátum – Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1985): A tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon 1935–1945. *Pedagógiai Szemle*, 2.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* 2. kiad. Nemz. Tankvk., Budapest.
- Németh András (1992): *Lubrich Agost.* OPKM, Budapest.
- OKITEK Országos Középiszkolai Tanáregyesületi Közlöny.
- Pethő László (1991): *A tanítók és a társadalom. Történeti szociológiai megközelítés.* *Educatio*, Budapest.
- Pukánszky Béla (1995): *Schneller István.* OPKM, Budapest.
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet.* Nemz. Tankvk., Budapest.
- Pukánszky Béla (1995): Imre Sándor neveléstana. In: Imre Sándor: *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába.* OPKM, Budapest.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a huszadik században.* Osiris, Budapest.
- Setényi János (2002): *Egy új szintézis felé avagy a hosszútávú magányossága.* Kézirat.
- Szabó Lajos (1996): *A középiszkolai testnevelés a polgári Magyarországon.* ADU Gmk, Pomáz.
- Szabó Miklós (1990): *Politikai kultúra Magyarországon, 1896–1986.* Medvetánc Könyvek, Budapest.
- Szabolcs Éva – Mann Miklós (1997): *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó, 1867–1944.* ELTE BTK Neveléstud. Tanszék, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Fejezetek a tankönyvjóvághagyás történetéből. *Educatio*, 3. évf. 4. 599–622.
- Vincze László (1990): *Klebelsberg: Tíz év a közoktatás történetéből.* Akad. K., Budapest.

A tanulmány az OTKA, az SZPÖ, a Soros Alapítvány támogatásával folyó kutatások keretében készült.

Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája

A magyar iskolák életében nagy fordulatot, súlyos törést hozott az 1948-ban bekövetkezett államosítás, az állami iskolamonopólium kiépítése. A szerves fejlődést megbontó, durva beavatkozás az állami iskolafenntartás korábbi, valós értékeit és lehetőségeit is rontotta.

Tanári életutak, szülői és tanulói ambíciók, világnézeti elkötelezettségek, iskolaszervezeti tradíciók szenvedtek pótolhatatlan kárt és veszteséget.

Az oktatáspolitikai változás annak az egész országot megrázó politikai fordulatnak a része volt, amely a szovjet típusú szocializmus erőszakolt bevezetését, a Rákosi-rendszer megvalósítását jelentette. Az iskolák állami fenntartása az uralkodó párt, az MDP vezetését és mindenre kiterjedő beavatkozását hozta. Az iskolareformok, a tantervek, a tankönyvek, a tananyag meghatározása, a pedagógusok, az igazgatók, az oktatásirányítók kiválasztása, a rosszlelkű kádermunka bevezetése a pártvezetők kezébe került és a politika széljárásának játékszerévé vált. Ezt az értékvesztést nem pótolhatta az egykori propaganda kedvenc jelszava, hogy a tanulás népmozgalommá vált Magyarországon. Tény, hogy soha nem látott létszámban vettek rész az oktatásban diákok és hallgatók, tömegessé vált az esti és levelező oktatás, és olyanok is iskolába, egyetemre kerülhettek, akiknek erre korábban aligha lett volna esélyük. Az oktatás, a képzés színvonalát azonban a kötelező tananyag ideologikus töltete és silánysága lerontotta. Így a számszerűségükben mutató eredmények gyakran megtévesztőek voltak. Ez akkor is igaz, ha tudjuk, hogy a pályán maradt pedagógusok közül nagyon sokan a kötelező tananyag mellett a maradandó értékeket is oktatták, és az állandó fenyegetettség ellenére is lelkiismeretük szerint nevelték növendékeiket. Bizonyára rajtuk és a jóérzésű szülőkön, diákokon múlott, hogy – a Rákosi-korszak torzult iskolarendszere és kultúrája ellenére – a károk, az értékvesztések, a hiányok dacára mégis többségükben becsületes magyar emberek, törekvő szakemberek, megújulni képes értelmiségiek népesítették be az országot, várva egy jobb fordulatra, amiért tenni is kívántak, és tettek is.

Az oktatáspolitikai fordulatnak természetesen voltak bizonyos előjelei: az általános iskola hajszolt és megalapozatlan létrehozása, a politikai harcoknak az iskolákba szivárgása, az iskolareformok sürgetése mind-mind erre utalt. Az állami iskolamonopólium megvalósítása után azonban minden minőségileg más módon, más formában jelentkezett.

Jól mutatta ezt a középiskolai reform esete. A reformra már csak az általános iskola létrehozatala miatt is szükség volt. Az Országos Köznevelési Tanács 1947-re elkészítette az első terveket. (1) Ezek szerint a gimnáziumnak három tagozata lett volna: az első a humanisztikus típus, a második a latin helyett egy élő nyelvet tanító, a harmadikban pedig a modern nyelv mellett a fizika, a kémia, a matematika kapott volna nagyobb hangsúlyt. Az egyes tagozatok nem különültek volna el mereven, közös törzsanyagot terveztek, amely azután az elágazás alapját adná. A tagozatok ugyanazon iskola falai között működtek volna. A modern elképzeléseket tartalmazó, ugyanakkor kontinuitást is felmutató tervezetet a VKM többször is visszaküldte, korrekciókat kérve. Végül 1948 nyarán az Országos Köznevelési Tanács kísérleti megoldásként négy évre szóló engedélyt kért. Ez akkor elmaradt.

Az ügyirat a minisztérium irattárába tétetett. A gondos minisztériumi hivatalnok rávezette: a középiskolai rendszer teljes átszervezésénél a használható részek majd átvételnek. (2) Ez a teljes átszervezés 1949 őszére megtörtént, de nem a korábbi javaslatok alapján: a középiskolákat egységes gimnáziumi szervezetbe fogták. Megalakultak a gimnáziumok reál és humán tagozatai, valamint az ipari, mezőgazdasági, közgazdasági, illetve pedagógiai szakgimnáziumok. (3) Az előzményekkel, megfelelő koncepcióval, tankönyvekkel, felszereléssel, felkészült tanárokkal nem rendelkező reform nagyon rövid életű volt: egy év után bezüntették. *Darvas József*, aki 1950. február óta vallás- és közoktatásügyi miniszter volt, a Köznevelés 1950. szeptember 17-i számában az egységes gimnáziumi keret megszüntetéséről sajátos módon mint a „középiskolai reform továbbfejlesztéséről” szolt. Kijelentette: „az ipari gimnáziumok ipari technikummokká, a mezőgazdasági gimnáziumok mezőgazdasági technikummokká, a közgazdasági gimnázium szakközépiskolává, a pedagógiai gimnáziumok tanító-, illetve óvónőképző szakközépiskolává való fejlesztése nagyban hozzájárul öt éves tervünk szakemberszükségletének kielégítéséhez”. Magyarázat vagy önkritika az

A dokumentumokból kitűnik az is, hogy Révai József figyelmeztetése nyomán hirtelen megváltoztak a tanulmányi eredmények.

Egy minisztériumi jelentés szerint: „Míg az 1949–50-es tanév végén a tanulók 24,28 százaléka jeles, 33,3 százaléka jó, 26,5 százaléka közepes, 3,8 százaléka elégséges rendű, az idei tanév végén (1950–51) csak 9,1 százaléka jeles, 27,2 százaléka jó, 34,3 százaléka közepes, 17,8 százaléka pedig elégséges rendű volt – annak ellenére, hogy az iskolai évben a valóságban sokkal komolyabb tudás áll az érdemjegyek mögött, mint tavaly.” A politika közvetlen beavatkozása ilyen torzulásokat okozott az iskolák életében.

egy éves fiaskó miatt nem hangzott el, csupán egy kis riadalom érződött az új reformot illetően: „Meg kell mondanunk – írta a miniszter –, hogy ezek a fejlesztési tervek aránylag rövid idő alatt készültek el...”, ezért „továbbfejlesztésük” komoly feladat lesz.

1950 tavaszán az oktatásügyet az MDP pártvezetése részéről kemény bírálat érte. Március 29-én a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége határozatot hozott a „Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről”. A sokszor emlegetett úgynevezett „ötvenes évek” a magyar oktatásügyben ezzel a határozattal kezdődtek. A pártvezetés az oktatásügyben jelentkező kudarcokat – az általános iskola gyengesége, a sikertelen középiskolai reform – az ellenség kártevéséiként tüntette fel. Az ellentámadásnak már kialakult, a Szovjetunióból hozott koreográfiája volt. *Rákosi Mátvás* többször szolt arról, hogy ahol baj van, ott, ha alaposan megnézik, megtalálják az ellenséget. Azzal pedig le kell számolni. A magyar oktatásügy is áldozatul esett ennek a koncepciónak.

A Központi Vezetőség határozatát különböző, belső használatra készült jelentések – valójában feljelentések – előzték meg. Egy 1950. februárban készült pártközponti jelentés szerint a „VKM a többszöri tisztogatás és értékes káderekkel való megerősítés után sem tudja a párt kultúrpolitikai célkitűzéseit megvalósítani”. „A fő feladat – olvashatjuk – a polgári vezetés kiszorítása.” A miniszterről, *Ortutay Gyuláról* megállapították, hogy magatartása nem egyértelmű, gyakran ingadozik. Javasolták, hogy fokozott ellenőrzés alá kell vonni. (4)

Egy másik jelentés – amely szintén 1950 februárjában készült – már kifejezetten a „VKM-ben folyó ellenséges tevékenységről” szolt. (5) Az utolsó évben (1949-ben) – írta a jelentés – az ellenséges tevékenység fő célja a munkásellenes vonal érvényesítése volt. Elsősorban a túlterhelés, a maximalizmus, a tankönyvhiány, az ösztöndíj, a kollégiumi és menzai ellátás körüli visszaélések segítségével. Fő céljuk a munkás- és szegény-

paraszt diákok elkedvetlenítése, a lemorzsolódás fokozása, a káderutánpótlás akadályozása. Ennek bizonyítéka, hogy a most lezáródott félévkor – 1950. január – az általános iskolás tanulók 23,61 százaléka megbukott. „Ebből csaknem 19 százalékot tesz ki a bukott munkás- és parasztdiákok száma. Az eddigi statisztikák azt mutatják – írta a jelentés –, hogy a nyolc osztályt időben a tanulóknak mindössze 33 százaléka végzi el.” „A VKM megfelelő vezetőinek beállítottságát mi sem tükrözi jobban – állította a jelentés –, mint az a statisztikájuk, amelyet a bukás okairól kimutatnak. Eszerint a bukás okai között első helyen áll a szellemi ok (intelligenciahiány). Szerintük a megbuktatott munkásdiákok 40,2 százaléka, a parasztdiákok 43,98 százaléka, míg az egyebeknek csak 15,6 százaléka bukott meg szellemi visszamaradottság miatt.” Ezzel a statisztikával a VKM fedezi a munkás- és parasztyermekek kizorítását az iskolából, a művelődésből.

A jelentés készítői szerint a VKM-ben mutatkozó szabotázstevékenység egyik legszemermetlenebb és legveszélyesebb eszköze a tankönyvhiány. „A tankönyvhiány elsősorban a munkásdiákokat sújtotta, akiknek tankönyv-utalvány volt a zsebükben, de nem tudtak könyvhöz jutni, mert a kereskedelmi forgalomba hozott kevés tankönyvet készpénzért szétkapkodták.” A kevés tankönyvért, a megjelentetés késéséért, a tankönyvekben található ideológiai zavarért az Országos Neveléstudományi Intézet és annak vezetője, *Mérei Ferenc* a felelős. „Munkamegosztás alakult ki a miniszter Ortutay és Mérei között – állította a jelentés –, Ortutay részére kellemes formában. Az ideológiai aknamunka és a tankönyv-szabotázs kényes feladatát Mérei vette át egy olyan intézmény élén, amelyet rugalmasan, a pillanatnyi szükségletnek megfelelően lehetett a VKM-től függetlennek vagy éppen függőnek nevezni.”

Ortutay további bűne, hogy közvetve vagy közvetlenül segítette a klerikális reakciót. A VKM is hibás abban, hogy a középiskolai tanulók 60 százaléka látogatja a hittanórákat. „A pedagógusok nagy része – állítja a jelentés – még mindig inkább a klérus oldalán áll, amit az bizonyít, hogy a legtöbben járatták gyermeküket hittanra.” A VKM szemet hunyt a hittanórák melletti agitáció felett. A jelentés konkrét példákat is közöl: a Szent Imre Gimnáziumban a hitoktató megbízásából 4–5 növendék rendszeres házi agitációt folytat. A Berzsényi Gimnázium növendékeit a Bazilika énekkarába szervezik be. A IV. kerületi Ady Gimnáziumban a III. osztályosok megverték egyik diáktársukat, mert jelentkezett, de nem járt hittanra stb.

A jelentés szerint az egyetemi reform is hátrányt szenvedett a VKM tevékenysége miatt. „Ortutay – írja a jelentés – rendszeresen eltorzította a párt politikáját az egyetemek felé és manővereivel a jobboldalt védte.” Megtévesztő hivatkozási alapja a „szakemberek védelme”, „az egyetem hagyományos vezető szerveinek tekintélye volt”. A felsőoktatási főosztály szabotőrök gyűjtőhelye; nevéket is említi a jelentés: *Szabolcsi Miklós*, *Szántó György* és a volt „Nékosznevelő”, *Kardos László*.

Ilyen előzmények után született meg az MDP KV 1950. március 29-i határozata (6), amely röviden szólt az eredményekről, az oktatásban részt vevők számának növekedéséről, de annál részletesebben beszélt a hibákról, a mulasztásokról, szabotázs-tevékenységről. Megállapította a határozat, hogy az elmaradás fő oka az „ellenség kártevő tevékenysége, a népi demokráciát romboló aknamunkája.” Az osztályharc éleződésének sztálini elvéből kiindulva szólt arról, hogy az osztályellenség, amelyet a vereségek sora ért, „fokozottabb mértékben összpontosítja erejét a kulturális frontra”. A kétségbeesett támadást keményen vissza kell verni. E koncepció megvalósítása nem is maradt el.

Ortutay Gyulát már 1950. februárban menesztették a VKM éléről, a KV-határozat megjelenése után a minisztérium apparátusának kétharmadát kicserélték, új munkás- és parasztkadereket hoztak be a szakszerűen felkészült, de politikailag megbízhatatlannak minősített hivatalnokok helyébe. Ellenőrzési Osztályt létesítettek a VKM-ben, amely – mint mondták – „a miniszter szeme és füle” volt. Feloszlatták az Országos Neveléstudományi Intézetet, vezetőjét, az ismert tudós pszichológust, pedagógust, Mérei Ferencet

menesztették. Erre a sorsra jutottak azok a kutatók, tanárok, oktatók is, akik a tudomány, a pedagógia, a szakma valós értékeit kívánták átmenteni a magyar iskola, az oktatás, a nevelés érdekében. Nem volt szükség rájuk. Az iskola, a tantervek, a tankönyvek, az oktatási módszerek tekintetében az irányadó a mindenható párt és annak vezetői lettek.

Az 1950-es KV határozat után az 1948-ban kialakított egyetemi reform reformjára is sor került. A minisztérium vezető kollégiuma elé 1950. október 30-án terjesztette be az új reform irányelveit a Felsőoktatási Főosztály. (7) Az előterjesztés említi, hogy a korábbi, 1948-as reformnak is voltak kedvező törekvései (új szakosítási rend, kötött tanmenet, a természettudományi karok önállósítása stb.), de az 1950. márciusi határozat után élesen előtűntek a fogyatékoságok és a hibák: nem változtatott lényegesen a reform az egyetemi oktatás burzsoá osztálytartalmán, a marxizmus-leninizmus oktatására nem fordított kellő figyelmet, nem vette figyelembe az egyetemeken bekövetkezett szociális változást, a tananyag nem csökkent eléggé, ez pedig túlterheléshez és a munkás-paraszt hallgatók lemorzsolódásához vezetett. Az előterjesztés szerint a párthatározatban megszabott feladatoknak megfelelően erősíteni kell a marxizmus-leninizmus oktatását: legyen fő tárgy ez, és minden évfolyamon tanítsák. Csökkenteni kell a heti óraszámot és a túlterhelést. Folyamatos, anyagkövető vizsgarendet kell előírni. Az állami vizsga tartalmazza a marxizmus-leninizmust, az orosz nyelv tudását, valamint a szaktudományokban való általános jártasságot. Mindenütt biztosítani kell, hogy átvegyék a Szovjetunió felsőoktatásának tapasztalatait. Ahol lehet, szovjet tankönyvek fordításáról és bevezetéséről kell gondoskodni. A jelentés szerint 1951 végéig 107 új egyetemi és főiskolai tankönyvet kell megjelentetni, ebből 61 szovjet tankönyvi fordítás. A tankönyvek anyagának szigorú ellenőrzésével kívánták biztosítani az oktatás tartalmának meghatározását. Az előadásoknak az előírt tankönyveket vagy a jegyzeteket kellett követniük, a szemináriumokon pedig az előadás anyagát dolgozták fel, illetve kérték számon. Az így megkötött oktatás nem jelenthetett tudományos teljesítményt az oktatóknak, illetve nem adott lehetőséget a hallgatók esetében az önálló munkára.

A reform bevezetését követő években az egyetemek, a főiskolák és az irányító főhatóság egyik legfőbb gondja a beiskolázás megfelelő lebonyolítása és a lemorzsolódás elleni küzdelem volt. Az előírt keretszámok teljesítésének szükségessége a felvételek esetében a felemelt ötéves terv (1951) feszített követelményei miatt került az első helyre. A módosított terv szerint nem 8, hanem 30 ezerrel kellett növelni az egyetemi és főiskolai hallgatók számát. Az emelés mértéke a műszaki egyetemek esetében volt a legjellemzőbb, mivel a felsőoktatás létszámának növelését a hidegháború légkörében kialakult egyoldalú iparosítás, különösen a nehézipar erőltetett felfuttatása határozta meg.

Az 1950-es márciusi párthatározat után a jelentések általában gyorsan jelentkező, nagy eredményekről beszéltek. Ez az euforikus hangulat nem sokáig tartott. 1951 januárjában *Révai József* felhívta a MDP KV titkárság tagjainak figyelmét arra, hogy komoly gondok mutatkoznak az iskolák tanulmányi és fegyelmi helyzetében. (8) A jelentésben – amit megküldött a titkársági tagoknak – szó esik arról, hogy a tanulmányi színvonal csökkenését „csak kis mértékben magyarázhatjuk ellenséges munkával”. A rossz munkát az iskolában eluralkodó fegyelmezetlenség okozza. Nem készülnek a diákok, megtagadják a számonkérést, terrorizálják a tanárokat. (Például: „Én munkásszármazású vagyok, úgysem fognak megbuktatni.”) Gondot jelent a pedagógusok túlterhelése: 35–40 tanítási óra, 6–7 órás értekezletek, a kötelező „társadalmi munka”. Az ifjúsági szervezetek sem tekintik fő feladatuknak a tanulás segítségét, sőt néha zavarják azt.

Ismeretes, hogy az MDP II. kongresszusa határozott a felemelt 5 éves tervről. Az oktatás területén is feszített tervet jelentett ez, mivel jelentős létszámnövekedéssel számolt a középiskolák (elsősorban a szakiskolák) és az egyetemek (főleg a műszaki egyetemek) esetében. A mennyiségi növekedés ütemének gyorsítása hosszabb távon nem kedvezett az oktatás minőségi javításának.

Ugyanakkor a dokumentumokból kitűnik az is, hogy Révai József figyelmeztetése nyomán hirtelen megváltoztak a tanulmányi eredmények. Egy minisztériumi jelentés szerint: „Míg az 1949–50-es tanév végén a tanulók 24,28 százaléka jeles, 33,3 százaléka jó, 26,5 százaléka közepes, 3,8 százaléka elégséges rendű, az idei tanév végén (1950–51.) csak 9,1 százaléka jeles, 27,2 százaléka jó, 34,3 százaléka közepes, 17,8 százaléka pedig elégséges rendű volt – annak ellenére, hogy az iskolai évben a valóságban sokkal komolyabb tudás áll az érdemjegyek mögött, mint tavaly.” (9) A politika közvetlen beavatkozása ilyen torzulásokat okozott az iskolák életében.

A pedagógusok kiszolgáltatva, a félelem légkörében éltek. Ha tisztességesen követeltek, keményebben osztályozták, könnyen kikiálthatták őket ellenségnek, akik a munkás- és parasztszarmazású gyermekeket üldözik. Ha ettől visszariadva jobb jegyeket adtak, szintén az ellenség kategóriájába kerülhettek. Egy 1951. február 22-i minisztériumi előterjesztésben a következő szerepel: „Ha mélyebben megnézzük a liberális osztályzás kérdését, olyan következtetésre is eljutunk, hogy e mögött több esetben az ellenség keze is meghúzódik.” Példaként említi, hogy Sümegen a diákokthoni átlag 3,44-ről 4,08-ra emelkedett egy év alatt, pedig valóságos javulás nem volt. „Világos lesz a kép – írja a jelentés (feljelentés) –, ha megvizsgáljuk, kikből áll az érdemtelenül jó jegyet osztogató, külszínre dolgozó tanári testület. Az iskolaigazgató a járási vitézi szék kapitánya volt, a fizikatanár meg egy volt premontrei pap, aki még ma is hajnali miséket tart.” (10)

A politika beavatkozását, a politikai aktualizálás legrosszabb formáját mutatták a tanárok számára készített „eligazítások”. Ezt bizonyítja például az 1950. december 21-én készült minisztériumi tájékoztató (11), amely az irodalomtanítással kapcsolatban hoz „módszertani” példákat. Idézzünk néhányat:

Petőfi: 'A XIX. század költői'. Tanári magyarázat: „A kommunizmust és szocializmust építő népek programja, az emberiség jövőjéért való harc, a kizsákmányolás teljes megszüntetéséért folyó harc kérdésében teljesen megegyezik Petőfi e versben szereplő programjával.”

Petőfi: 'A nemzethez'. Magyarázat: „A 48-as forradalmat eláruló »belső bitangoknak« vannak utódai, akik ellen éppoly szenvedélyes gyűlölettel kell harcolnunk, mint annak idején Petőfi harcolt az árulók ellen. Ezek most: a dolgozók békés életét mérgező, háborúra uszító klérus, a kulákság, amely régi kizsákmányoló uralmát háború árán is vissza akarja állítani; a munkásosztály aljas árulói, az imperialisták ügynökei, a jobboldali szociáldemokraták.”

Ady: 'Csák Máté földjén és Hogy ma vagyunk c. verseivel kapcsolatban meg kell mutatnunk, hogy a béketábor erejét hatalmasan növelik az imperialista országokban küzdő munkásság sztrájkjai, béketüntetése, az olasz parasztnak földfogláló mozgalmi, a gyarmati népek (különösen Kína, Korea, Vietnám) diadalmas felszabadító harca. Rá kell mutatnunk az imperialisták háborús politikájára és háborús provokációikra.’

Ilyen „pedagógiai követelmények” felállításakor érthető, hogy az igényeket megfogalmazó oktatásirányítóknak rossz a véleménye a tanárokról. Egy szintén 1950. decemberi minisztériumi jelentésben olvashatjuk: „középiskolai tanáraink nagy része már látja ugyan, hogy amit eddig tudott, annak egy része csak akadálya további fejlődésének, de az újat, a haladót még nem ismeri egészen, még nem bírta egészen magáévá tenni, vagy megismerni a szovjet nevelési módszereket...” (12)

A szovjet nevelési elvek és módszerek átültetését jelentette a nagy vezér dicsőítése. A Szovjetunióban *Sztálint*, Magyarországon a legjobb magyar tanítvány Rákosit illetve a hozsánna. Ennek egyik megnyilvánulása volt a születésnap felkészülés és ünneplés. 1952-ben Rákosi 60. születésnapjára készült az ország. Az iskolai „spontán” ünnepségeket a minisztériumban tervezték meg és adták ki utasításban. Az erről szóló dokumentum szerint (13) az oktatási intézményekben felajánlásokkal, dolgozatírással, ajándékkészítéssel, kiállítással és ünnepéllyel kell megemlékezni Rákosi Mátyásról. A felajánlások tartalmazták a gondos felkészülést, a késés, a hiányzás megszüntetését, az iskola szépi-

tését stb. A minisztériumi elképzelésekben a következő található: „február utolsó hetében minden osztályban dolgozatot írnak a tanulók. Címek: Miért szeretik a gyerekek Rákosi elvtársat?, Mit köszönhet a magyar ifjúság Rákosi elvtársnak? Az ünnepélyt minden iskolában március 8-án, szombaton délután kell megtartani. A beszédet az igazgató mondja. A műsort az ifjúsági szervezet adja. A legjobb iskolák Rákosi-vándorzászlót kapnak, ezeket itt kell átadni. Az ezt megelőző héten úttörő és DISZ gyűléseken Rákosi életéről kell beszélgetni minden iskolában”.

Ilyen politikai szellem uralma után érte az iskolákat 1953-ban Nagy Imre kormányprogramja, amely változást, friss levegőt ígért az oktatás számára is. Mindenesetre az új helyzet lehetővé tette, hogy legalább a legégetőbb problémákat számba vegyék és jelezzék. Az MDP Központi Vezetősége Agitációs és Propaganda Osztálya 1953. október 24-én kelt jelentésében tájékoztatta a Politikai Bizottságot az általános iskolák rendkívül súlyos helyzetéről. (14) „6108 általános iskolánkból 3216 kisiskolában 1–3 tanító tanít. Mintegy 100 000 falusi tanuló nem részesül szakosított oktatásban.” Az iskolák felszerelése hiányos, elhanyagolt. Nagymértékű a padhiány: a kétszemélyes padokban gyakran 3–4 gyermek ül. Kb. 248 000 ülőhelyre volna szükség. A szükséges szemléltetőeszközökből csu-

Petőfi: „A nemzethez’. Magyarázata: „A 48-as forradalmat eláruló »belső bitangoknak« vannak utódai, akik ellen éppoly szenvedélyes gyűlölettel kell harcolnunk, mint annak idején Petőfi harcolt az árulók ellen. Ezek most: a dolgozók békés életét mérgező, háborúra uszító klérus, a kulákság, amely régi kizsákmányoló uralmát háború árán is vissza akarja állítani; a munkásosztály aljas árulói, az imperialisták ügynökei, a jobboldali szociáldemokraták.”

pán 20–30 százalék áll rendelkezésre. 1000 pedagógus hiányzik. A működők fizetése az értelmiségi dolgozók között a legalacsonyabb. A középiskolákban is nagy a zsúfoltság. A tanulók létszámát a felemelt terv alapján 45 000 helyett 77 000-re kellett növelni. A technikumok száma és szakosítása túlhajtott: 73-féle technikum működik, ebből 58 ipari. Az ipari technikumokban minden tizedik diák javító- vagy ismétlővizsgára bukik. Az érettségien 21 ezer tanulóból 2000 megbukott. A fesztített terv a felsőoktatásban is túlméretezett beiskolázást eredményezett. A gimnáziumokban végzett diákok 90 százalékát – köztük alkalmatlanokat is – felvették egyetemekre, főiskolákra a keretszámok teljesítése érdekében. Így adódott, hogy például a Budapesti Műszaki Egyetemen a 3750 fős kapacitás ellenére 8100 hallgató képzését erőltették.

A pártközponti jelentések nyomán 1954. február 15-én jelent meg az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. (15) Ez a határozat az oktatás tartalmára, ennek korrigálására fektette a hangsúlyt. Szólt arról, hogy a szovjet pedagógia eredményeit gyakran elemző feldolgozás nélkül, a magyar viszonyok figyelmen kívül hagyásával vették át iskoláink. „Ugyanakkor – olvashatjuk a határozatban – közoktatásunkban nem kapott megfelelő helyet a magyar nyelv, helyesírás, helyes beszéd, irodalmunk, történelmünk, nemzeti kultúránk értékeinek megfelelő oktatása és megszerettetése, ifjúságunk hazafias nevelése.” „Forradalmi költőink, Petőfi, Ady, József Attila és az olyan regényírók mellett, mint Mikszáth és Móricz, biztosítanunk kell egész haladó irodalmi örökségünk: például Balassi, Csokonai, Berzsenyi, Vörösmarty, Arany, Jókai, Gárdonyi, Móra és mások megfelelő oktatását, valamint népköltészetünk ismertetését.” Majd ezt olvashatjuk a határozatban: „A forradalmi hagyományok mellett támaszkodni kell történelmünk minden fontos haladó tényezőjére: például Kossuth mellett Széchenyire is.”

A határozat által előírt feladatokban szerepel az erőszakolt aktualizálás megszüntetésének igénye, tartós tankönyvek kiadása, az egyetemeken a kisiskolás módszerek (csoportos tanulás, kötelező konzultáció, tanulópár-rendszer) felszámolása. „Az egyetemi ok-

tatók értékelésében – írja a határozat – a politikai szempontok mellett fokozott mértékben kell figyelembe venni a szakmai és tudományos felkészültséget.”

A KV-határozat után új tantervek készültek, javult a pedagógusok szociális helyzete, szolgálati lakásokat adtak vissza, 1–2 holdas konyhakerteket biztosítottak számukra. Egy 1954. augusztus 6-i minisztériumi jelentés (16) már arról számolt be, hogy az általános iskolákban az egy nevelőre jutó tanulók száma 28,2-re csökkent az előző évi 30,1 főről, a szakos nevelők aránya 27,8 százalékra emelkedett az elmúlt évi 25,3 százalékról. A tanulmányi követelmény emelését jelzi, hogy a bukott tanulók aránya 6,9 százalékról 10,6 százalékra emelkedett.

A „nagypolitika” fordulatai az oktatáspolitikában is változást hoztak. 1955 tavaszán ismét Rákosiék ragadták magukhoz a hatalmat. Nagy Imre és politikája ellen durva támadás indult. Ennek hatását tükrözte az 1955. április 30-án elkészült minisztériumi jelentés, amely az MDP Központi Vezetősége 1955. márciusi határozatának a közoktatás területére való alkalmazásával foglalkozott. (17) Az előterjesztés felsorolja – a KV-határozat szellemében – a közoktatás területén 1953 után jelentkező „jobboldali opportunistáknak”. Ezek között szerepelt a párt vezető szerepének, eredményeinek lebecsülése, a hibák felnagyítása, a destruktív kritika. Különösen veszélyesen jelentkezett „a vallásos világnézet, a klerikális reakció befolyása, a nacionalista, sovinszta megnyilvánulások, a hazafias nevelés eltorzítása és a burzsoá pedagógiai nézetek”. „A pedagógusok között nőtt azoknak a száma, akik nyíltan jártak templomba. Az engedékenység felbátorította a papságot, újból beavatkoztak az ifjúság nevelésébe. Két év alatt a hittanra beiratkozottak száma 26,1 százalékról 35,5 százalékra emelkedett. Széles körben elterjedtek a határok revíziójára vonatkozó nézetek. A narodnyik eszme is teret hódított. Az ELTE lapjában például Szabó Dezsőt dicsőítő cikk jelent meg. Egyesek már Mérei rehabilitációját is követelték.”

A minisztériumi vezetés szigorú és következetes fellépést ígért az ellenséges megnyilvánulásokkal szemben.

Hasonló szellemet tükrözött az MDP KV 1955. június 30-án megjelent határozata, ami az egyetemek tanulmányi és politikai helyzetével foglalkozott. (18) A Központi Vezetőség szerint az 1953-as június határozat jobboldali eltorzítása az egyetemeken különösen éles formában jelentkezett. Megerősödött a „minden rossz” elmélete, támadás indult a szocialista iparosítás, a mezőgazdaság kollektivizálása ellen. Felélénkültek a nacionalista, sovinszta, irredenta, antiszemita nézetek. Terjedt a Szovjetunió szerepének, a szovjet tudomány eredményeinek a lebecsülése. Az egyetempolitikai eredményeket is rosszindulatú kritika érte: elítélték a kötött tanrendet, a marxista oktatást, az orosz nyelv, a katonai ismeretek tanítását. Az ellenséges nézetek röpcédulákon, feliratokon is terjedtek.”

Az ellenlépések sorában a határozat kiemelte, hogy „egyetemeinken újra megkezdtek a nyílt ellenséges elemek eltávolítását”. A kádern munkában a politikai megbízhatóság újból első helyre került. A párt szerepének erősítése érdekében célul tűzték ki a nem eléggé erélyes egyetemi párttitkárok leváltását. Elsőként a BME és az ELTE párttitkárától kívánták megszabadulni.

Az SZKP XX. kongresszusa, az MDP KV 1956. júliusi ülése után – ahol menesztették Rákosi Mátyást – újabb fordulat jelei mutatkoztak a magyar oktatásügyben. Egy 1956. augusztus 17-én készült OM-feljegyzés szerint az SZKP XX. kongresszusa szellemében és az MDP KV július 18–21-i határozata alapján új intézkedések készültek. (19) Az „általános iskoláink alsó tagozatában – írja a feljegyzés – szeptember 1-től új tantervek és tankönyvek kerülnek bevezetésre”. „A munka már több éve folyik, de a XX. kongresszus után az anyagot a minisztérium újból felülvizsgálta és mind a tantervekben, mind pedig a tankönyvekben érvényesítette a XX. kongresszus szellemét.”

Az Oktatásügyi Minisztérium 1956/57. tanévi munkaterve (20) is azt hangsúlyozta, hogy „az új tanév legfontosabb feladata, hogy átültesse az iskolákba, egyetemekre is azt

a munkát, amelyet elsősorban a KV júliusi határozata alapján, egész népünk folytat az elkövetett hibák kijavításáért, hazánk felemelkedéséért”.

Ezeknek a fogadkozásoknak már kevés hitele maradt. A politika hullámzásait, útvesztőit a Rákosi-korszak oktatáspolitikája engedelmesen követte. A hozzáértő, szakszerű vitát, bírálatot a rendszer eltitkolta vagy elfojtotta. A vizsgált időszak végén a Petőfi Kör 1956. szeptember 26-án kezdődött köznevelési vitája vagy a balatonfüredi pedagóguskonferencia (1956. október 1–6.), a „Füredi platform” (21) azonban már valóságos megújulást kívánt. A társadalom többsége pedig az egész Rákosi-rendszer felszámolását várta.

Jegyzet

(1) *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972.* I–II. kötet. (1990) Összeállította Kardos József és Kornidesz Mihály. Tankönyvkiadó, Budapest. (Továbbiakban: *Dokumentumok...*) Az Országos Köznevelési Tanács előterjesztése a gimnáziumi tantervről. 1947. november 29. I. köt. 270–271.

(2) I.m. 273.

(3) Minisztériumi jelentés az UNESCO számára a közoktatás alapelveiről. Az egységes középiskola 1949. In: *Dokumentumok...* I. k. 273–275.

(4) *A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium felülvizsgálata.* PTI Arch. 276. f 53/20 6e.

(5) Jelentés a VKM-ben folyó ellenséges tevékenységről. In: *Dokumentumok...* I. k. 362–376.

(6) Az MDP Központi Vezetőségének határozata a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. 1950. március 29. In: *Dokumentumok...* I. k. 377–380.

(7) Minisztériumi kollégiumi előterjesztés a felsőoktatás reformjára. 1950. október 30. In: *Dokumentumok...* I. köt. 474–482.

(8) Révai József levele az MDP KV Titkárság tagjainak az iskolán belüli tanulmányi és fegyelmi helyzetéről. 1951. január 17. In: *Dokumentumok...* I. köt. 502–507.

(9) Kollégiumi előterjesztés a középiskolák év végi tanulmányi eredményeiről. 1951. augusztus 4. In: *Dokumentumok...* 541.

(10) Kollégiumi előterjesztés a középiskolák első félévi munkájáról (1951–52. tanév). 1951. február 22. In: *Dokumentumok...* 510.

(11) Minisztériumi kollégiumi tájékoztató az I. gimnáziumi magyar könyvhöz. 1950. december 21. In: *Dokumentumok...* I. köt. 433–440.

(12) Minisztériumi kollégiumi jelentés a középiskolák oktatás helyzetéről. 1950. december 12. In: *Dokumentumok...* I. köt. 441.

(13) Minisztériumi tervezet Rákosi Mátyás születésnapjának az iskolákban történő megünnepléséről. 1952. január 21. In: *Dokumentumok...* I. köt. 575–576.

(14) Az MDP Központi Vezetősége Agitációs és Propaganda Osztályának jelentése a Politikai Bizottság számára a közoktatás főbb kérdéseiről. 1953. október 24. In: *Dokumentumok...* I. köt. 11–17.

(15) Az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. 1954. február 15. In: *Dokumentumok...* II. köt. 17–24.

(16) Előterjesztés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiuma részére az 1953–54. tanév értékeléséről. 1954. augusztus 6. In: *Dokumentumok...* II. köt. 44–54.

(17) Előterjesztés az Oktatási Minisztérium Kollégiumához az MDP Központi Vezetősége márciusi határozatának a közoktatás területére való alkalmazására. 1955. április 30. In: *Dokumentumok...* II. köt. 76–84.

(18) A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata az egyetemek tanulmányi és politikai helyzetéről. 1955. június 30. In: *Dokumentumok...* II. köt. 84–90.

(19) Oktatásügyi Minisztériumi feljegyzés a Központi Vezetőség július 18–21-i határozata alapján megtett és tervezett OM intézkedésekről. 1956. augusztus 17. In: *Dokumentumok...* II. köt. 243–246.

(20) Az Oktatásügyi Minisztérium munkaterve 1956. szeptember 1 – 1957. augusztus 31. (Részlet) In: *Dokumentumok...* II. köt. 251–252.

(21) Részleteket lásd: *Dokumentumok...* II. köt. 252–276.

A rendszerváltás és az iskola

A magyar oktatási rendszerben az 1990-es években történt változásokat a belső átalakulás folyamatai mellett a „külső” környezetben, a nemzetközi életben lezajlott korszakos változások is befolyásolták. Ez utóbbiak sajátos jellegét – a nálunk is fokozatosan érvényesülő világtendenciák, az erősödő globalizációs hatások térnyerésén kívül – elsősorban a kelet-közép-európai térségben bekövetkezett történelmi fordulat, a szovjet birodalom visszavonulása, majd felbomlása nyomán végbement rendszerváltozás határozta meg.

Elöljáróban azokra a politikai változásokra, valamint gazdasági és társadalmi folyamatokra utalok, amelyek – közvetlenül vagy közvetve – hatással voltak, hatással vannak közoktatásunkra.

A politikai élet döntő fordulatát az egypárti diktatúrát felváltó többpárti demokráciához vezető békés, erőszakmentes „forradalom”, a polgári demokrácia intézményrendszerének viszonylag gyors kiépülése (1989–1990) és megszilárdulása jelentette. A belpolitikai élet útkeresései természetesen nem voltak mentesek a meglehetősen diffúz háttérrel rendelkező politikai csoportosulások önmeghatározásának és érdekérvényesítésének, a választott történelmi minták és nemzetközi tájékozódási irányok adaptációjának szükség-szerű konfliktusaitól. A függetlenné váló, önálló állami lét sajátosságainak és a nemzeti fejlődés útkeresésének kényszere szükségképpen hozta magával – remélhetően csak átmeneti jelenségként – a különféle ideologikus (nemzeti és vallási) fundamentalizmusok időszakos térnyerését, ami a nemzeti együttműködés, a kooperációs megoldások keresése helyett a belső megosztottság szélsőséges megnyilvánulásait is előidézte. Az eltérő gyökérzetű politikai programok különbözősége és versengése azonban mindmáig a – kétségtelenül a kétpólusú politikai váltórendszer irányába mutató – többpártrendszer és a működőképesnek bizonyult parlamentarizmus keretei között érvényesül, amit alátámaszt és erősít a hatalmi ágak közötti munkamegosztás – gyakran konfliktusoktól terhes – érvényesülése. Szegényes történelmi tapasztalataink és az olykor egymásnak is ellentmondó külföldi modellválasztások ellenére kibontakozott és megerősödött az önkormányzatosság, bár a hozzá való viszonyulás bármikor polarizálni képes a más minták szerint szocializálódott társadalmat és – főleg az állam szerepének értelmezésében – az egymástól merőben eltérő értékrendet képviselő politikai pártokat.

A politikai átalakulás kétségtelenül pozitív következménye az iskoláztatás korábbi állami monopóliumának és monolit jellegének a felszámolása volt. Az oktatási rendszer jogi újraszabályozását a társadalmi legitimitációt biztosító, nyilvános viták előzték meg, adott volt a társadalmi beleszólás, a véleménynyilvánítás lehetősége, s az 1993-ban elfogadott új alaptörvényeket demokratikusan választott törvényhozó testület alkotta meg. Az iskola „társadalmiasításának” szellemében az oktatási-nevelési intézmények túlnyomó többsége az oktatási alapellátásra kötelezett és az intézmények fenntartására jogosított önkormányzatok tulajdonába került, miközben visszaállt az iskolaelétesítésnek és -fenntartásnak a polgári viszonyokra jellemző szabadsága és sokszínűsége.

A rendszerváltást követő gazdasági átalakulás jellemző vonása, hogy a politikai fordulat nyomán – a privatizációval és az úgynevezett kárpozlással együtt járó megrázkódtatá-

sok és konfliktusok közepette – megtörtént az állami-társadalmi tulajdonmonopólium lebontása, a vegyes tulajdonú piacgazdaság kiépülése, s – a külföldi tőke erőteljes térhódítása mellett – végbement egy új, magyar vállalkozói-tulajdonosi réteg kialakulása. A tulajdonviszonyok gyökeres átalakulása – a közösségi tulajdon és a magántulajdon aránya az 1990-es 80:20 százalékról 1997-ig 30:70 százalékra változott – mind az ipari, mind a mezőgazdasági termelés szerkezetének jelentős átalakulását, egyes területeik leépülését, illetve új, gyorsan fejlődő ágazatok megjelenését hozta magával.

A gyors ütemű és esetenként kedvezőtlen irányú gazdasági változások egyik súlyos velejárója volt azonban az ország gazdaságának – egész térségünkre jellemző – leértékelődése és növekvő kiszolgáltatottsága. E folyamat elkerülhetetlen következménye az évtized első felében a nemzeti össztermék (GDP) drasztikus – 1993-ban például az 1989. évihez viszonyítottan közel 20 százalékos – csökkenése; a nagymértékű – 1991-ben 35, 1995-ben is még 29 százalékos – infláció, az államháztartási deficit és a külső adósságállomány (1990–95: 163 százalék) ugrásszerű növekedése, azaz a magyar gazdaság mély válsága, ami 1995-re teljes összeomlással fenyegetett.

Az elhúzódó átalakulás és a mélyülő gazdasági válság – a közkiadások visszafogásával, az inflációs hatások közzszférára történő áthárításával, a szakképzés korábbi háttérét jelen-

A válság nemcsak a kívánatos átalakítás és a sürgető fejlesztés kényszerű korlátozását, hanem a fenntartás és a működtetés elemi intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek folyamatos leromlását eredményezte. Ezt tükrözi a nemzeti össztermék oktatásra fordított hányadának 1990 és 1995 közötti 20 százalékos csökkenése, ami reálértékben a ráfordítások több mint egyharmadnyi visszaesését jelentette.

tő gazdasági szervezetek leépülésével, a munkaerőpiaci igények radikális átalakulásával, valamint a társadalom anyagi erejének, fizetőképességének csökkenése révén – közvetlenül is hatott a közoktatásra. A válság nemcsak a kívánatos átalakítás és a sürgető fejlesztés kényszerű korlátozását, hanem a fenntartás és a működtetés elemi intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek folyamatos leromlását eredményezte. Ezt tükrözi a nemzeti össztermék oktatásra fordított hányadának 1990 és 1995 közötti 20 százalékos csökkenése, ami reálértékben a ráfordítások több, mint egyharmadnyi visszaesését jelentette.

Az évtized derekán végrehajtott stabilizációs intézkedések nyomán elindult gazdasági növekedés, a kedvező bel- és külgazdasági folyamatok, a külföldi tőkebefektetések arányának jelentős növekedése, az infláció és az államháztartási deficit folyamatos csökkenése, a törekenynek tűnő gazdasági egyensúly fenntarthatósága ugyanakkor biztató esélyeket kínál a közösségi szektor s ezen belül a közoktatás anyagi feltételeinek javítására, mindenekelőtt a hosszú időn keresztül visszafogott beruházások sürgős pótlására.

A gazdaság átalakulásának mélyreható következménye a magyarországi társadalmi viszonyok nagyarányú átrendeződése, amelyben egyre inkább felerősödik az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci pozíció strukturáló szerepe. Az évtized második felében megindult gazdasági növekedés, valamint a munkanélküliek arányának számottevő csökkenése, illetve stabilizálódása ellenére tovább folytatódott a társadalom erőteljes és mind nehezebben tolerálható differenciálódása, a társadalom kettészakadása és a „vesztes rétegek” – a társadalom 30–40 százaléka – egyre kilátástalanabbnak tűnő lemaradása, a szegénység drámai méretű és az egész társadalmat fenyegető eszkálálódása, az évtizedek óta megoldatlan kisebbségi, etnikai problémákkal, nevezetesen a cigánykérdéssel súlyosbítva.

A gazdasági átalakulást kísérő társadalmi változások új kihívásokat, differenciálódó társadalmi igényeket támasztanak a hagyományosan konzervatív, nehezkesebben változó oktatási rendszerrel szemben. Ilyen új kihívást jelent egyfelől a tudás, a magasabb

képzettség munkaerőpiaci felértékelődése, valamint az iskola közvetítette műveltség tartalmával, korszerűségével kapcsolatban megfogalmazódó „minőségi” igények felerősödése, másfelől a társadalom polarizálódása, a leszakadó rétegek, köztük elsősorban a cigányság helyzetének, gyermekevelési körülményeinek drasztikus romlása, a „szegénység” megjelenése és nyomasztó társadalmi jelenléte, a lakosság – és sajnos az átlagnál is nagyobb mértékben az iskoláskorú gyermekek és ifjak – egészségi állapotának romlása, a káros szokások és a deviancia térhódítása, ami a nevelési-oktatási intézmények erősítendő szociálpolitikai funkciójára és speciális nevelési feladataira irányítja a figyelmet.

Nyilvánvaló, hogy a közoktatás megújítása, fejlesztése az Európai Unióba készülő Magyarország számára nemzetközi, globális kihívás is. Egyre inkább gazdasági versenyképesévé válik ugyanis, hogy egy-egy ország oktatási rendszere képes-e az új információk, ismeretek, tanulási, kommunikációs és kooperatív képességek, a változások iránti nyitottság fejlesztésére, a modern információk és kommunikációs technológia el- és befogadására, illetve – a hagyományos keretből kilépve – az élethosszig tartó tanulás szemléleti és szervezeti feltételeinek a megteremtésére.

Ebben az összefüggésben válhat minden korábbinál idősebbé a rendszerváltozás – minden utópizmusa ellenére is biztatónak tűnő, bár az elmúlt évtizedben olykor üres jelszavá kopott – politikai ígérete, hogy tudniillik „az oktatás nemzeti ügy”, amelynek sikeres fejlesztésével, a képzett és konvertálható munkaerő, a modern viszonyokba illeszkedő, fejlett és civilizált társadalom révén esélyt teremthetünk magunknak a globalizálódó világ európai és világszerte, valamint a társadalmi lét és a nemzetközi együttműködés legkülönbözőbb szinterein való eredményes helytállásra.

*

A tézisekben jelzett szempontok közül előadásomban csupán kettőt ragadok ki: az állami szerepnek a jogalkotásban és a tanügyigazgatásban, valamint az oktatási rendszer tartalmi szabályozásában kimutatható változásait (ez utóbbit kiegészítve a rendszer teljesítményének megítélésére vonatkozó néhány megállapítással).

Ami az első kérdéskört illeti, e tekintetben – a térség országaihoz hasonlóan – kétszeresen súlyos örökséggel kellett szembenézni, hiszen az állam szerepének újraértelmezésével, oktatásügyi vonatkozásban a kontinentális jogalkotásnak és tanügyigazgatásnak a szocialista pártállam centralizált és bürokratikus gyakorlata által is szentesített tradícióival kellett megbirkóznunk, miközben Európa mindinkább eltért ezen hagyományoktól, sok mindent átvéve e téren is a decentralizációval jellemezhető angolszász gyakorlatból.

A változtatás elemi igényét jelzi, hogy az előző évtizedek párthatározatokkal irányított, „törvények nélküli és törvényen kívüli” gyakorlatával szemben valóságos robbanás következett be. A közoktatás területén hét alkalommal történt törvényalkotás, illetve jelentősebb törvénymódosítás, amit minden alkalommal intenzív alsóbb szintű jogalkotás követett. A tárcaszintű jogalkotás mellett jelentősen megerősödött a kormányzati jogalkotó szerep, 1990 és 1999 között több, mint 150 kormányrendelet, illetve rendelet-módosítás érintette a közoktatást.

Az átalakulási folyamat első lépéseként az 1985-ös oktatási törvényt módosító 1990. évi XXIII. törvény visszaállította az iskolalétesítés és -fenntartás szabadságát és oldotta az oktatási rendszer merev szerkezetét. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény pedig, amely 1993. szeptember 1-jén lépett hatályba, a rendszerváltozást követően egységes keretbe foglalta és számos vonatkozásban megújította a közoktatás több jogforrásból eredő szabályozását. A tanszabadság elvét érvényesítve véglegesen leszámolt az iskolafenntartás több évtizedes állami monopóliumával és kísérletet tett az iskolarendszer korábbi monolit jellegének, merev szerkezetének szabályozott átalakítására, illetve az 1990 utáni, dezintegrációval fenyegető spontán folyamatok kezelésére is.

Leszögezhetjük, hogy az évtized elején elfogadott magas szintű jogszabályok lényeges és újszerű oktatáspolitikai, valamint tartalmi változásokat indukáltak, valóságos oktatáspolitikai fordulatot hoztak. Közös jellemzőjük az állami iskolamonopólium felszámolása, azaz a helyi közösségek iskolafenntartó szerepének megerősítése, valamint az egyházi, az alapítványi és a magániskolák létesítésének és fenntartásának törvénybe iktatása volt. Az előző évek éles politikai vitáit lezáró alkotmánybírósági döntés hatására az 1993-as törvény világnézeti szempontból semlegesnek nyilvánította az „állami” iskolát.

Kezdetől nagy viták kísérték a már 1985-ben is deklarált iskolai autonómia megerősítését célzó törvényalkotói szándékot, a törvény decentralizációs irányultságát, a nevelésben-oktatásban érdekelt csoportok – a pedagógusok, a tanulók, a szülők és a közvetlen társadalmi környezet – bevonásának, részvételének, esetenkénti primátusának indokoltságát, illetve ennek mértékét az iskolával kapcsolatos helyi döntésekben. Az iskola ismételtelen kinyilvánított nagyfokú önállósága egyébként mindmáig feloldatlan ellentmondásban van az 1991-ben elfogadott önkormányzati törvény szellemével és rendelkezéseivel, a helyi önkormányzatok kiterjedt és erős jogosítványaiival – főként finansiális kérdésekben –, ami az elmúlt évtizedben állandósuló konfliktusok forrása volt. Eltérő álláspontok jelentek meg – napjainkig – a helyi társadalom különböző intézményei vagy a képviselőikre létrehozott szervezetek, elsősorban az iskolaszékek illetékességét, szerep- és hatáskörét illetően, és – emlékezhetünk rá – nagy ellenállásba ütközött a központi (minisztériumi) irányítás dekoncentrált regionális intézményeinek, a területi oktatási központoknak recentralizációs törekvéseket sejtető létrehozása.

A közoktatási alaptörvény 1995-ös, kisebb mértékű korrekcióját (lásd a területi oktatási központok megszüntetését) 1996-ban követte átfogó módosítás. Ez – bár az 1993-ban kialakított viszonyokat alapvetően nem érintette – jelentős változásokat, oktatáspolitikai hangsúlyeltolódást hozott az irányítás rendszerében, az egyes intézménytípusok feladatait és felépítését, valamint az iskolarendszer tartalmi szabályozását illetően. Finomította a lelkiismereti és vallásszabadságra vonatkozó előírásokat, a tanulók jogait szabályozó rendelkezéseket, az önkormányzati törvény ellensúlyozására szakmai követelményekkel alátámasztott és differenciált normatív finanszírozást vezetett be.

Az 1999. és 2000. évi újabb törvényt módosítások – elsősorban az oktatási rendszer tartalmi szabályozását érintően – ugyancsak lényeges változást jelentettek az úgynevezett kerettantervek bevezetésével, de más vonatkozásban, például a hatósági jogkörökkel is felruházott Országos Értékelési és Vizsgaközpont, valamint regionális hivatalainak életre hívásával vagy az 1993-as törvény által több évtized után újra létrehozott és 1996-ban kibővített hatáskörű Országos Köznevelési Tanács jog- és feladatkörének korlátozásával és számos további intézkedéssel is, amelyek kétségtelenül erősítették az 1998-ban egyébként átszervezett, új elnevezésű szaktárca, az Oktatási Minisztérium és az oktatási miniszter, de a kormányzat hatáskörét is.

A fentiek alapján mindenesetre megállapíthatjuk, hogy az 1993-as közoktatási alaptörvénynek gyakori, az éppen soron következő kormányváltozásokhoz kapcsolódó korrekciója (legutóbb 2002 nyarán a kerettantervek kötelező jellegének feloldása és az OKNT hatáskörének visszaállítása, sőt kibővítése) a társadalmi-politikai és szakmai közmegegyezés sajnálatos – és olykor már az eredeti törvény korszakos alapvonásait érintő, esetenként azokat is megkérdőjelező és veszélyeztető – hiányára utal.

Közoktatás-irányítási, tanügyigazgatási vonatkozásban egyébként a korábbi szisztémák lebomlását és új típusú megoldások keresését, alkalmazási kísérleteit regisztrálhatjuk – mérési és vizsgarendszerek, minőségbiztosítás, a pedagógiai szolgáltatások bővülő és differenciálódó rendszere stb. – a társadalomszervezés és -irányítás, a közigazgatási decentralizáció változásainak, valamint a közfinanszírozás ezekhez igazodó, ellentmondásos folyamatainak függvényében. Ezen a téren tapasztalható leginkább a példaként emlegetett, egyébként eltérő európai mintáknak a nemzeti hagyományok sajátos értelme-

zésétől és az aktuálpolitikai szándékoktól sem független interpretációja. Az oktatásügy válságos helyzetében megmutatkozó problémák és üzemzavarok, a romló feltételek, a minőségi visszaesés, a szakmai elbizonytalanodás stb. kezelésére, elhárítására ugyanis kézenfekvőnek tűnhet fel a ragaszkodás a korábban bevált intézményekhez és eljárásokhoz. Ebből ered a visszalépés esetenkénti szándéka a kétszeresen is hagyományos tanügyigazgatási-felügyeleti rendszerhez, ami természetesen nem független az állami szerepvállalásnak a különböző politikai filozófiákhoz, politikai értékrendszerekhez és a különböző hatalomgyakorlási technikákhoz kötődő kormányzati ciklusonként akár diametrálisan eltérő – az elmúlt négy évben például egyre markánsabban az 1930-as évek ideáltípusaira tekintő – értelmezésétől és alkalmazásától sem.

*

A közoktatási rendszereket érintő gazdasági-társadalmi hatások az elmúlt évtizedben világszerte jelentős változásokat indítottak el, az oktatás tartalmi átalakulására, megújulására vezettek. A gyors alkalmazkodási – modernizációs – kényszer átformálta a tartalmi szabályozás hagyományos eszközrendszerét is. A tantervi szabályozásnak a központi, a regionális és a helyi szintek közötti feladat- és felelősség-megosztást, a korábbi centralizáló és/vagy decentralizáló megoldások közötti kiegyenlítődést, az egyensúlykeresést tükröző, keret-jellegű megoldásai kerültek előtérbe. Ezen globalizációnak mondható tendenciákhoz illeszkedik az elmúlt évtized – megítélésem szerint – legjelentősebb hazai neveléstudományi teljesítménye, a Nemzeti alaptanterv (NAT), amelynek előmunkálatai 1989-ben kezdődtek el.

A Nemzeti alaptanterv – az alapkövetelményekben kifejeződő központi elvárások mellett – a tananyag kiválasztásában és belső arányaiban, de még a tantárgyi struktúrát és az időkereteket illetően is nagy teret biztosított az intézményi pedagógiai programok részét képező helyi tantervekben megtestesülő lokális társadalmi-szakmai igényeknek. E sajátos, kétszintű szabályozási koncepció, amely egyben a dezintegrálódó intézményrendszer egységes tartalmi szerkezetét és az ún. fejlődési szakaszok végén elérendő egységes követelményeket volt hivatva meghatározni, nemzetközi szempontból is figyelemre méltó próbálkozás a hagyományos, kontinentális típusú, input szabályozás és az output szabályozáson alapuló angolszász tantervi gyakorlat előnyeinek és értékeinek kiegyensúlyozott érvényesítésére, arányos ötvözésére.

Az állampárti gyakorlattal szakító kelet-közép-európai tantervi megújulásnak közös és pozitív vonása a dezideologizálás és depolitizálás határozott szándéka, aminek szükségszerű velejárója volt a korábban tagadott, sőt tiltott nemzeti és vallási szempontok és értékek – olykor természetesen szélsőséges törekvésekben is megnyilvánuló – erőteljesebb megfogalmazása és nyomatékos politikai képviselése. A Nemzeti alaptanterv körül gyűrűző viták és az iskolai gyakorlatban zajló spontán változások nálunk sem voltak mentesek a kultúrharc időszakos megnyilvánulásaitól; ezeket elsősorban az állami befolyás mértéke és módja, a hitoktatás és a világnézeti semlegesség körüli viták gerjesztették.

A kilencvenes évek hazai oktatástörténetének meghatározó eseménye volt – a közoktatási törvény 1996-os módosítása során, az elhúzódó szakmai-politikai viták lezárásaként – a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről hozott döntés és az ennek nyomán elinduló iskolai programkészítő tevékenység. A NAT bevezetését végigkísérő kételyek és viták ellenére, hogy ti. az új szabályozás az oktatási rendszer széteséséhez vezet, csökken az iskolák közötti átjárhatóság és tovább romlik a közoktatás egyébként is kritikus színvonala, a korabeli közvéleménykutatások az új szabályozási szisztéma mintegy 60 százalékos támogatottságát mutatták. A NAT-hoz való viszony azonban erősen megosztotta a szakmai közvéleményt. A bevezetést ellenzők, illetve elutasítók az 1998-as választások időszakában politikai támogatásra is találtak. Az új tantervek 1998 szeptemberére kitűzött bevezetése erősödő ellenállásba ütközött.

Ide kívánczik egy (pedagógus)-társadalomlélektan-történeti megjegyzés. A pedagógus-társadalom mint a rendszerváltozás egyik nagy vesztese a fordulat illúzióiban csalatkozva az évtized derekán elvesztette korábban tapasztalt kezdeményezőkézségét és lendületét, elkedvetlenedett, kiábrándult, könnyű zsákmányává vált egyes hangadó csoportok szűk, partikuláris szempontjainak; nehéz volt az új reform-jelszavak, feladatok mellé állítani. A NAT-6 erre kétségtelenül jó esély kínál, de az „implementáció” – minden jó szándék és körültekintés ellenére, bizonyára a megkésettségéből eredő időzavar okán is – az egykori központi tantervek bevezetésének emlékképeit idézte fel és kiváltotta az ellenállás történetünkben jól ismert önvédelmi reflexeit. Az új fordulat egyébként a romló iskolai feltételek miatt is okkal gerjesztett a tantervi kérdéseken messze túlmutató indulatokat és szembenállást. A kialakulni látszó konszenzusra kezdettől a passzív többség érdektelensége és közönye vetett árnyéket. A NAT iskolaszervezetet érintő tendenciái pe-

A pedagógus-társadalom mint a rendszerváltozás egyik nagy vesztese a fordulat illúzióiban csalatkozva az évtized derekán elvesztette korábban tapasztalt kezdeményezőkézségét és lendületét, elkedvetlenedett, kiábrándult, könnyű zsákmányává vált egyes hangadó csoportok szűk, partikuláris szempontjainak; nehéz volt az új reform-jelszavak, feladatok mellé állítani.

A NAT-6 erre kétségtelenül jó esély kínál, de az „implementáció” – minden jó szándék és körültekintés ellenére, bizonyára a megkésettségéből eredő időzavar okán is – az egykori központi tantervek bevezetésének emlékképeit idézte fel és kiváltotta az ellenállás történetünkben jól ismert önvédelmi reflexeit.

dig – ez szervezetszociológiai törvényszerűség – a kívülről, politikai tényezők által is bátorított „ellenzék” malmára hajtották a vizet. Így kovácsolódott össze – talán csak időlegesen – a következő kormányzati ciklus konzervatív iskolareformjának, ellenreformjának szakmai-társadalmi bázisa.

Az 1998-as kormányváltást követő restaurációs törekvések az úgynevezett kerettanterveknek mint az erősödő központi irányítás intézménytípusokra és iskolafokokra bontott szabályozási eljárás módjának a közbeiktatásával, lényegében a Nemzeti alaptanterv hatályon kívül helyezésével – a közoktatás-irányítás erőteljesen recentralizációs törekvéseinek fontos elemeként – a hagyományos, kontinentális tantervi szabályozás irányába tett oktatáspolitikai (viszsa)lépésként foghatók fel. Ezen döntés tapintatos, a kerettantervek kötelező használatát visszavonó korrekciója a 2002-es kormányváltást követően törvényszerű és elkerülhetetlen intézkedésnek minősíthető.

*

Az átalakulás évtizedének második felében egyre nagyobb hangsúlyt kapott az oktatási rendszer teljesítménye, az oktatás eredményességének és minőségének vizsgálata. Ennek egyik – a közoktatás-irányítás jellegével is összekapcsolódó, élénk szakmai és politikai vitákat gerjesztő – kérdése az intézményekben folyó munka folyamatos és szakszerű ellenőrzése és értékelése. Nem kisebb problémát jelent azonban a teljes közoktatási rendszer eredményességének, minőségének vizsgálata és értékelése, amelyhez – a korábbi hazai eljárások és tapasztalatok mellett – a kialakult európai gyakorlat kínál igényes szakmai segítséget.

Az IEA-vizsgálatokba már az 1960-as évek végén bekapcsolódtunk. A különböző hazai intézmények által végzett ilyen típusú vizsgálatok közül – előzményeivel és átfogó jellegével – kiemelkedik az Országos Közoktatási Intézet által 1986-tól visszatérően végzett Monitor-vizsgálat, amely számos részterületen kínál és kínál a magyar közoktatás teljesítményének folyamatos – egyrészt történeti, másrészt nemzetközi – összehasonlításához egzaktt fogódzókat. Ezek a történeti és nemzetközi összevetések egyébként közok-

tatásunk – sok okra visszavezethető – teljesítményromlásának nyugtalanító jelenségeire és tendenciáira már korábban is rámutattak. Ezt támasztják alá az 1995-ös IEA-vizsgálat adatai is, miszerint az iskolából kilépő tanulók teljesítménye – matematikából és természettudományokból – rosszabb, mint fiatalabb társaiké, és a vizsgálatban részt vett országok tanulóinak átlaga alatt van.

Az OECD 2000-ben lebonyolított, 31 országra kiterjedő nemzetközi összehasonlító teljesítménymérésének (PISA-2000) eredményei a vizsgált területeken – olvasási-szövegértési képességek, matematikai és természettudományos eszköztudás – megerősítik, illetve árnyaltabbá teszik a korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatok figyelmeztető tapasztalatait és tanulságait. (A tizenöt éves tanulókra kiterjedő vizsgálat magyar vonatkozású eredményei összességükben gyengébbek a részt vevő országok átlagnál; a természettudományos teljesítmény éppen eléri azt, a matematikáé átlag alatti és a szövegértési képességek terén is gyengébben teljesítettek tanulóink.) A vizsgálatok feldolgozás, további részletes elemzés alatt álló adatai – a tantervi – oktatási koncepciókat, az oktatás egyes szintjei között szembeötlő teljesítménybeli különbségeket, az oktatásszervezési eljárásokat és módszertani kérdéseket illető közvetlen szakmai tapasztalatokon túl – nyomtatékosan – felhívják a figyelmet néhány általánosabb, bár többnyire eddig is jól ismert társadalom- és művelődéspolitikai összefüggésre, mint például az oktatási ráfordítások és a tanulói teljesítmények közötti pozitív korreláció, a családi háttér tényezők, a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek meghatározó ereje, valamint az adott oktatási rendszer megrövidítése vagy rugalmassága. Mindezek ismeretében haladéktalanul kidolgozható a nemzeti oktatásfejlesztési stratégia, megszülethetnek azok a szakmai programok, amelyek révén – a vizsgálatokból leszűrhető külföldi példákkal és nemzetközi tanulságokkal is alátámaszthatóan – javítható, erősíthető az évszázados hagyományokkal, jelentős történeti értékekkel rendelkező magyar oktatási rendszer eredményessége, hatékonysága és nemzetközi versenyképessége.

Irodalom

- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest.
- Gaszó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó (1992, szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására*. Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest.
- Szűdi János (1994): *A közoktatási törvény kézikönyve*. Budapest.
- Szűdi János (1995): *Közoktatási tanulmányok*. Budapest.
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 31–43.
- Vári Péter – Antalné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 35–65.

Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában

„Többnyire oly tárgyokról beszélve, melyek nekünk a legérdekesebbek, untatunk másokat leginkább.” (1)

Eötvös József

A magyar közoktatásügyben jelentős fordulat történt a nyolcvanas évek elején: az ország vezetése – miként ugyanekkor a lengyel is – levált a demokratikus centralizmuson alapuló szovjet modellről, és áttért a közvetlen demokrácia gyakorlatára épülő, a szintúgy szocialista, kollektivista logikára. Később, a szocialista világ összeomlása részeként az ország ismét irányt váltott. Voltaképpen az átmenet két szakasza látható: elsőként a szocialista berendezkedés szovjet típusú modellje alakult át (jugoszláv) öngazgató, decentralizáló formává, ezután pedig a diktatórikus szocialista berendezkedés teljes elutasításával a nyugat-európai demokratikus modell felvétele történt meg. (2)

Hazánkban a szakmai öngazgató, a közvetlen demokrácia gyakorlata az 1989–1990-es rendszerváltás után a mai napig alapvonásaiban tovább él mind a közoktatásban, mind az önkormányzati rendszer működésében, ugyanakkor teljesen felzívódott a piacgazdaság keretei közé. Sokan ezért a „se nem szovjet”, „se nem piacgazdaság” útját, hanem éppen ezért egy harmadik fejlődési irányt – az öngazgató, a (szakmai) autonómiák megjelenését – tekintik a rendszerváltásnak. Mások pedig későbbre, az évtized végére, a tervgazdaság, a párt és a rendőrségi koordináció megszűnésének, a piacgazdaság és a képviselői demokrácia megjelenésének idejére teszik a fordulatot.

Az alábbiakban e fenti három, egymást követő és egymásba mosódó korszakra vonatkozó tételeim igazolására törekszem, miként összevetem a három korszak koordinációs technikáit, majd feltárom azok eltéréseit és azonosságait.

A szovjet típusú szocialista modell

A szovjet típusú szocialista rendszer jellegzetessége, hogy a társadalom irányítása egyetlen vezető és egyetlen párt (3) kezében összpontosul. E modell legitimitációját egyfelől a társadalom és a gazdaság fejlődési szabályainak tudományos felismerésére építette, másfelől pedig a társadalom egyenlőségének megteremtésére, amely elvezet a bőség és az azonos esélyek birodalmába.

A kizsákmányolásra visszavezethető társadalmi egyenlőtlenség megszüntetésének gondolatából (is) fakad a magántulajdon és a piac visszaszorításának gyakorlata, amely elvezet a közösségi (állami) tulajdon tudatos gazdaságfejlesztéséhez, azaz a tervgazdálkodáshoz.

A közoktatásban pedig az egységes, tehát a mindenkire egyaránt kiterjedő és ugyanazt a műveltséget nyújtó, valamint nevelési eszményt követő iskola megteremtése az egyenlőség megteremtésének „ideáltipikus” célja és egyben eszköze. Az általában vett társadalom (és a gyermek) fejlődési törvényeinek pontos ismeretére épül ez a politika, amely – mai kifejezéssel élve – szakmai kompetenciába tartozónak tekinti a kormányzati kérdéseket.

Az egypártrendszeren alapuló tudomány-legitimációjú irányítás értelemszerűen ki is zárja az érdemi helyhatósági és országgyűlési választásokat, mert egyfelől a hatalomgyakorlás technikája nem az egymással vetélkedő értékválasztásokon alapult, másfelől pedig a politikai problémákat a tudományosság keretei közé emelte. (4)

A szovjet típusú szocialista irányítás voltaképpen három, felülről irányított és egymással is hierarchikus viszonyban álló elemből állt: a bürokratikus, a párt- és a rendőrségi koordináción. Mindhárom együttes működtetése adja e berendezkedés jellegzetességét. Magától értetődő, hogy ez a berendezkedés „hiperközpontosítással” járt, a szabadsághiányt ezzel együtt önmagában nem a központosítás, hanem a fenti három, egymásra épülő koordinálást végző szervezeti rend összességében okozta.

1949–53 között a Magyarországon kiépített szovjet modell a későbbi évtizedekben erősen romlott, amit akkoriban a szocialista demokrácia fokozatos kiteljesedéseként értékelték, ugyanakkor az alapstruktúra szinte érintetlenül maradt meg a nyolcvanas évek végéig.

Rendőrségi koordináció

A sztálini modellben a politikai rendőrségi koordináció egyik, de csak az egyik lényeges fázisa a politikai és bürokratikus irányítás felügyelete volt. Önálló szervezeti egységként ugyan megszűnt az ötvenes évek végére (ÁVO), a nyolcvanas évek végéig azonban továbbra is fennmaradt és működött a politikai rendőrség. Noha az ötvenes évekhez képest összehasonlíthatatlanul gyengébb, mégis meglévő és rendszer-specifikus szerepet töltött be. Tudjuk azt is, hogy a nagyobb intézményekben-vállalatokban a belügyminisztériumi összekötők alkalmazása tipikusnak tekinthető, akik egyben tagjai, tisztségviselői voltak a párt- és a bürokratikus szervezetnek.

Politikai koordináció

Még a nyolcvanas évek elején is meglehetősen erősnek tekinthető a politikai koordinációt végző intézményrendszer. (Mezei, 1991, 106–112) A munkahelyi pártszervezetek befolyásolhatták és ellenőrizték a bürokratikus irányítást, a párttitkár mindenképpen. A munkahelyi ifjúsági szervezetek súlya ennél csekélyebb, de titkára nagyobb súllyal szerepelt. (Tudjuk, hogy a szakszervezetek is e struktúrába integrálódtak.) Az iskolai pártszervezetek (5) is többnyire megtárgyalták az igazgató tervezett döntéseit, a magasabb pártszervezetről kapott és a maguk támasztotta feladatok végrehajtását. Szervezeti szempontból szerencsésnek tekintették, ha az iskola vezetője maga is párttag (6) s helyettese a párttitkár volt. (Andor – Liskó, 1991. 53.)

Ennél lényegesebb azonban a pártszervezeteket irányító, a bürokratikus intézményi rendet leképező pártigazgatás intézményrendszere, amely a járási (7), (kerületi) városi, megyei és központi szervezeti felépítésben állt fel párhuzamos struktúráként. Ez a rendszer a demokratikus centralizmus elve alapján működött a hetvenes-nyolcvanas években is, mint korábban. Az alapszervi vélemények ugyanazon a hierarchikus láncon mehettek fel a központba, ahogyan a végrehajtandó magasabb szintű döntések lefelé. E rendszer egységessége távolról sem volt olyan erős azokban az időkben, mint az ötvenes években, a későbbiekben pedig jelentősen meggyengült. (Csanádi, 1995; Mezei, 1991)

A bürokratikus koordináció

Ez a szabályozó mechanizmus is értelemszerűen éppen úgy erősen központosított volt az ősi modellben, mint a másik kettő, ugyanakkor ezen a téren történt a legnagyobb mértékű változás. Noha a rendszer összességében továbbra is központosított maradt – a rendőrségi és politikai koordináció együttesen garantálta a bürokratikus (szakmai) irányítás stabilitását –, bővült az alacsonyabb szintű tanácsi igazgatás hatásköre a hetvenes évek legelején (például a 1971-ben a Tanácstörvény). Ez az a koordinációs forma, amely a leginkább eltávolodott az eredeti modelltől, valamint a formai jegyek és gondolkodás tekintetében a leginkább kezdett hasonlítani a nyugat-európai szakigazgatási rendhez, ám a rendőrségi, pártirányítási ellenőrzés ténye minden funkcionális összevetést lehetetlenné tett.

Az oktatásirányításban is a bürokratikus koordináció területén mutatható ki az 1950 és 1953 között felépített modell legjelentősebb korróziója. Fokozatosan bővült az érdemi döntésekben részt vevők köre, például nemcsak többen, hanem másfajta érdekcsoportok képviselői is részt vehettek a hatvanas évek tantervi reformjában, bár még jóval kevesebben, mint a hetvenes éveiben. A „78-as” tantervekre hatással lehettek olyan szervezetek is (például az MTA), amelyek azelőtt egy reformban sem. (Sáska, 1992a, 1992b. 14–18.) A bürokratikus koordináció lazulását mi sem mutatja jobban, mint az, hogy esetenként már két tankönyv közül is lehetett választani. (Nagy P. T., 1994. 520.) Ugyanezt az irányt fejezi ki az eddig egységes (monolitikus) tananyag törzs- és kiegészítő anyagra

történő szétválása. (8)

1949–53 között a Magyarországon kiépített szovjet modell a későbbi évtizedekben erősen romlott, amit akkoriban a szocialista demokrácia fokozatos kiteljesedéseként értékelték, ugyanakkor az alapstruktúra szinte érintetlenül maradt meg a nyolcvanas évek végéig.

A bürokratikus koordináció gyengülése természetesen más területeken is kimutatható, például a gazdaságirányításban. A spontán (tehát közvetlenül mérsékeltlen irányítható) gazdasági folyamatoknak engedett teret a háztáji gazdálkodás és a magán-kisipar lehetővé tétele, amely rést ütött a magántulajdon-tilalom elvén, s egyben sokszor ostromozott forrásává vált a társadalmi különbségek növekedésének is. Ennél nagyobb mértékű változást jelentett az 1968-as Új Gazdasági

Mechanizmus bevezetése, mely az alapeszmétől teljesen idegen piaci elemeket kísérelt meg a tervgazdálkodás rendszerébe illeszteni, illetve fellazítani azt (Kornai, 1993; Pető – Szakács, 1985), mérsékelt gyakorlati, viszont annál jelentősebb ideológiai sikerrel. (9)

A szocialista rendszer leváltása

A rendszerváltozás attól változás, hogy a meghaladott rendszer számos eleme az új közegben tovább él, a rendszerváltás pedig éppen attól váltás, hogy a korábbi rendszer jellegadó elemei eltűnnek.

Az egypártrendszert felváltotta a többpártrendszer. A hatalmat már nem az önmagát tudományossággal és a társadalom egészének az érdekeit megkérdőjelezhetetlenül képviselő egy politikai alakulat gyakorolja, hanem a szabad – eddig meg nem kérdőjelezett tisztaságú – választásokon nyertes pártok koalíciói, amelyek külön-külön értelemszerűen a társadalomban megjelenő különböző érdekeket-értékeket képviselik.

A parlamenti demokrácia létrejöttével a rendszerváltás lényege a szocialista típusú rendőrségi és politikai koordináció teljes megszűnése. A társadalmi igazgatási technikából végleg kiesett a titkosrendőrség; a politikai irányítás lehetősége megszűnt a munkahelyi párt szervezetek tilalmának kimondásával, illetve a bürokratikus koordinációt ellenőrző és befolyásoló területi párt- és ifjúsági szervezetek feloszlatásával.

Megjelent a szabad piacgazdaság és vele együtt az egyenlőtlenséget teremtő magántulajdon, s értelemszerűen megszűnt a tervezgazdaság, valamint vele együtt természetesen eltűnt a személyi tulajdon fogalma is.

A korábbi központosított irányítási rendszer ellentétébe fordult át: a bürokratikus koordináció szétesett, „hiperdecentralizálttá” vált. A helyi társadalmak érdekeit intéző több, mint 3200 önkormányzat mindegyike önálló és egymás mellé rendelt. Nincs hierarchikus viszony közöttük, egyenlők és autonómak, a központ és a megye befolyásától egyaránt védettek. (10) Az oktatási (egészségügyi) intézmények is szintúgy egymás mellé rendelték, (szakmai) autonómiájuk a központtól és a fenntartótól hasonlóképpen erősen megóvott. A központ irányító ereje példátlanul gyenge lett.

A fordulat mértéke

A két évtized alatt bekövetkezett fordulat oly mértékű, hogy az OECD adatai szerint Európának nincs még egy olyan országa, amelyben a hatásköröket oly sokféle és oly alacsony szintre telepítették volna, mint Magyarországon. (CERI, 1998, 293)

A vizsgált államok közül három ország oktatásirányítása tekinthető decentralizáltnak az alsó-, és középfokú – a 10–14 éveseket érintő – oktatás terén: az Amerikai Egyesült Államoké, Finnországé és Magyarországé. Mindhárom országban a központ súlya elenyésző, a döntési jogok tagállami, önkormányzati (iskolaszéki, schoolboards), illetve iskolai szinten vannak. E három, leginkább decentralizált irányítású ország közül legnagyobb mértékben azonban csak hazánkban születnek a döntések a legalacsonyabb szinten, az iskolákban. A vizsgált országok között a magyar közoktatás tehát kiugróan a legnagyobb mértékben decentralizált.

Az elfoglalt hely karakterisztikus jelentőségét azonban csak akkor érzékeljük igazán, ha a magyar állapotot összevetjük egy olyan országgal, amelyik egykor szintén a szovjet típusú, erősen központosított modellt követte, ugyanakkor nem tette meg a „harmadik utas” kitérőt, hanem közvetlenül a nyugat-európai mintára váltott. Ez Csehország. Itt közepesen erős a központ hatalmi ereje, iskolai szinten pedig a döntések fele születik meg. Ezzel párhuzamosan a „harmadik utat” megjárt Magyarországon a központi szintű döntések aránya elenyésző, a döntési jogok kétharmadát az iskolákhoz, egyharmadát pedig az iskolafenntartó önkormányzatokhoz telepítették. (11)

Az oktatás tantervi ügyeit tekintve a vizsgált országok közül a magyar iskola valóban önkormányzónak tekinthető, nincs még egy, a miénkhez fogható nemzet, amely a közműveltség tartalmának meghatározását teljes egészében az iskolák tantestületeire bízta volna. (CERI, 2000. 242.) Még azokban az országokban is (Hollandia, Új-Zéland, Írország, Skócia), ahol az oktatás tartalmára vonatkozó döntéseket alapvetően az iskolákban hozzák meg, van valamilyen eszköz az igazgatás kezében, hogy az intézmények közötti összhangot megeremthessék. Nem úgy Magyarországon. Itt ugyanis nincs ilyen joga se a fenntartónak, se az oktatási kormányzatnak. Valamennyi, a tanítás tartalmát befolyásolni képes eszköz fölött csak az iskolák tantestületei (illetve az egyes pedagógusok) rendelkeznek. Ha a döntési jog azonos a hatalommal, akkor állíthatjuk, hogy a hatalom az iskolák szintjén van Magyarországon.

A fordulat iránya

A szakmai-politikai közéletben abban nincs vita, hogy történt-e fordulat a nyolcvanas- kilencvenes években, a változásokat mindenki érzékeli. Azok lényegét tekintve, vagy ha úgy tetszik, a fejlődés eredetét és kezdetét figyelembe véve azonban megoszlanak a nézetek. Ha jól látom, két egymástól különböző nézet rajzolódik ki. Az egyik szerint a magyar közoktatás irányítása évtizedeken át, noha változó ütemben, de mégis folyamatosan konvergált a nyugat-európai modell felé.

A másik nézet szerint konvergencia csakis a diktatórikus szocialista modell két típusa között volt, a szovjet és a jugoszláv berendezkedés valóban közeledett egymáshoz még a szocialista világ összeroppanása előtti időszakban is. Az első és a második világ közötti lényegi közeledésről azonban ekkor még nem beszélhetünk, csak később, akár a szovjet, akár a jugoszláv berendezkedés összeomlását követően.

Konvergencia-elmélet

Az egyik, nevezzük itt így: a konvergencia-elmélet szerint a magyar fejlődési irány évtizedeken keresztül folyamatosan és fokozatosan a nyugat-európai modell felé közeledett (azok pedig a mienkhez), így a rendszerváltás voltaképpen e két fejlődési irány találkozása. E felfogás azon alapszik, hogy a hatvanas, hetvenes években a magyar bürokratikus koordináció tényleges és jelentős decentralizációja a számos formát öltő nyugat-európai modellhez közelítette a magyar oktatási irányítást, hiszen Nyugat-Európában ugyanebben az időszakban valóban decentralizálódott az igazgatás, és nagyobb teret kaptak az iskolák, valamint a helyi társadalmak képviselői. (Halász, 1985) A formai azonosságok és az átvett, illetve alkalmazott igazgatástechnikai minták alapján fel lehetett tételezni: a két rendszer, igaz, két külön úton, mégis azonos irányban haladt, mígnem valóban találkoztak. Következésképpen az iskolarendszer fejlődését nem a politikai-hatalmi berendezkedés változásai, hanem az oktatási rendszer objektív törvényszerűsége és annak egyfajta belső kódja szabályozza. (Halász, 2001)

A formai azonosságokban kifejeződő közeledés egyéb vélemények szerint egyben a demokrácia indikátora is, minthogy az oktatásban az azonosság formai elemei más ágazatokhoz, területekhez képest előbb jöttek létre, eképpen a demokratikus fordulat a közoktatás terén szintén korábban következett be, mint a többi területen. (Báthory, 2001. 57.) Sőt, a kilencvenes évek fordulójának közvetlen előzményei is a hetvenes évek elejére vezethetők vissza, és az ekkor kezdődő változások, a „maratoni reform” vezetett el a rendszerváltáshoz. (Báthory, 2001)

A konvergencia-elmélet viszont legalább két alapvető mozzanatot nem tud magyarázni.

Nyugat-Európában a fasiszta típusú társadalomirányítás összeomlását követően választáson alapuló többpártrendszer működött. Nyoma sem volt sem a rendőrségi, sem a politikai koordináció intézményrendszerének. Ezek demokratikus országok, a szocialista országok pedig éppen ezen okokból kifolyólag nem azok. A két rendszer egymásba olvadása éppen a rendszerek lényegéből fakadó különbségek miatt elképzelhetetlen. Még akkor is, ha az igazgatástechnikai eszközök, pedagógiai eszmerendszerek és módszerek tekintetében komoly közeledés történt, ám ami a lényegét illeti, egyáltalán nem: a fent említett társadalmakban szabad választások alapján szerveződik a helyi igazgatás, nálunk erről szó sem volt, továbbra is fennmaradt a politikai és rendőri koordináció. Nagyobb mozgástér csak a hivatalokba és a kutatóintézetekbe jött el, és az itt dolgozó szakértők közvetítésével jutott el a laikusok társadalmába, egészen az első szabad választásokig (12), amikor is a pártok vették át ezt a szerepet.

A kontinuitás elmélete továbbá adós maradt azzal is, hogy a magyar közoktatás-irányítás átalakulása miért eredményezett „hiperdecentralizáció”-t, míg egy másik volt szocialista országban, Csehországban vagy Romániában például távolról sem. A rendkívüli léptékű önkormányzati és főleg iskolai autonómia Nyugat-Európában szokatlan mértékű. Kérdés, mi adta a decentralizáció páratlan túlfutását eredményező lendületet, amikor Magyarország politikai berendezkedése ma semmilyen meghatározó elemében sem különbözik a nyugat-európai országokétól?

A jelenség leírására tehát másik magyarázat kívánkozik. Churchill szerint az árkot nem lehet két ugrással átívelni, s ha igaz van, akkor csak az itt tovább nem részletezhető szemszögből tűnik folyamatosnak az átmenet. Holott két elemből tevődött össze: az

egyik a nyolcvanas évek első felének, közepének történései, amelyek magyarázzák a „hiperdecentralizáció”-t; a másik pedig az évtized végi fordulat, amelynek során Magyarország is átvette a nyugat-európai demokratikus politikai berendezkedés alapeszközzeit. A kettőt mindössze az idő linearitása kapcsolja össze.

A két ugrás

Úgy látom, a nyolcvanas évek elején a piaccgazdaságon alapuló (kapitalista) és a szovjet típusú szocialista fejlődést egyaránt elutasító és ezért „harmadik utasnak” nevezett kísérlet egyik terepe Magyarország volt. Ezt tekintem az első ugrásnak. A szovjet típusú demokratikus centralizmusra építkező, nem-demokratikus szocialista rendszerből szintűg antikapitalista és antidemokratikus öngazgató (autonóm) rendszer felépítése indult meg a nyolcvanas évek eleje és a köztársaság kikiáltása közötti időszakban, különösképpen a közoktatás s talán még az egészségügy területén.

Ebben az időszakban, noha tovább gyengültek, de továbbra is fennmaradtak a szovjet típusú berendezkedés alapelemei a tervgazdálkodás, a piac tilalma és a szabad választásokat értelemszerűen kizáró egypártrendszer. Tovább élt a politikai és a rendőrségi koordináció intézményi hálózata, a munkahelyi pártszervezetek, a területi pártirányítás rendszere, a politikai és a szakigazgatás személyi összemosódása, a Politikai Bizottság meghatározó jelentőségű irányító szerepe, minként ezt egy tag világosan ki is fejezte: „az MSZMP mindenkor kezdeményezője volt ... az önkormányzatok létrehozását ösztönző és támogató lépéseknek (szövetkezetek, tanácsok, oktatási intézmények, vállalati irányítási formák stb.) [ugyanakkor] ... nem képzelhető el a több hatalmi pólusú politikai pluralizmus”. (Berecz, 1987. 51.) Éppen emiatt még akkor is a nyugat-európai liberális képviselői demokráciától elütő berendezkedésnek kell e formációt tartani, ha a bürokratikus koordináció területén hallatlan áttörés történt, s a kollektív döntéseken alapuló szocialista demokrácia valóban komoly teret hódított.

A második nagy fordulat a nyugati-európai liberális demokrácia-felfogáson alapuló modell felvételét jelenti, amely alapszerkezetét tekintve már nem épít a kollektívizmusra, ugyanakkor nem is szocialista, valamint végképp elveti és felszámolja a politikai és rendőrségi koordinációt. A (közoktatás) bürokratikus koordinációjának modellje továbbra is fennmaradt, pontosabban a „harmadik utas” kísérlet során felépített modell fokozatosan romlik a kilencvenes évtizedtől kezdve.

Megítélésem szerint tehát e két fejlődési irány egymásba játszásával írható le a kilencvenes évek magyar közoktatása, melyben keverednek a kollektívista-antikapitalista és az individualista-kapitalista elemek.

Letérés a szovjet típusú fejlődési irányról

A nyolcvanas évek új politikai eszmerendszerének egyik jellegzetes vonulata az öngazgatás Magyarországon is. A hangsúlyeltolódás, a központosított igazgatás lebontásának lassú folyamata és ezzel együtt a közvetlen demokrácia gyakorlásának eszméje formálisan legelőször (13) az MSZMP XIII. (1985) kongresszusának határozatában jelenik meg, ekkor válik legitimmé a decentralizáció, valamint a kollektív döntések gondolata és gyakorlata. A XII. Kongresszuson (14) még szó sem esett olyasmiről, ami a következőn már elhangzott: „A helyi szervek, vállalatok és intézmények önállóságának növekedése kedvező feltételeket és lehetőségeket teremtett, hogy az állampolgárok közvetlenül, vagy az őket képviselő társadalmi szervezetek, testületek útján részt vegyenek ügyeik intézésében, döntések előkészítésében és a végrehajtás ellenőrzésében.” (Vass, 1988. 844.)

E jelentős fordulat azonban nem a magyar belpolitika önfejlődésének terméke, közvetlen kiváltó oka Lengyelországban keresendő: Az anarchista-szindikalista szakaszában lé-

vő „Szolidaritás” (Seres, 2000. 20.) követelése hatottak Lengyelországban (15) és hazánkban is. Ahogyan a magyar párt és állam vezetése az öt napos munkahét (16) bevezetésével szorosan követte a lengyel példát, ugyanúgy vette át az öngazgatás modelljét is, hogy a követeléseknek elébe menve elkerülje a hasonló belpolitikai helyzet kialakulását. Az öngazgatásra utaló első legitim gazdaságpolitikai elképzelések 1981-ben jelentek meg. (Nyers, 1988. 64.) Jogilag az öngazgatás rendjét Lengyelországban 1982-ben (17), Magyarországon 1985-ben vezették be. (Kornai, 1993. 484.)

A demokrácia közvetlen gyakorlásának eszmerendszere természetesen nem új, hanem arra a szellemi körre vezethető vissza, amelyet *Marx* és *Engels* „utópista szocialistáknak” (18) nevezett, és amelyből az anarchizmus is származott. (19) A cél egy olyan szabad társadalom megteremtése, melyben az egyén az egyéni, társadalmi és gazdasági igényeit helyezi előtérbe a mindenkorai hatalommal, az állammal, vagy a gazdaságból profitálókkal szemben. Ebből fakadóan a termelésről első-

Még azokban az országokban is (Hollandia, Új-Zéland, Írország, Skócia), ahol az oktatás tartalmára vonatkozó döntéseket alapvetően az iskolákban hozzák meg, van valamilyen eszköz az igazgatás kezében, hogy az intézmények közötti összhangot megteremthessék. Nem úgy Magyarországon. Itt ugyanis nincs ilyen joga se a fenntartónak, se az oktatási kormányzatnak. Valamennyi, a tanítás tartalmát befolyásolni képes eszköz fölött csak az iskolák tantestületei (illetve az egyes pedagógusok) rendelkeznek. Ha a döntési jog azonos a hatalommal, akkor állíthatjuk, hogy a hatalom az iskolák szintjén van Magyarországon.

sorban az adott üzem, illetve mezőgazdasági kollektíva határozzon, szabad föderációt alkotva a környező városokkal vagy a régió hasonlóan szervezett üzemével. A fogyasztók is önkéntes tanácsokba szerveződnének, s *Kropotkin* szerint fogyasztói-termelői megbeszélésen formálódna ki a termelés iránya. (Seres, 2000. 17.) Eme szocialista-anarchista eszme megvalósításának számos kísérlete közül különösen emlékezetes az 1971-es Párizsi Kommün, a kronstadti matrózok mozgalma, a spanyol polgárháború idején pedig a nemzetközi brigádok szervezési elvei, de ide tartoznak az 1956 őszen önszerveződő magyar munkástanácsok (20) is, amelyek gyakorlata mind szemben állt a bolsevik forradalom utáni „demokratikus centralizmus” berendezkedéssel.

A 1968-as diáklázadások egyik vezető ideológiai motívuma éppen úgy adta az elidegenedés megszüntetésének kívánalmát, mint a korábbi korosztályok számára *Marx* „Gazdaságfilozófiai kéziratok” című írása vagy a „Grundrisse”. Mindkét életkorú csoport egyaránt tapasztalhatta a kizsákmányolást, az elidegenedést, akár nyugati eszmetársai. Csakhogy amíg itt a szocializmus megőrzésében-megteremtésében – többek között – a központosítás megszüntetésével, ott a kapitalizmus felszámolásában gondolkodtak. Ezt az eszmei tartalmat az olasz *Enrico Berlinguer* nevéhez köthető eurokommunista jelenség fogta össze, és már nevében is kifejezi, hogy nem a szovjet modellt követi, hanem egy harmadikat, mely reflektál a hetvenes évek olaszországi munkásharcaira. (21)

A szovjet központosított modell megvalósítható alternatíváját jóval korábban, 1950-től a titói jugoszláv praxis és ideológia (*Kardelj*, 1976) kínálta (22) folyamatosan, mely éppoly erős politikai és rendőrségi koordinációval élt, mint a szovjet modell, s amelyet ugyanakkor a bürokratikus koordináció (együtműködés) tudatosan gyengített. *Nyers Rzsó*, a gazdasági reformok egyik vezető személyisége szerint „a tervezés az öngazgató közösségek közévé válik, a központi tervezés szerepe lényegében a piacszabályozásra szorítkozik. A rendszer azon a feltevésen alapul, hogy a dolgozók teljes körű érdekeltiségére és döntési jogkörére építve a társadalom összteljesítménye kedvezőbb lehet...”

(23) (Nyers, 1988. 61.) Ez az alternatíva válik legálissá 1981-ben a fentebb már hivatkozott reformtervekben, amelyben a magyar és a jugoszláv gazdaságirányítási modell alapelveinek „sajátos kombinációja” (eredeti kiemelés) jelent meg. (Uo., 64)

A magyarországi öngazgatás a nyolcvanas években immár legitim eszmerendszerének hordozója elsősorban a központi bürokratikus igazgatásban, a kutatóintézetekben koncentrálódó szakértő értelmiség két jellegzetes generációja. Az egyik a negyvenes évek második felében, az ötvenes évek szocialista fordulatának idején szocializálódott, s tapasztalataik között bizonyosan ott lehetett az öngazgató közösségek élménye; másik csoportjuk pedig az 1968-as diáklázadások idején eszmélt. Mindkettő adottságnak tekintette a létező szocialista rendszert, s ezen belül kereste előbb a jugoszláv, majd az eurokommunista, esetenként a lengyel alternatívát.

Ugyanakkor az autonómia eszméje az előbbiektől többé-kevésbé független tartalommal, de alapvetően más politikai céllal jelent meg azok körében, akik a létező szocializmus ellenzékeként a lengyel KOR (24) (Munkásvédelmi Bizottság) stratégiáját átvéve a társadalom önszerveződésével gyakoroltak nyomást a politikai társadalmi élet nyugat-európai típusú demokratizálására. (Mizsei, 1987. 199.; Cszimadia, 1995. 88–92.)

A közoktatás területére térve: a korai húszas évek szovjet pedagógiáját (a szocialista munkaiskola), valamint természetesen a mindig is antikapitalista és az államot megszüntetni kívánó nyugat-európai reformpedagógiák eszméjét folyamatosan táplálta, gyakorlaltat pedig e felfogás szerint propagálta az amúgy megosztott és magát a marxizmus reneszánszát követő „reformszocialistának” nevező pedagógiai elit. (Trencsényi, 1991. 3.) Az önszerveződés eszméje, a pedagógia nyelvére lefordítva a közösségek megteremtésének ideálja, időszakosan megvalósulni is látszik korábban Makarenko munkásságában, a Népi Kollégiumok Országos Szövetségében (a NÉKOSZ-ban), vagy egy-egy emblematicussá vált magyarországi pedagógiai kísérlet keretei között, úgymint: Szentlőrincen, Jánoshalmán és Budapesten a Kertész vagy a Hernád utcában, vagy ott, ahol a „közösség születik”. (25)

Ezt a „harmadik utas” irányt a nyolcvanas években négy-öt markáns ideológiai-politikai vonulat látszik támogatni.

Az első a határozott szovjetellenesség. Nyilvánvaló, hogy a nemzeti függetlenségnek és az öngazgatásnak van közös jelentése. Az önállóság a Szovjetuniótól nagyobb távolságot, akár az elszakadást is jelenti, legalább úgy, mint Jugoszláviában.

A második – a hivatalossá emelkedett – erős taktikai elemeket hordozó ideológia vonulat, mely szerint a társadalom egészének igényeit még az öngazgatás viszonyai között továbbra is az egy párt képviseli. A hatalom megoszlása fel sem merül, ahogy fentebb Berecz János szavaiból kitűnik, továbbra is az MSZMP teremtte meg az önkormányzó közösségek és a társadalom egészének kollektív szükséglete és érdeke között. Legyen a magyar Munkástanácsok álláspontjával szinte megegyező „Szolidaritás” Önkormányzó Szakszervezet („Szolidarost”) követeléseinek (26) megfelelően önkormányzat, de csakis az egy párt szabta keretek között.

Voltaképpen ez a politikai lépés legalább két, az állam elhalásában gondolkodó irányzat megerősödéséhez vezetett. Egyfelől megerősítést kapott az anarcho-szindikalista vonulat, amely a (munkás-) öngazgatást, a termelés közvetlen irányítását alapértéknek tekintette, másfelől pedig azok a libertáriusok (tehát nem a liberálisok), akik az egyéni szabadság bármifajta állami korlátozását elutasították. Mindkettő úgy látja, hogy azt, amit eddig demokratikus centralizmussal kényszerítettek ki, a közvetlen demokrácia gyakorlásával jobb hatékonysággal teremthetik meg az önmaguk munkáját, szakértelmét racionálisan szerveződő és ellenőrző egyedi, munkahelyi, esetünkben iskolai közösségek. Az állam s az ennek lényegét kifejező központosított bürokratikus irányítás éppen ezért elutasítandó, hiszen nemcsak az önszerveződés természetes akadályai, hanem egyben a hatékonyságé is.

Az utolsó, az ötödik fajta nézetet és politikát a mégoly puha diktatúrával szembeni el-lenségesség vezeti. Eszerint önmagában nem a központosított irányítás-mód okozza az alapvető problémát, hanem annak totalitárianisztikus használata. A hierarchizált rendszer támadása csupán eszköz a központot uraló MSZMP hatalmának csökkentésére. Alapve-tően nem csupán az állam kiterjedtsége az alapvető kérdés, hanem annak uralma. A kon-tinentális fejlődési iránytól gyökeresen eltérő angolszász társadalmi berendezkedés és irányítás volt körükben a követendő eszmei minta, amely a vizsgarendszer, az „output kontroll”, azaz a „kimeneti szabályozás” formájában technokratikus nyelven fogalmazódott meg. (Ballér, 1996. 158–159.)

Noha az utóbbi és a két előbbi eszmei vonulat között meghatározó különbség van (ami majd a következő évtizedben válik nyilvánvalóvá), a képviselői közötti együttműködés mégis tény.

Legalább három területen mutatható ki az öngazgatás kiépítésének kísérlete Magyar-országban. A gazdaság, a tanácsi igazgatás, valamint a közoktatás területén.

Autonómiák

Gazdaságirányítás

Köztudott *Liska Tibor* nagyhatású modellje, amely szerint minden termelőeszköz szemé-lyes társadalmi tulajdonban van (*Liska*, 1988; *F. Liska*, 1998), ugyanakkor talán kevésbé őriz-te meg az emlékezet az MSZMP 1984-es áprilisi irányelveit (*Vass*, 1988. 668–679.), amelyek kiadását követően „a kollektív és az egyszemélyi vállalatvezetés hatékonyabb kombinációja, a dolgozók vállalatvezetésében való közvetlen részvétele negyedik alapelve az 1984–85 között lezajló gazdasági-szervezeti reformnak”. (*Sárközy*, 1986. 50.) Az önkormányzó állami vállalatok programja – többek között – azon a filozófiai pilléren nyugodott, miszerint a termelő-eszközök társadalmi tulajdonban vannak (ez tény), a dolgozóknak ugyanakkor tulajdonosi tu-datuk van, és éppen ezért kell bevonni őket a vállalat irányításába. (*Sárközy*, 1986. 55.)

Az önkormányzó (27) vállalatok esetében pedig az igazgatóval szemben a munkáltatói jogokat már nem a vállalatot alapító szerv képviselte, hanem a vállalati szerv (Vállalati Ta-nács) gyakorolta. A Vállalati Tanács tagjai a dolgozók közvetlenül megválasztott küldöttei, a vállalatvezetés képviselői, és munkájukban részt vett a vállalat pártszervezetének (28), szakszervezetének és KISZ-szervezetének titkára is. (*Vass*, 1988. 673.) Eképpen a munkavállalók küldöttei maguk választották meg saját munkaadójukat. (29) Az igazgató ezzel a vállalati kollektíva tagjává vált, s már nem a vállalatot alapítóknak tartozott felelősséggel a rábízott társadalmi tulajdon egyszemélyi felelőseként, hanem a munkavállalóknak.

Már akkor is világosan látszott *Sárközy* szerint, hogy a munkavállalóknak elsősorban bérmunkástudatuk van, így kevésbé tekinthető tipikusnak, hogy azon gondolkozzanak, miszerint a vállalat tíz év múlva hogyan fog működni, és hogy érdemben részt vegyenek a vállalati stratégia kidolgozásában. Nincs tehát valójában tulajdonosi érdekük, így tulajdonosi tudatuk sem.

Az is egyértelmű volt, hogy ez a kollektív vezetési szervezési rend ellentétes a gazda-sági racionalitással. A probléma elvi-ideológiai, nem a teljesítményről, a hatékonyságról szól: hiszen egy szocialista ország nem nyugodhat bele abba, hogy az állampolgárok bérmunkás tudattal dolgozzanak az állami üzemekben. S ahelyett, hogy kollektív tulajdonban gyakorolnák kollektív jogukat, a nagyobb jövedelmet ígérő kisvállalkozások alapí-tása legyen az elsődleges életcéljuk. Éppen ezért kell politikailag erőltetni a munkások bevonását a vezetésbe, jegyzi meg *Sárközy*.

Még 1987-ben is, a más ágazati reformmozgalmaknak így-úgy mintát adó „Fordulat és reform” dokumentum szerzői is természetesnek tartották az öngazgató vállalatok létét. Az öngazgató holding terve olvasható (30) az immár közismert tanulmányban. (*Antal – Csillag – Lengyel – Matolcsy*, 1987. 30.)

A tanácsi önkormányzat

A tanácstörvény 1985-ben történő módosítása előtt egy évvel – két évvel a járáások megszüntetése után – a párt Központi Bizottsága elrendeli a tanácsok nagyobb önállóságát: „A központi állami irányító szervek biztosítsák a tanácsok önállóságát, [...] növeljék lehetőségüket és érdekeltységüket a helyi források kiaknázásában és a lakosság mozgósításában. A tanácstag, testületi és képviselői munka jobban támaszkodjék a lakosság öntevékenységére, véleményére. (Vass, 1988. 776.)

A politikai döntést követő új Tanácstörvényben világosan kifejeződik a bürokratikus irányítás alaptípusa: „2. § (1) A tanács és szervei a nép hatalmát megvalósító szocialista államának a demokratikus centralizmus alapján működő népképviselői-önkormányzati és államigazgatási szervei.” (Csiba, 1986. 29.) Az önkormányzatiság korlátját megszabta egyfelől a „demokratizmus centralizmus”, másfelől a tömegszervezetek, a Hazafias Népfront, valamint az „állampolgárok tömegszervezetei”, miképpen a törvény 3. §-sa megfogalmazza.

A politikai koordináció alapkérdése, hogy a helyi társadalom érdekeit a szabadon választott képviselők útján vagy pedig irányítottan, a Hazafias Népfront szervezte népakarat szerint kiválasztott képviselőkön keresztül képviseljék. E téren nem hozott változást a törvény. Minthogy a szabad választás kizárt, a választott tanácsi képviselőtestületek mozgásteret továbbra is szűk maradt, nagyobb mozgásteret a tanácsi apparátus szakértőinek lett.

Az öngazgatás alap gondolata szerint a helyi társadalom mint önálló politikai és gazdasági egység öngazgatásának megteremtése a kívánatos, hiszen ellenkező esetben az elosztási rendszer hierarchiájának magasabb pontján lévők a lentebb lévők rovására kerülnek jobb helyzetbe a fejlesztési forrásokért folytatott versengésben. A térségi koordinációt végző megyeközpontok, a nagyvárosok a falvakkal, a kistérségekkel szemben folyamatosan előnyösebb helyzetben álltak. (Vági, 1982) A tényleges és a központosításokon alapuló bürokratikus koordináció a társadalmi egyenlőtlenségeket növeli, aminek ellenszerei az egymás mellé rendelt, a helyi társadalom szükségleteit helyi közszolgáltatással kielégítő tanácsi önkormányzatok. A helyi társadalomnak öngazgatónak kell lennie, függetlennek a megyétől és a központtól. Ezt az attitűdöt világosan fejezi ki a korszak egyik meghatározó személyisége posztumusz könyvének címe: „Magunk, uraim”. (Vági, 1991) (31)

Ami a közoktatást illeti, minthogy a helyi társadalom igazgatási és politikai helye az önkormányzat, a tanácsi önkormányzat koncepciója szerint a helyi társadalom igényeit az önkormányzat szakmai-pénzügyi irányításának megfelelően az iskolának kell kiszolgáltatnia. Az iskola tehát nem önálló. Ebből fakadóan az iskola igazgatója megbízásában, az iskolában tanított tananyag meghatározásában a döntés joga a helyi önkormányzatot illeti, tehát nem a központot, de nem is az iskolai tantestületet. Ettől lesz öngazgató a helyi társadalom. (Verebélyi, 1988; Sáska, 2002) Ez az elképzelés természetesen ütközött az iskola szakmai önállóságát képviselő oktatási körökével.

Az iskolai önkormányzat

Az iskolai szakmai autonómia lehetősége természetesen felsőbb döntéssel nyílt meg. A Minisztertanács 1984 májusában elfogadott közoktatási és felsőoktatási fejlesztési programjában foglaltak iránya teljes egészében egybe esett az öngazgató vállalatok létrejöttét elősegítő, a munkavállalók kollektív döntéseire hagyatkozó politikával. Előírták egyebek mellett a szakfelügyeleti rendszer átalakítását a pedagógusokkal partneri viszonyt ápoló tanácsadással (32), továbbá a nevelőtestületi jogkörök „további bővítését”, s azt is, hogy az igazgató személyéről titkos szavazással véleményt nyilváníthatnak. (Minisztertanács, 1984. 78–81.) Az áttörést azonban az 1985-ös oktatási törvény hozta.

Az akkori vállalatirányítási reform-gondolat szerint stratégiai kérdésekről a Vállalati Tanács döntött, és e döntés végrehajtásának feladata hárult az igazgatóra. Az iskolában – léptéke miatt – a tantestület egésze töltötte be a Vállalati Tanács szerepét az új, oktatásról szóló törvény szerint.

A tantestület kollektív döntéshozó – és ezért értelemszerűen politikai jellegű – szervezetté vált, amelyben a pedagógusok mint munkavállalók szavazással döntenek a pedagógiai programról, tehát a képzés szerkezetéről, tartalmáról és technológiájáról, voltaképpen arról a tervről, aminek megvalósítására hierarchikus viszonyok között alkalmazzák őket. Ők döntenek az iskola éves munkatervéről is, arról, amit az iskola igazgatójának kell megszerveznie. Munkaadójukról, az igazgató személyéről ugyanúgy ők szavaznak.

A közvetlen demokrácia gondolata, az öniszervezés eszméje legtisztábban a döntések végrehajtását ellenőrző rendszer területén mutatható ki. Köztudott, hogy a kollektív döntésekhez csak elszámolhatatlan kollektív felelősségi rendszert lehet építeni, s éppen ezért az ilyen rendszerben nemcsak a döntések gyengék, hanem az ellenőrzés is. Az 1985-ös oktatási törvény a tantestület hatáskörébe helyezi a Szervezeti és Működési Szabályzat elfogadását, így ezzel a pedagógusok nemcsak vezetőjük hatáskörét állapíthatják meg, hanem munkájuk ellenőrzésének területét, módját s a szankciók rendszerét is. A hatékonyság morális és mozgalmi dimenzióba kerül.

Az öniszervezés gondolata – ha nem tévedek – legteljesebben a közoktatás iskoláiban bontakozott ki a nyolcvanas évek Magyarországon. Az intézményvezető megválasztásában a fenntartónak nincs szava; a helyi tanterv és az iskola Szervezeti és Működési Szabályzatát, éves munkarendjét a fenntartó csak pénzügyi és törvényességi okokból bírálhatta felül. A tanácsi öniszervezéssel szemben sikerült megvédeni az iskolai önállóságot, a szakmai autonómiát.

A korai húszas évek szovjet pedagógiáját (a szocialista munkaiskola), valamint természetesen a mindig is antikapitalista és az államot megszüntetni kívánó nyugat-európai reformpedagógiák eszméjét folyamatosan táplálta, gyakorlatát pedig e felfogás szerint propagálta az amúgy megosztott és magát a marxizmus reneszánszát követő „reformszocialistának” nevező pedagógiai elit.

ben sikerült megvédeni az iskolai önállóságot, a szakmai autonómiát.

Egy területen megbicsaklott a bürokratikus koordináció keretei között mozgó zárt rendszert építő szándék: a pénzügyek területén – hiába emelte az oktatási törvény a gazdasági igazgatót a pedagógusok közé, s kapott ebből kifolyólag szavazati jogot, a tanácsi öniszervezés képviselői e területen nyertek: az iskola nem kapta meg a gazdasági önállóságot, márpedig ez nélkülözhetetlen a teljes és tökéletes öniszervezéshez.

A tanácsi önkormányzati és az iskolai szakmai autonómia konfliktusa különösen a helyi társadalom irányítása terén bontakozott ki, az

iskola ezt éppen úgy magának követelte, mint a tanácsi önkormányzat. A konfliktus különösen az iskolatanácsok terén vált nyilvánvalóvá. Végül is egy mindkettőjüktől független politikai szervezet, a Hazafias Népfőnt koordinációjára építve dönt el a kérdés. (Halász, 1990)

Természetesen az iskolában is, mint minden munkahelyen, továbbra is a pártszervezet koordinálta – bár egyre gyengülő felső-külső irányítás mentén – a tantestület autonómiájának gyakorlását. A pártszervezettel tagságukban átfedésben lévő szakszervezetek és ifjúsági szervezetek továbbra is strukturálták a kollektív döntést.

Az öniszervezés modellől a képviselői demokráciáig

Az első szabad választást követően végképp megszűnik a politikai és a rendőrségi koordináció, a társadalmi tulajdonból magántulajdon lesz, s ami igen lényeges, elkülönül a piaci és a közösségi szféra.

A piaci szféra

Az állami (közösségi) vállalatokat privatizálták, a termelőeszközök közösségi tulajdonra megszűnt. A magángazdálkodás világában egy csapásra eltűnt az öniszervezés beren-

dezkedés valamennyi eleme, nincs már többé Vállalati Tanács. Felügyelő bizottságok jönnek létre; az igazgató felelősséggel tartozik a tulajdonosoknak, de nem a munkavállalóknak. (Szalai, 2001) Megszűnnek az üzemi négyeszek, s a szakszervezetek csak mutatóban maradnak meg.

Nincs már meg a munkaadók és a munkavállalók egymás mellé rendeltsége. Hierarchikus döntési rendszerek jönnek létre, a felelősségi rendszer átlátható. A piaci szférában csak az marad meg, aki hatékonynak bizonyul. Az öngazgatás eszméje a gazdaságban teljes vereséget szenvedett, mint mindenütt Európában. (Krausz, 33.) (33)

A közösségi szféra

Ezen a területen – már ami az iskolát mint közszolgáltatást végző szervezetet és a települési önkormányzatokat illeti (34) – továbbra is fennmaradt az öngazgatás eszméje, gyakorlata.

Az iskola

Érdeemes felfigyelni arra a tényre, hogy a közoktatás területén nem vált el egymástól a köz- és a magánszféra, ami a gazdaságban már bekövetkezett. Győzött tehát az az elmélet, mely általában vett – tehát szektorsemleges – iskolát tekintett mintának, és nem „közösségi” és „nem-közösségi” (magán) szolgáltatást. A pedagógiai praxis szempontjából valóban nincs különbség közöttük, ám a viszonyok tekintetében annál inkább, és épp ez volt a legkevésbé észlelhető. A „szektorsemleges iskola” megközelítési módja a továbbiakban is éppen úgy homogénnek és egyneműnek őrizte meg azt, ami azelőtt is egynemű és társadalmi tulajdonban állt, csupán néhány egyházi iskola volt kivétel. (35)

Noha az iskolán kívüli viszonyok alapvető fordulatot vettek, versenyen alapuló, sokak ellenérzését kiváltó, egyenlőtlenséget növelő, ugyanakkor igen hatékony, gazdagodást hozó hierarchikus rendszer bontakozott ki – az iskola világába lényegében átemelődött az öngazgató rendszer. A rendszerváltás előtt is és az azt követő időszakban is ugyanazok a jogok illetik meg a pedagógusokat.

Továbbra is az öngazgató logika az érvényes, és kollektív döntési jog illeti meg a tantestületet. (1. táblázat)

1. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény Az oktatásról (Trv) és a végrehajtására kiadott rendeletek	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
A nevelőtestület kollektív döntési joga	Trv. 65 § (1) A nevelőtestület az alap- és középfokú iskola pedagó- gusainak közössége, nevelési-oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve.	56. § (1) A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény pedagógu- sainak közössége, nevelési és oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve.	56. § (1) A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény pedagógu- sainak közössége, nevelési és oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve.

A pedagógiai program továbbra is az iskola kollektívájának döntései alapján születik meg, míg a fenntartó távol tartatott. (2. táblázat)

Az igazgató hatáskörét a munkavállalók határozhatják meg, követve a közvetlen demokrácia szabályait, s továbbra is a tantestület önkorlátozó, önértékelő, magukból a szabálysértőket regulázó-kivető magartására építő jogrend él. (3. táblázat)

2. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény az oktatásról (Trv) és a végrehajtására kiadott rendeletek)	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
Pedagógiai program iskolai szint	Vhr. 84.§ (1) A nevelőtestület feladata az iskola pedagógiai prog- ramjának kidolgozása és elfogadása. Az iskola saját hatáskörében dönt	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása
Pedagógiai program fenntartói szint	Kivéve a gimnáziumi gyakorlati fakultatív oktatást. Ki kell kérni a 4/1997 (V.23) MM. rendelet (2) alapján „a helyi tanács végrehajtó bizottsága munkaügyi feladatot ellátó szakigaz- gatási szervének előzetes véleményét.”	103. § (2) A fenntartó a nevelési, illetve pedagó- giai program jövőhagyását akkor tagad- hatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek, b) olyan többletfelada- tokat tartalmaz, ame- lyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vál- lalja, illetve nem tartal- mazza azokat a felada- tokat, amelyeket – a szük- séges feltételek biz- tosítása mellett – meghatározott.	103. § (2) A fenntartó a nevelési, illetve pedagó- giai program jövőhagyását akkor tagad- hatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek, b) olyan többletfelada- tokat tartalmaz, ame- lyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vál- lalja, illetve nem tartal- mazza azokat a felada- tokat, amelyeket – a szük- séges feltételek biz- tosítása mellett – meghatározott.

3. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény az oktatásról és a végrehaj- tására kiadott rendeletek	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
Szervezeti és Működési Szabályzat	Vhr. 84.§ (2) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a működési szabályzat elfogadása; jövőhagyását megtagadó döntés elleni felülvizs- gálati kérem benyújtása.	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik [...] b) a szervezeti és működési szabályzat és módosításának elfogadása; [...] (3) A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete dönt a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program, valamint a szervezeti és működési szabályzat jövőhagyásának megta- gadása esetén a döntés ellen a bírósághoz történő kereset benyújtásáról.	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik [...] b) a szervezeti és működési szabályzat és módosításának elfogadása; [...] (3) A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete dönt a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program, valamint a szervezeti és működési szabályzat jövőhagyásának megta- gadása esetén a döntés ellen a bírósághoz történő kereset benyújtásáról.
Iskolai szint			

Van azonban egy fontos változás: az új, a közalkalmazottakra vonatkozó törvény a korábbi időszakhoz képest nagyobb védeltséget ad.

A fenntartó továbbra is távol van tartva az iskola belső világától. (4. táblázat)

4. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény az oktatásról és a végrehajtására kiadott rendeletek	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
Szervezeti és Működési Szabályzat	Vhr 13. § (3) A működési szabályzat, illetőleg módosítása az iskola helyi irányítását ellátó tanácsai szakigazgatási szerv [...] jóváhagyásával válik érvényessé.	103. § (1) A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyott-nak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési- oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselő-testület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik.	103. § (1) A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyott-nak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési- oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselő-testület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik.
Fenntartói szint	(5) A jóváhagyást meg kell tagadni, ha a működési szabályzat vagy módosítása jogszabállyal ellentétes. Ha a jóváhagyásra jogosult működési szabályzat vagy annak módosításáról harminc napon belül nem nyilatkozott, az iskola a működési szabályzat, illetve módosítása szerint járhat el.		

Végezetül pedig az iskola munkáját szabályzó éves munkaterv fölötti rendelkezés joga továbbra is a tantestület döntési jogkörében maradt. (5. táblázat)

5. táblázat.

	1985 1985. évi I. törvény az oktatásról és a végrehajtására kiadott rendeletek	1993 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról	2001 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
Az iskola éves munkaterve	Vhr. 3.§. (1) A tanév helyi rendjét a nevelőtestület munkatervben határozza meg.	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik [...] c) a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elkészítése.	57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik [...] c) a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elkészítése.

A két időszak közötti azonosságot és így a kontinuitást bizonyító példákat tovább lehetne sorolni, de ennyi elég is, hogy láthassuk, a közvetlen demokrácia intézményrendszere él tovább ma is a magyar közoktatásban.

Egy területen, mégpedig az igazgatóválasztás körében érte súlyos veszteség az iskolák 1985-ben kidolgozott öngazgató modelljét, s e téren nyert az autonóm önkormányzat. Az Alkotmánybíróság 1992-ben született határozata értelmében a tantestület már nem dönthet, csak véleményt alkothat munkaadója programjáról, és ennek erejét pro és kontra néhány példa mutatja. A veszteség érzete oly nagyon látszott, hogy a '85-ös törvény vezéralakjának véleménye szerint ezzel a döntéssel „visszaállt az állam szocialista idő-

ket jellemző állapota...” (Gazsó, 1997. 285.) Mondta mindezt a piacgazdaság hetedik évében, amikor a viszonyok éppen úgy hierarchia szerint szerveződnek, s az egyenlőtlen-ségek éppen úgy termelődnek, mint az öngazgatást megkísérlő időszak előtt. (36)

Az is érzékelhető, hogy mennyire erős még mindig az államot elutasító attitűd, mely kevésnek tartja az Európában legnagyobb mértékű iskolai autonómiát és a decentralizáció fokát (Mihály – Vekerdy, 2003), illetve elsődlegesnek tekinti a demokrácia közvetlen gyakorlását, ha az a szakmai kezében van. (Horn, 1992. 96–97.; 2002. 20.)

A közügyek intézése szakmai ügy maradt. (37) Látható, hogy a tudományos megfontoláson alapuló társadalomirányítási modell tovább él a közoktatás ágazati ügyeinek intézésében, noha az ország irányításában megszűnik. (38) A közoktatás ügye a közszolgáltatást végzők szempontjai szerint szerveződik, mint korábban, továbbra sem az érintettek (többek között az iskolafenntartók, a szülők, a diákok, az egyetemi és közoktatás-beli szakmai körök) értékvalasztása a meghatározó (politikai) szempont, hanem a tudományos és ezért a közoktatáshoz kötődő szakmai szférában maradt meg (39) a társadalom közműveltségének, közoktatásának irányítása. A közügyek intézésének tudományos legitimitációja és rendje közismerten határozottan nem a demokratikus berendezkedés jellemzője. (Tamás, 2002)

A helyi társadalom

Az önkormányzati törvény megszületésétől kezdve a helyi társadalmak irányítása a szabadon megválasztott képviselők kezébe került, a polgármesteri hivatalok szakértői elvesztették irányító helyzetüket. Az önkormányzatok legitimitása ettől az időponttól kezdve már nem szakmai, hanem politikai. Ugyanakkor a korábbi öngazgató eszme, a központtól való félelem számos eleme épült be az új rendszerbe.

3200 egymás mellé rendelt önkormányzat jön létre, Budapest például 24 részre szakadt. Megszűnt a térségi koordináció, a megyék szerepe kiüresedett. Az önkormányzati döntések törvényességéért felelős jegyző függ az önkormányzattól. Nincs ellenőrzés az önkormányzatok fölött.

A közoktatás területén, mint láttuk, az oktatás tartalmi ügyeit az iskolafenntartó nem tudja koordinálni, s ennek következtében a helyi iskolarendszer építésének határfoka éppen e strukturális okok miatt eleve gyenge.

A helyi közszolgáltatás irányítása pénzügyi eszközökkel történik, illetve az intézményvezetők fölött megszerzett megbízási joggal.

A konfliktus

Az egymás mellé rendelt iskolai és önkormányzati autonómiák konfliktusa természetes következménye a nyolcvanas években kialakult eszmerendszernek és praxisnak. A két autonómia legitimitása is kifejezi a különbséget: az iskola és a nevében fellépő csoportok szakmai önállóságot hirdetnek, ezzel szemben az önkormányzatok a választásokon alapuló politikai legitimitációt állítják.

Ebben a hatalmi rendszerben az oktatási minisztérium a mérleg nyelve. Az elmúlt másfél-két évtized központi oktatáspolitikáinak meghatározó elemzési szempontja tehát egyfelől lehet az a tény, hogy szakmai, illetve politikai legitimitációt képviselő területre építkezik, másfelől pedig az is tanulmányozható, hogy mily mértékben erősíti vagy éppen gyengíti a „harmadik utas” fejlődési irányt, illetve ennek ellentétét: mily mértékben fordul a nyugat-európai demokratikus kultúra és társadalmi berendezkedés felé.

Jegyzet

(1) Eötvös József (1999): *Gondolatok*. Palatinus, Budapest. 267.

(2) Itt köszönöm meg e dolgozat korábbi változatáról Nagy Péter Tibor, kedves kollégám észrevételeit. A további esetleges hibák (mi az „igaz” és mi a „hamis” állítás) természetesen az én mulasztásaim. Az pedig, hogy

mi tekinthető „jó”-nak vagy „rossz”-nak, „haladó”-nak, „retrográd”-nak stb., meghaladja minden tudomány, így a neveléstudomány kereteit is, s ezért a politika, illetve az ideológiák világába utalom az elkötelezettségük miatt.

(3) Ezt a berendezkedést időnként „pártállami”-nak is nevezik. Mi ezt a kifejezést nem használjuk, mert már 1935-ben Gömbös Gyula politikai törekvéseinek jellemzésére használta a Képviselőházban Ekhardt Tibor. (*Vonyó*, 2001. 29.)

(4) Ezzel együtt depolitizálta és hatalmi helyzetbe is hozta a szakértelmiséget.

(5) Az iskolák politikai koordinációját mutatja pl. az MSZMP Központi Bizottsága Titkárságának határozata a „Közoktatás, a tudomány és a kultúra területén dolgozó pártalapszervezetek ellenőrző, beszámoltató, tevékenységéről, kádermunkájáról” (1977. január 17.). (*Vass*, 1983. 357–361.)

(6) Az 1986 és 1989 közötti időszakban a funkcionáló igazgatók 79, a volt igazgatók 83%-a volt az MSZMP tagja. (*Andor – Liskó*, 1991. 53.)

(7) A párhuzamos szervezeti rend szabálya szerint a járáások megszüntetése 1983-ban értelemszerűen maga után vonta a pártszerv megszüntetését is.

(8) A bürokratikus koordináció lazulása értelemszerűen egyre nagyobb mozgásteret engedett az iskoláknak, ugyanakkor nagyobb távlatot nyitott a technokrata attitűdű rendszerformálóknak is. A változások léptékét és irányát mindemellett befolyásolta az oktatáspolitikai alakításában részt vevők körében bekövetkező generációváltás is, mint amilyen a negyvenes és az ötvenes évek végén, illetve a hetvenes évek elején történt Magyarországon. (*Báthory*, 2001; *Sáska*, 2001)

(9) Érdemes felfigyelni arra, hogy az Új Gazdasági Mechanizmus politikai ellenfeleinek aktivitása indította el 1972-ben az MSZMP KB „Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól” szóló határozatát. (*MSZMP*, 1973; *Sáska*, 1992b)

(10) Lásd az 1–4. §-t a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvényben.

(11) Külön vizsgálatot kellene végezni Lengyelország esetében. Annyi bizonyos, hogy az 1989-es első szabad választást követően került sor a közigazgatás decentralizációjára.

(12) Ez volna annak a magyarázata, hogy az alapvető politikai kérdések megválaszolását miért is tekintik mind a mai napig alapvetően szakértői körökre tartozónak. (Lásd még: *Tamás Gáspár Miklós*, 2002)

(13) Mindez azt jelenti, hogy az évekkel ezelőtt megindult öngazgatás eszméjét támogató folyamat ekkor nyerte el legmagasabb fokú legalitását.

(14) *Vass*, 1986. 1120–1142.

(15) A Szolidaritás programjában Mizsei szerint „általános értelemben a közvetlen, széles körű öngazgatáson alapuló demokrácia kifejtéséről volt szó”. (*Mizsei*, 1987. 221.)

(16) '1981 elején – röviddel azután, hogy Lengyelországban a hatalom és a „Szolidaritás” között éles konfrontáció jött létre az ún. „szabad szombatok” miatt – Magyarországon be is vezették az ötnapos munkahetet, a közvélekedés szerint éppen azért, hogy ez ne válhasson követelésé. (*Tischler*, 1999) Magyarországon az ötnapos tanítási hétre történő áttérés egyik következménye volt a jól felépített és kikisérlelt '78-as tanterv átalakítása, amely növelte tantervkészítők a politikától való függetlenség vágyát, a szakmai autonómia megteremtésének szükségét. (*Sáska*, 2001)

(17) A dolgozói öngazgatásról, a állami vállalatokról és az öngazgatásról 1982. szeptember 25-én született kompromisszumos törvény. A lengyel munkás öngazgatási törekvéseiről lásd: *Mizsei*, 1987.

(18) Robert Owens (1771–1858), Charles Fourier (1772–19837), Pierre Joseph Proudhon (1809–1865)

(19) Krausz Tamás szerint a kelet-európai és benne a magyarországi önkormányzatiság hagyománya mindekelőtt a marxí örökségből, az 1917-es, 1919-es orosz és európai forradalmi hagyományból, valamint a háborúk utáni önszerveződés gazdag tapasztalataiból táplálkozott. Jól megfértek itt együtt olyan igen különböző teoretikusok és politikusok, mint Rosa Luxemburg és Lenin, Csajanov és Trockij, a spanyol és az orosz anarchisták, Gramsci és Lukács, Heller Ágnes és Bibó István. Kelet-Európában kétségtelen nagy befolyása volt mindannak, ami a Szovjetunióban történt a sztálini fordulat előtt és annak, ami Magyarországon, Jugoszláviában és Lengyelországban történt 1945 és 1948 között. Ld. erről: Morrison, Roy (1991): *We build the Road as We travel*. New Society Publishers, Philadelphia, Santa Cruz etc. Buzgalin, A. (1992, Ed.): *Economy and democracy*. Moscow. Kolganov, A. I. (1993): *Kollektivnaja szobsztvnoszty i kollektivnoe predprinimatelstvo*. Moszkva. Újabbán ld.: Krausz T. – Márkus P. (1995, szerk.): *Önkormányzás vagy az elitiek uralma*. Liberter Kiadó. *Eszmélet*, 35. Az öngazgatási eszmerendszerekről ad további áttekintést *Horvát*, 1982.

(20) „A Nagybudapesti Központi Munkástanács felhívása 1956” című dokumentum szerint..

„Mi a társadalom alapjául a munkát tekintjük. Munkások vagyunk, dolgozni akarunk.

1. Az üzem a munkásoké. A munkások az államnak a gyár termelése után adót és az üzemi nyereségből megállapított részesedést fizetnek.

2. A vállalat legfőbb irányító szerve a dolgozók által demokratikusan megválasztott munkástanács.

3. A munkástanács saját kebeléből 3–8 tagú igazgatói bizottságot választ, amely a munkástanács állandó eljárázó szerve, amely igazgatói bizottság később részletesen megállapított feladatokat is el fog látni.

4. Az igazgató az üzem alkalmazottja. Az igazgatót és a fontosabb munkakört betöltő alkalmazottakat a munkástanács választja. A választást megelőző az igazgatói bizottság által nyilvánosan meghirdetett pályázat.

5. Az igazgató, a vállalat ügyének intézője, a munkástanácsnak felel.

6. A munkástanács fenntartja magának a következő jogokat:

- a, jóváhagyja a vállalat valamennyi tervét
b, dönt a béralap megállapításáról és felhasználásáról
c, az összes külföldi szállítási szerződések megkötéséről
d, valamennyi hitelügylet lebonyolításáról
7. Vita esetén valamennyi dolgozóra nézve a munkaviszony keletkezéséről és megszüntetéséről ugyancsak a munkástanács dönt.
8. Jóváhagyja a mérlegeket és dönt a vállalat részére megmaradt nyereség hovafordításáról.
9. Saját kezébe veszi a vállalat szociális ügyeinek intézését.”
- (21) Kongresszusi beszédében Berlinguer arról szól, hogy „a marxizmus-leninizmus elemélete a kommunista mozgalomban is nagymértékben átalakult állami ideológiává és kormányzási eszközzé”. (*Berlinguer*, 1983. 26.) A svéd példát hozza fel, ahol a felhalmozási folyamatban megjelennek a dolgozók közvetlen részvételének formái. (Uo. 23.) Továbbá: „igen széleskörű helyeslésre talált a Központi Bizottság dokumentumának az a része, amely az úgynevezett 'létező szocializmus' országainak helyzetére vonatkozó véleményünket változta, beleértve azt a megfogalmazást is, hogy a szovjet modell előrevivő ereje kimerült.” (Uo. 20.)
- (22) A jugoszláv öngazgató modell bevezetésének egyik motívuma Kornai szerint az volt, hogy nyilvánvalóvá tegyék, miszerint a szocializmus építésében Jugoszlávia (Tito) külön utat követ, mint a centralizált Szovjetunió (Sztálin), másfelől pedig az államosítás elfogadtatását segítette, hogy a munkások tapasztalhatták, a termelőeszközök fölött az öngazgatás útján maguk rendelkeznek. (*Kornai*, 1993. 484.)
- (23) Az idézet a következőképpen folytatódik: „...továbbá azon, hogy a fejlődés nem követel nagyobb méretű, rendszeres tőke és munkaerő-átcsoportosításokat az öngazgató vállalatok között”.
- (24) Komitet Obrony Rabotników.
- (25) Lásd: Gáspár (1977); Gáspár – Kocsis (1984); Kardos (1977); Lóránd (1976); MTA (1983); Mihály – Lóránd (1983); Rozsnyai (1968); Pataki (1966, 1974); Szabados – Templom (1970); Szebenyi (1988); Székely (1970). A további közösségi nevelési kísérletet lásd: *Hunyady*, 1970.
- (26) Lásd: „A dolgozói önkormányzás újjászülésének és működésének tíz feltétele”. Készítette és közzétette a Szolidaritás Mazowszei Tagozata 1981 áprilisában: <http://www.bal.hu/kiadvany/oenkorm/10feltl.htm>
1. A vállalati kollektíva a munkásönkormányzás szuverén szubjektuma, és csak az ő világosan kifejezett akaratára lehet az önkormányzás újjászülésének alapja. A Szolidaritás érdekelt a munkásönkormányzás újjászülésében, mivel ez elengedhetetlen:
- a. a kollektívák részvételéhez a vállalatvezetésben, ami nem lehet szakszervezeti funkció;
b. az ország kivezetéséhez a súlyos gazdasági krízisből;
c. társadalmi nyomás gyakorlásához a hatalomra azzal a céllal, hogy valódi gazdasági reformokat léptessen életbe. Azonban a munkástanácsok létrehozása maradjon a vállalati kollektívák kizárólagos ügye, ami komoly előkészítő munkát igényel.
2. A hatalom által létrehozott munkásönkormányzati bizottságok gyors felszámolása előzetes és elengedhetetlen feltétele az igazi dolgozói önkormányzás újjászülésének. Ezeket az önkormányzati bizottságokat, tapasztalatunk szerint, nem a dolgozói önkormányzás fejlesztése, hanem megsemmisítése céljából hozták létre. A párt- és államigazgatási szervek manipulációja (az önkormányzati bizottság elnöke az üzemi pártbizottság elsőtitkára volt) a munkások szemében kompromittálták ezeket a bizottságokat.
3. Valódi önkormányzás esetén úgy a vállalat kollektívája, mint az általa (és csakis általa) választott munkástanács döntéshozatalainak függetlennek kell lenniük.
4. A munkásönkormányzás a vállalat gazdasági autonómiája nélkül értelmetlen. Az autonóm vállalatot irányító szervek, vagyis azok, amelyek teljes gazdasági önállósággal bírnak, döntenek minden kérdésben, kivéve azokat, amelyeket pontosan megfogalmazva, alkotmányos keretek között utalnak a központi hatalom hatáskörébe. A vállalati autonómia csak egy rövid, átmeneti időszakban lehet valamelyest korlátozott.
5. A szakszervezetek hivatottak elvégezni a vállalati munkásönkormányzás létrejöttét elősegítő tevékenységet. A Szolidaritás a munkástanácsok szilárd támasza lehet, és annak is kell lennie. Más szakszervezetekkel egyeztetve, a Szolidaritás helyi tagszervezetei kötelesek előkészíteni a munkásönkormányzás létrejöttét oly módon, hogy megvilágítják a jelentőségét és alapelveit; ideiglenes szervezeti szabályzatot dolgoznak ki; segítik a munkástanácsok megválasztásának lebonyolítását oly módon, hogy a dolgozók minden csoportjának legyenek jelöltjei majd képviselői a megválasztott munkástanácsban.
6. A vállalat kollektívája és a munkástanács határozzák meg a vállalat politikáját, vagyis ők döntenek a munka és a termelésfejlesztés fontosabb kérdéseiben.
- Az önkormányzó szervek mandátuma magában foglalja: a vállalat politikáját – a szakszervezetekkel egyeztetve – a fizetéseket és szociális juttatásokat illetően; az adminisztráció tevékenységének ellenőrzését.
7. Az igazgató a munkástanács nevezi ki és váltja le. Az igazgatási posztra jelentkezőket pályázati úton javasoljuk kiválasztani. Az adott ágazat miniszterének joga van tiltakozni az igazgató megválasztása (vagy leváltása) ellen. Vitás esetben a kérdést döntőbíróóságok előtti tárgyalások útján kell megoldani. A munkástanács és a vállalat termelési folyamatát egyszemélyben irányító igazgató kötelességeinek megosztását pontosan meg kell határozni.
8. Az információszerzés joga az önkormányzó kollektíva legfontosabb joga. A szoros kapcsolat az adminisztráció és a kollektíva között (ez utóbbi azonnali informálása a vállalat ügyeiről, az adminisztráció tevékenységéről és terveiről) a munkásönkormányzás egészséges működésének legfőbb feltétele.

A munkástanács joga, hogy minden, a vállalat munkájával összefüggő dokumentumba betekintést nyerjen, mert ez lényeges feltétele az adminisztráció ellenőrzésének. A vállalati információs eszközöknek (üzemi rádió, újság stb.) a munkástanács rendelkezésére kell állniuk.

9. A különböző vállalatok munkástanácsainak jogot kell kapniuk ahhoz, hogy tevékenységüket helyi és kerületi szinten összehangolják.

Nem arról van szó, hogy létrejöjjen a munkástanácsok hierarchiája, hanem a lehetőségéről, hogy kicséréljék tapasztalataikat és összehangolják tevékenységüket, amennyiben erre van szükség.

10. A Szejm által létrehozandó Önkormányzói Kamara (egy második Kamara) biztosítja a munkástanácsok és más társadalmi önkormányzói szervek közvetlen befolyását az egész államra és gazdaságra vonatkozó döntések meghozatalában.

Önkormányzói Kamara létrehozása a Szejmben elő fogja segíteni a demokrácia fejlődését annak közvetlen formájában, ami egyúttal a társadalmi önkormányzás fejlődésének egyik feltétele is. Túl ezen, a Kamara színvonalasabbá teheti a Szejm gazdasági kérdésekről folytatott vitáit és elősegítheti hatékonyabb megoldások elfogadását.

(27) A vállalati törvény 1984-es módosítása háromféle irányítási formát írt elő: 1) Az államigazgatási szerv alatt működnek a közszolgálatok, kommunális vállalatok, illetve a Minisztertanács által ide sorolt vállalatok. Vezetőt továbbra is az államigazgatási szerv nevezi ki. 2) A nagy- és középállalatoknál az alakuló vállalati tanácsok választják pályázat alapján az igazgatót és döntenek a vállalat stratégiai kérdéseiben. 3) Az 500 főnél kevesebbet foglalkoztató vállalatok esetében a dolgozók közgyűlése vagy küldöttgyűlése dönt a fontos üzletpolitikai kérdésekben, választja meg az igazgatót, illetve a vezetőséget. (Vass, 1988. 673.)

(28) A pártszervezetek irányító szerepének jelentőségét érzékelteti, hogy az MSZMP KB Politikai Bizottsága határozatban szabályozta a pártszervek és pártszervezetek feladatait az új vállalatvezetési formák bevezetésekor. (Vass, 1988. 768–771.)

(29) Ez még akkor is így van, a vállalat alapítójának vétőjoga volt.

(30) A vezetésbe már nem osztályhelyzetük alapján vonnák be a munkavállalókat, hanem csak azokat, akik a vállalat részvényesei, tehát tulajdonosai lennének. Az állami közösségi tulajdonból pedig mindenki, így a munkavállalók is részesednének. (Uo.)

(31) Tamás Gáspár Miklós úgy látja, hogy a Szabad Demokraták Szövetsége a megye- (párttitkár- és tanácselnök-) ellenességben nem a tanácsi önkormányzatig, hanem még továbbra, Eötvös, Szalay, Csengerly és Trefort alispán- és szolgabírák- ellenes politikájáig ment volna vissza. (Tamás Gáspár Miklós, 2003. 12.)

(32) A változás nagyságát érzékelhetjük, ha tudjuk, hogy a szakfelügyelet intézkedési joga megszűnt.

(33) Itt kell megjegyezni a Magyar Demokrata Fórum közelében működő Palkovics-féle Munkástanács szak-szervezet létét. Ld. még Krausz Tamás, *Eszmélet*, 33.

(34) A közszolgáltatást végző szervezetek körében (MÁV, BKV, egészségügy) mutatható ki a korábbi időszak egy-egy szervezeti eleme, kultúrája. Feltűnő, hogy a szakszervezetek aktivitása körükben a legerősebb.

(35) Az egyházi iskolák helyzete a kisiparéra emlékeztetett. A főszabálytól eltérő és ezért állandóan gyanakvás övezte terület volt mind a kettő.

(36) Ebből a nézőpontból válik érthetővé Horn Gábor a kerettantervekhez fűzött kommentárja is, amelyik „semmit sem különbözik a szocialista központi tantervtől”, mert a kormány vezette be. (Horn G., 2002) Ezek szerint a demokratikus és a diktatórikus rendszerek közötti különbség másodlagos, hiszen mindkettőben van kormány, mert van állam. A politikai értelemben a választóvonal tehát a függőségen és az öngazgatáson alapuló berendezkedés között van., ebből fakad, hogy nem az állam korlátozása, hanem megszüntetése a cél. (Veres, 2003. 12.) Itt jegyzem meg, hogy a bázisdemokrácia hívei többnyire ma Krausz Tamás szervezete, a Baloldali Alternatíva és az Eszmélet című lap körül láthatóak.

(37) Az iskolarendszer szerkezete (banalitás) a társadalmi munkamegosztásban, a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyekre készíti, illetve szállítja, szortírozza a generációkat, következképpen az iskolaszervezet mindig komoly eszköze akár az egyenlőtlenséget növelő, akár csökkentő társadalmpolitikának, ld. pl. Bourdieu (2000), Ferge (1976), Spring (1976). Ez a szempont nyomban elhomályosult, amint az iskolaszervezetet rendkívül puha korlátokkal leírható „pedagógiai szakaszokra” bontják a Közoktatásról szóló 1993. LXIII. Törvényben, az 1996-ban történő módosítását követően, mint „a nevelő és oktató munka pedagógiai szakaszai, követelményrendszere és az állami vizsgák” rendszeréről beszél. A szervezetpolitika változásai jól követhetőek az e fejezetcím alatt következő 8. §. változásainak sorba rendezésével.

(38) Az ágazat jellegeből fakadón ez a neveléstudomány. A tudományos szocializmus természetesen illegitim.

(39) A szinte csak a pedagógus szakma képviselőiből álló Országos Köznevelési Tanács léte, valamint a 2002-ben visszaállított és kiterjesztett hatásköre mutatja a szakmai korporációs fejlődés erejét. A 2002. évi XXI. törvényt állította vissza a Tanács egyetértési jogait 2002. augusztus 1-től. Az OKNT vétőjoggal rendelkezik a közoktatás tartalmát illetően, azaz a közműveltség tartalmát a pedagógus szakma állapítja meg, továbbá az oktatási jogok biztosának megbízására is kiterjedt véleményalkotási jogköre, holott biztos tevékenységi köre a szakképzésre és a felsőoktatásra vonatkozott.

Irodalom

- A Nagybudapesti Központi Munkástanács felhívása: Mi a társadalom alapjául a munkát tekintjük. Munkások vagyunk, dolgozni akarunk.* (1956) <http://www.geocities.com/subesipu/barikad/brosurak/1956.htm>
- Andor Mihály – Liskó Iona (1991): *Igazgatócserék.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Antal László – Bokros Lajos – Csillag István – Matolcsy György (1987): *Fordulat és reform.* A Medvetánc melléklete, 2.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században.* Tantervelmélet forrásai 17. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972–2000.* Önkönet, Budapest.
- Berecz János (1987): *Szocializmus, öngazgatás, reform.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Berlinguer, Enrico (1983): *Az Olasz Kommunista Párt XVI. Kongresszusa.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (2000): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Bauer Béla (szerk.): *Sűsü a társadalomban.* Új Mandátum – ELTE TÓFK, Budapest.
- Bozóki András – Sükösd Miklós (1991, szerk.): *Anarchizmus.* Századvég Kiadó, Budapest.
- Buharin, Nyikolaj Ivanovics (1988): *Demokrácia „Cézárizmus” Szocializmus. Tanulmányok.* Szerk.: Krausz Tamás. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Politikatudományi Tanszéki csoport, Budapest.
- CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (1998): *Education at a Glance OESG Indicators 1998 Edition.* OECD, Paris.
- CERI (2000): *Education at a Glance OESG Indicators 2000 Edition.* OECD, Paris.
- Csanádi Mária (1995): *Honnan tovább? A pártállam és az átalakulás.* T-Twins Kiadó, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Csiba Tibor (1986, összeáll.): *Tanácstörvény.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Csizmadia Ervin (1995): *A magyar demokratika ellenzék (1968–1988).* Monográfia. T-Twins Kiadó, Budapest.
- F. Liska Tibor (1998): A Liska-modell. *Közzgazdasági Szemle*, október.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László – Kocsis József (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I., II.* Korszerű nevelés, a Magyar pedagógiai Társaság sorozata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. *Századvég*, 7.
- Halász Gábor (1985): Decentralizáció és helyi felelősség. Kozma Tamás (szerk.): Önkormányzatok. *Educatio*, 1.
- Halász Gábor (2001): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris. Budapest.
- Halász Gábor (1990): *Iskola, helyi társadalom, iskolatanács.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horn Gábor (2002): A múlt elkezdődött. *Népszabadság*, február 7.
- Horn György (2003): Ahol az állam alig szól bele a nevelésbe. Interjú. *Magyar Hírlap*, február 4.
- Horn György (1992): Áttörési pont: az iskola autonómiája. In: Gazsó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó: *Törvény és iskola.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Horvat, Branco (1982): *The Political Economy of Socialism: A Marxist Social Theory.* M. E. Sharpe, Amonk, N.Y.
- Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok).* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kardelj, Edvard (1976): *Szocialista öngazgatás.* Fórum Könyvkiadó, Újvidék.
- Kardos László (1977, szerk.): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fűjűk... Népi kollégiumok 1939–1949.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kornai János (1993): *A szocialista rendszer, kritikai politikai gazdaságtan.* Heti Világgazdaság Kiadói Rt., Budapest.
- Kozma Tamás (1991): Autonómia: mítosz és való. *Népszabadság*, dec. 16. Kozma Tamás: Reformvitáink. *Educatio*, 1992.
- Krausz Tamás: A magyarországi munkástanácsok történetéről – 1989 és ami utána következett. *Eszmélet*, 35. <http://eszmelet.tripod.com/35/krausz35.html>
- Krausz Tamás: A világrendszer és az öngazgatás a peresztrojka periódusában. A szocialista alternatíva bukásának történetéből: a belső és a nemzetközi komponensei. *Eszmélet*, 33. <http://members.tripod.com/eszmelet/33/krausz33.htm>
- Liska Tibor (1988): *Ökonosztát.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Lóránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak, iskolám története. Elvek és utak.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, Karl (1951): *Bevezetés a politikai gazdaságtan bírálatához (Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie).* Szikra, Budapest.
- Marx, Karl (1962): *Gazdasági filozófiai kéziratok 1844-ből.* Kossuth, Budapest.

- Mezei Gyula (1991): *Tettem, amit tettem...* Szabad Tér Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó – Lóránd Ferenc (1983): Az iskola általános nevelő funkciója és az általánosan képző iskola. In: Mihály Ottó (szerk.): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Mihály Ottó – Vekerdy Tamás (2003): „A magyar iskola betegét”. Interjú, készítette Rádai Eszter. *Élet és Irodalom*, január 24.
- Minisztertanács (1984): A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja, a Minisztertanács május 10-i ülésén jóváhagyott program. In: *Oktatáspolitikai dokumentumok*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Mizsei Kálmán (1987): Vázlat Lengyelország politikatörténetéhez 1957–1987. *Medvetánc*, 3–4.
- MSZMP (1973): [A Magyar Szocialista Munkáspárt] Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata: Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. In: Kálmán Gyula (szerk.): *Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatai*. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MTA (1983): (Baksay Zoltán, Burka Endre, Gáspár László, Lóránd Ferenc, Pataki Ferenc, Rádi Péter, Rét Rózsa, Surányi János, Sékely Róbertné, Szépe György, Varga Tamás, Zibolen Endre): MTA állásfoglalása az iskola nevelőtevékenységének fejlesztéséről. In: Mihály Ottó (szerk.): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1994): A tankönyvpolitika a kilencvenes években. *Educatio*, 4.
- Nyers Rezső (1988): *Útkeresés – reformok*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1974, szerk.): *A valóság pedagógiája. Közösségi nevelés a népi kollégiumokban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1988): *Közösségi társadalom – eszmény és valóság*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1966): *Makarenkó élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pető Iván – Szakács Sándor (1985): *A hazai gazdaság négy évtizedének története 1945–1985. I. Az újjáépítés és a tervutasításos irányítás időszaka*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Rozsnyai Istvánné (1968): *Közösség születik*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sárközy Tamás (1986): *Egy gazdasági szervezeti reform sodrában*. Gyorsuló Idő sorozat, Magvető Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek és nem jön újra el”. *Iskolakultúra*, 2.
- Sáska Géza (2002): Az autonómiák kora. Mérlegen, 1990–2002. *Educatio*, 1.
- Sáska Géza (1992b): Ciklikusság és centralizáció. *Educatio*,
- Sáska Géza (1992a): Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*, 3.
- Seres László (2000): *A szabadság fantomja*. Osiris, Budapest.
- Spring, Joel (1976): *The Sorting Machine. National Educational Policy Since 1945*. David McKay Company Inc., New York.
- Szabados József – Templom Józsefné (1970): Az iskolai közösség önkormányzata (Jánoshalma: általános iskola). In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szalai Erzsébet (2001): *Gazdasági elit és társadalom a magyarországi újkapitalizmusban*. Aula, Budapest.
- Szebenyi Péter (1988): *A „nagy pedagógiai kísérlet”: a húszas évek szovjet tantervei*. Tantervelmélet forrásai 10. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Székely Tibor (1970): Az iskolaközösség tevékenységének rendszere (Bokányi Dezső Általános Iskola). In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szolidaritás Mazowszei Tagozata: *A dolgozói önkormányzás újjászületésének és működésének tíz feltétele 1981 áprilisában*. <http://www.bal.hu/kiadvany/oenkorm/10feltl.htm>
- Tamás Gáspár Miklós (2002): A mozgósítás (A demokrácia ellen: szakmázás kontra nemzeti misztika). In: Sükösd Miklós – Vásárhelyi Mária (szerk.): *Hol a határ? Kampánystratégiák és kampányetika, 2002. Élet és Irodalom*.
- Tamás Gáspár Miklós (2003): Lesz-e magyar szociáldemokrácia? *Élet és Irodalom*, március 7.
- Tischler János (1999): *A magyar pártvezetés és a lengyel válság, 1980–1981*. Studia Miskolcinsia 3. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/tortenelet/atfogo/studia3/html/tischler.htm>, Miskolc.
- Trencsényi László (1991): „Csak ami nincs, annak van bokra” – Adalékok a pedagógiai reformelít történetéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Vági Gábor (1991): *Magunk, uraim. Település, tanács, önkormányzat*. Gondolat, Budapest.
- Vági Gábor (1982): *Versengés a fejlesztési forrásokért, területi elosztás – társadalmi egyenlőtlenségek. Időszerű közgazdasági kérdések*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Henrik (1983, szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1975–1980*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Henrik (1988, szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1980–1988*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Verebélyi Imre (1988): *Önkormányzatbarát közoktatásügyi igazgatás*. Államigazgatási Szervezési Intézet, Budapest.
- Veres András (2003): Hamis próféták. *Élet és Irodalom*, március 14.
- Vonyó József (2001): *Gömbös Gyula és a jobboldali radikalizmus*. Tanulmányok. Pannónia könyvek, Pécs.

A társadalmi nyilvánosság és a kommunikáció technikai eszközei az ezredfordulón

Vallomás a szakmáról

Valamikor a hatvanas években megkérdeztem nagy-nagybátyámat, apai nagyanyám bátyját, aki 1887-ben született, hogy a századfordulón (az előzőn) hogyan üzent valakinek Budapesten, ha sürgős volt az ügy. „Hát felhívtunk a sarokról egy hordárt – felelte Laci bácsi –, ott várakoztak állandóan többen is, és a hordár elvitte a levelet. Ha kellett, megvárta a választ is és elhozta.” Sajnos, akkor nem folytattam a magán-szociologizálást a telefon igazi elterjedése előtti kor hazai kommunikációs szokásairól. Egész, azóta eltelt szakmai pályafutásom alatt izgatott azonban az a téma, hogy miként függ össze a kommunikációs aktusok praktikus, „technikai” lebonyolításának módja a kommunikáció magasztosabb aspektusaival, pszichológiájával, politikumával, filozófiájával.

A kommunikáció földközeli és elvontabb szemléletének izgalmas feszültsége érezhetően rányomta bélyegét első tartós munkahelyem (1969–1990), a Tömegkommunikációs Kutatóközpont (később Magyar Közvéleménykutató Intézet) munkájára. (Az intézetre az alábbiakban végig TK néven hivatkozom.) A TK hangsúlyozottan empirikus társadalomkutató intézetként alakult meg és működött. Már néhány évig működő elődje, a Magyar Rádió Közvéleménykutató Osztálya is abba a folyamatba illeszkedett tevékenységével, melynek során a konszolidálódó Kádár-rendszer pragmatikusabb vezetői az ideologikus feltételezéseken túl valamiféle konkrétabb ismeretekre is vágytak az általuk befolyásolni kívánt közegről. A Magyar Rádió esetében ez a hallgatók véleményének egzaktabb megismérését jelentette.

A Kutatóközponttá alakuláskor a tudományos igazgató, *Szecső Tamás* nemrég tért vissza Amerikából egy hosszabb ösztöndíjas útról. A TK alapvető szakmai orientációja az amerikai public opinion research volt – pontosan *Habermas* fekete

báránya, amint arról néhány évvel később magyarul is olvashattunk.

Az empirikus orientáció azonban nem jelentett elmélet-nélküliséget. A TK kiadványaiban, a TK által rendezett vagy társrendezett konferenciákon számos elméleti megfontolás leíródott, elhangzott. A magyar szellemi élet megkövetelte a minimálisan kötelező szakmai presztízs szempontjából, hogy még egy empirikus intézetnek is legyen valami köze a teoretizáláshoz. A TK-nak lett köze, de sosem „elég” – mindig érezhető volt körülötte némi feszültség, ha munkájának „tudományosságáról” esett szó.

Furcsa módon segítette az elméleti megfontolások behatolását a kutatómunkába a kor ideológia-igénye. Ezt az igényt a hetvenes években már nemcsak a kötelező marxizmus-leninizmus frázisainak átvételével lehetett jóllakadni, hanem a (főleg európai) többnyire balos vagy annak eladható szociológusok (természetesen kellően megbírált...) kritikai elméleteivel is.

Mielőtt azonban túlságosan elmerülhetünk volna a teoretizálásban, ki kellett elégíteni az empirikus felmérések iránti

igényt. Elkezdődött a rádióhallgatás és tévénézés empirikus szociológiai kutatása is. Ezzel pedig együtt járt az eszközellátottság problémájának átgondolása. Kinek milyen kommunikációs eszközök állnak rendelkezésére otthonában – rádió, televízió, színes televízió, lemezjátszó, magnó, később videó, még később műholdvevő. És mit csinál velük? (Mozgó rádiózás, háttérrádiózás – ezek voltak például a kulcsfogalmak.)

Szakmai érdeklődésem 1980-tól két fő területre összpontosult: médiapolitika (akkor, jellemzően, tájékoztatáspolitikának hívták) egyfelől, a rohamosan terjedő új kommunikációs technológiák társadalmi használatának kérdései másfelől. A két terület szorosan kapcsolódott egymáshoz, hiszen a nyolcvanas évek médiapolitikai döntései jelentős részben éppen az új technológiákhoz kapcsolódtak (kábeltevé, műhold). A rendszerváltás után ugyanez a két terület maradt érdeklődésem középpontjában, kiegészülve az Internet világtendenciáinak és hazai terjedésének elemzésével. A „médiapolitika” persze új jelentést vett fel a többpártrendszerű piaci demokráciában.

A társadalmi nyilvánosság szempontjából a tömegkommunikáció új eszközeinek óriási jelentősége volt. Ne feledjük, 1969-ben némi túlzással még magát a televíziót is új eszköznek lehetett tekinteni, hiszen az adások csak tizenkét évvel korábban indultak meg, és a lakosság több, mint harmadának nem volt még készüléke. Vajon a gulyáskommunizmusban minek volt nagyobb jelentősége: magának a médiumnak (*MacLuhan*) és életmód-átalakító hatásának, vagy annak, hogy az ország nyugati negyedében cenzúrázatlan osztrák televíziót lehetett nézni? Ezt a kérdést már nem lehetett pusztán empirikus érveléssel megválaszolni.

*

A hazai reformer vagy ellenzéki, mindenképpen: kritikus értelmiség törekvéseinek a hatvanas évek elejétől központi témája volt a társadalmi nyilvánosság – úgymond – szélesítése, demokratizálása. A nyolcvanas évek elejéig ez a téma döntően a hagyományos sajtószabadság, szólásszabadság fogalmaiban artikulálódott. A nyolcvanas években váratlan szövetségest kaptak a nagyobb nyilvánosságot szorgalmazó erők: a gazdasági szféra jelentkezett a média területén. Előbb igen szerényen: a bimbózó kábeltelevíziócskák körül üzletecskék is teremttek, nemcsak ideológia. Aztán, a nyolcvanas évek közepén, már egyre kendőzetlenebbül jelent meg a gazdasági haszon motívuma a lapkiadásban. A vállalkozási célú lapkiadás elvi érvényű célkitűzésként

Az új eszköztárat régi emberek használják. (Ma még, többnyire. A fiatalok már ebbe nőnek bele.)

Az egyre többet tudó eszközök kapacitásának egyre kisebb hányadát használjuk fel. A lakosság jelentékeny részének gondot jelent az új eszközök kezelése (a legegyszerűbb elemi műveleteken túl).

fogalmazódott meg a „Fordulat és reform” tanulmány-mellékletében („A nyilvánosság reformja”), lásd erről a Nyilvánosság Klub körkérdésére írott soraimat. (1) A politikai szempontból rendkívül fontos Nap Tv és Radio Bridge pedig egyértelműen kereskedelmi műsorszóróként kezdték meg tevékenységüket a joghözag „hímes mezején”.

A nyilvánosság szövetségese a gazdasági szféra? Szemben Habermas kritikus kiábrándultságával, ebben az időben a magyar kommunikációkutatók inkább 18. századi felvilágosodási optimizmussal néztek a polgári társadalom elébe. Közben pedig „nagyobbakra néztünk”, lépésről-lépésre, fokozatosan kezdett átalakulni körülöttünk a köznapi kommunikáció technikai környezete. Először a munkahelyeken, leginkább a fővárosban, a nagyobb cégeknél, intézményekben, azután fokozatosan kijebb-lejebb, beleértve az otthonokat is.

Íme egy (teljességre nem törekvő) áttekintés környezetünk változásairól.

Nyolcvanas évek második fele

- a fénymásoló vállalati szinten terjed, fénymásolószalonok nyílnak (míg korábban a másolókat a cégeknél havonta ellenőrizték a belügyi szervek, a szalonokban bárki bármit másolhatott – fontos lazulás a cenzúra kötelekein);
- a fax kezdetei;
- telefon-üzenetrögzítő privát használatra;
- CB-telefonálás fellendülése, majd apály, a taxikban általánossá válik a rádiótelefon;
- e-mail az akadémiai szférában, de nemzetközi kapcsolat nélkül;
- dedikált szövegszerkesztő számítógépek;
- irodai PC-k, DOS programokkal;
- otthon játék-számítógépek (Commodore, Sinclair);
- műholdas műsorszórás.

Kilencvenes évek első fele

- a fax általános üzleti kommunikációvá válik;
- analóg mobiltelefon (06-60), a hívott is fizet;
- az e-mail lassú terjedése, kapcsolat az Internettel;
- a telex lassú kiszorulása a hivatali és üzleti kommunikációból;
- digitális telefonközpont – intelligencia a felhasználói oldalon;
- otthoni PC-k;
- személyhívók;
- magyar műholdas tévé-műsor.

Kilencvenes évek második fele

- az Internet-szolgáltatók (ISP) megjelenése;
- World Wide Web hozzáférés;
- a GSM mobiltelefonos gyors tömegessé válása;
- mobil internetezés;
- a távirat lassú visszaszorulása (helyette fax);
- üzleti levél helyett fax, majd e-mail;
- otthoni Internet-használat;
- hang és mozgókép az Interneten át;
- e-commerce: vásárlás Interneten;
- digitális műholdas televíziózás.

*

A mobiltelefonos és a személyhívó révén bárki, bárhol, bármikor elérhetővé vált. De nemcsak elérhetővé vált, hanem az eddiginél – a telefonhívás kivételével – lényegesen gyorsabban, gyakorlatilag egyidejűleg. Az elérhetőség azt jelenti, hogy vagy lezajlik egy időbeli kommunikáció – beszélgetés –, vagy mód van maradó üzenetet hagyni, akár üzenetrögzítőn megőrkített hangbemondás, akár faxpapír formájában.

Üzeneteink jelentős része ma már digitalizált formában utazik, sőt, ebben a formában rögzítjük is őket. (Szövegszerkesztő-állományok, villanyposta-küldemények.) Munkahelyi szempontból óriási előny, hogy a digitálisan továbbított, majd tárolt üzenet tovább feldolgozható, szükség szerint alakítható.

Az újdonságoknak ára is van. Átalakul a lakosság kommunikációs célokra fordított kiadásainak szerkezete. Az új eszközök jelentős összegbe kerülnek (beszerzés), a szolgáltatásoknak jelentős alapdíja van, ehhez járul az üzenetenkénti, többnyire használatarányos díj. A mobiltelefon használatáért készségesen fizet a lakosság dinamikusabbik része a hagyományos telefonénál jóval nagyobb árat.

Az elektronikus levelezés levelenkénti költsége a nullához közelít. Egy hagyományos levélnek megfelelő mennyiségű információ (3–5 kB) elküldését az elektronikus levelezésben költségként észre sem lehet venni. Ha a berendezések megvannak, a szolgáltatást előfizettük és – például böngészésre – használjuk, a szöveges levelezés kvázi ingyen van. (Csak a megabájtos nagyságrendű multimédia-állományok továbbítását érzi meg a rendszerek költség-oldala.)

*

Az új eszköztárat régi emberek használják. (Ma még, többnyire. A fiatalok már ebbe nőnek bele.) Az egyre többet tudó eszközök kapacitásának egyre kisebb hányadát használjuk fel. A lakosság jelentékeny részének gondot jelent az új eszközök kezelése (a legegyszerűbb elemi műveleteken túl).

Új társadalmi szokásrend, új nyelvhasználat alakul ki. A társadalom szegényebb, iskolázatlanabb része pontosan érzékeli, hogy itt valamiből kimarad, és ingerültségét nyelvi formában is kifejezi: bunkofon, csak a bunkóknak telik rá.

Lassan hozzászokunk, hogy információinkat egyre gyakrabban tároljuk emberi érzékszervekkel közvetlenül fel nem fogható formában. A fényképezésben van ilyen periódus: az előhívatlan filmen a kép láthatatlan. De ha előhívják, másolják, attól kezdve külön eszköz nélkül is látható. Látható a mozifilmen is a képsor, legfeljebb vetítőgép nélkül nem „mozog”. A videokazettán viszont állóképként se látjuk, amit felvettünk – mindenhez készülék szükséges. A digitális fényképezőgéppel felvett kép eszköz nélkül nem látható. Ha kinyomtatják, akkor igen, de ahhoz is gép kell, és a kinyomtatás által elveszti digitális jellegének egyik legfőbb előnyét: a zökkenőmentes tovább-feldolgozhatóságot.

A jelenben tehát hozzászokunk, de a jövőben egyre nagyobb gondot jelent majd az, hogy elavulnak, elromlanak, nem állnak rendelkezésre azok a gépek, amelyek a technikailag rögzített információ „lejátszásához” szükségesek. 78-as fordulatszámú lemezjátszó? Beta, Video2000, U-matic típusú képmagnó? 5 1/4 hüvelykes floppy-lemezjátszó (hogy a 8 hüvelykesről már ne is beszéljünk)? Egy elvontabb síkon az úgynevezett Y2K (kétezredik év) probléma is idesorolható: olyan programnyelven, úgy (vagy úgy nem) dokumentálva készültek programok 30–40 évvel ezelőtt, hogy ezek ma már „78-as lemezek” számunkra, azaz követhetetlenek.

Az egyetemes elérhetőség és az egyidejűség együttese ugyanakkor elvezetett egy használatfilozófiai fordulathoz is. A hagyományos kommunikáció megérkezési formája alapvetően a „fizikai behatolás” volt. Hírnök jó és pihegve szól – de előtte beront az ajtón a házba. A postás (mindig kétszer?) csöngetett. (Ezek szerint felvitte a leveleket a lakásokig.) Az ajánlott, expressz levéllel még inkább becsöngetett, aláírta az átvételi elismervényt. Még a hagyományos telefon csengése is fizikai behatolás – ki kellett

húzni a csatlakozót, hogy ne tegye, ezt viszont a szabályzat tiltotta...

Az új kommunikációs eszközök nagyobbik része a „postafiók” elve alapján működik. A postafiókban gyűlnek az üzenetek, azonban a hírnök nem nyitja ránk az ajtót, a postás egyszer sem csenget, senki nem rázza meg a vállunkat, hogy hé, üzenet érkezett. A postafiók elvéhez hozzátartozik, hogy az „üzenet van” jelzés egy fokkal kevésbé penetráns, mint magának a készüléknek a jelzése: az üzenetrögzítőn egy lámpa villog, hogy felvett valamit, a mobiltelefon rövid szöveges üzenetet kap a képernyőre, ha a központ rögzített egy hangüzenetet. Az egyidejűség és a mindenütt elérhetőség együttese révén a mobilkommunikáció annyira agresszívan hatol be mindennapi életünkbe, hogy szelídíteni kell: ennek egyik eszköze a postafiókositás.

*

Még nem láttunk semmit az ezredfordulóra felgyűlt új kommunikációs helyzetből. Elsősorban azért nem, mert az új eszközök együttese még nem bontakozott ki a maga teljességében. Így sem az erejét nem tudtuk még megtapasztalni, sem másfelől a hiányát: hogy mi lenne, ha nem lenne, amikor már rászoktunk és beépítettük életünkbe, üzleteinkbe, kultúránkba?!

A mobilkommunikáció sajátosan magyar bemutatkozása volt a taxisblokádnál 1990 őszén. Az (akkori) kormányoldali elemzők máig nem értik, hogy mit jelentett egy egyébként is mobil, az élet árnyékos oldalát is ismerő társadalmi rétegben, a taxisoknál, az azonnali kommunikáció, amelyet a rádiótelefonjaik révén (akkor még társadalmi kivételként) gyakoroltak. Mobilkommunikáció (akkor: CB rádió) nélkül nincs taxisblokádnál. (2)

Az internetes hírterjedés az első Postabank-pánik idején mutatkozott be. Mint tudjuk, egy egritakarékpénztári tisztviselő e-mailen riadóztatta ismerőseit, hallván, hogy baj van a Postabankkal. Nem ő okozta a pánikot, de neki (és számos hasonló gócpontnak, amelyekről nem tudunk) szerepe volt az elterjesztésben. Ezt a szerepet az e-mail révén sokkal egyszerűs-

ben, időben és pénzben hatékonyabban tudta eljátszani, mintha körbe kellett volna telefonálnia mindenkit.

Mi lenne, ha nem lenne – mobiltelefon? Ezt egy késő őszőn tapasztalták meg a hazai autósok, amikor hirtelen lehullott a hó és a bedugult közlekedésben autósok ezrei próbáltak mobiltelefonjaikon intézkedni – és a rendszer összeomlott a túlterheléstől.

Még nem láttunk semmit az új kommunikációs helyzetből, mert még nem bontakozott ki a mesterségesintelligencia-programok kiszolgáló szerepe. Bár a társadalmilag termelt információ jelentős hányada ma már digitalizálva van (akár eredetileg is, akár később digitalizálják), a világháló keresőprogramjaiban még nem fejlődött annyira a mesterséges intelligencia, hogy a hatalmas mennyiségű digitalizált információból intelligens módon lehessen tudást kinyerni, kivonatolással, általánosítással, és mindezt gépi úton. Ugyanakkor nem kell nagy jóstehetség ahhoz, hogy sejtjük: hamarosan látványos változások várhatók ebben a helyzetben (is). Bár az időben visszafelé is folyik az emberi kultúra termékeinek utólagos digitalizálása, attól is nagyon távol vagyunk még, hogy – akár fizető szolgáltatásként! – a tudományos vagy szépirodalmi szövegek egyszerű módon hozzáférhetőek legyenek. A Gutenberg projekt vagy a Magyar Elektronikus Könyvtár és társaik akárhogy igyekeznek, viszonylagos lemaradásuk gyorsan nő. Az a világméretű információs katlan, amivé az Internet vált, nemcsak információra éhes, hanem – ahhoz, hogy potenciálját kibontakozhassék – még redundáns információ is kell neki.

Eddig itt – tudatosan – kerültem a tömegkommunikáció szerepének érdemi elemzését. Annyit azonban most már meg kell jegyeznünk, hogy a – személyközi és intézményi – társadalmi kommunikációnak a fenti pontokban leírt izgalmas fejleményeit a tömegkommunikáció óriási mennyiségben ömlő információfolyamai feltehetőleg még erősíteni fogják. A televíziós műsorok áradását műszaki korlát már régen nem határolja. A műszaki feltételek gazdasági feltételei is előnyösnek mond-

hatók: a fejlett világban van tőke a kábel- és műholdrendszerek kiépítésére. Az igazi korlát két tényező: korlátot jelent az emberek szabadideje, azaz hogy abból mennyit hajlandók televíziózásra fordítani. Hiába van napi 24 órás tévéműsor, ha egy ember napi szabadideje 1–2 óra vagy még annyi sem. A másik erős korlát a bemutató tartalmak előállítására. Ha film, akkor látvány, ha látvány, akkor költség, mert amit mutatnak, azt meg is kell valamiből teremteni. És nemcsak több pénz kell a tartalmak létrehozásához, hanem kifejezetten több emberi kapacitás is. A kultúrát termelő emberi kapacitás pedig minden országban csak behatárolt mennyiségben van jelen. Nincs kizárva azonban, hogy a tartalomipar a közeljövőben még több emberi erőforrást szív fel, mint eddig.

*

Amikor majd tíz év késéssel magyarul is megjelent Habermas könyve a társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozásáról, a megjelentethetőség érdekében a kor szokása szerint marxista utószóval kellett helyére tenni a csak félig szalonképes nyugat-német tudóst. Ez meg is történt, Habermast mint dugárut eldugták a cenzorok elől az ilyen mondatok mögé: „Erre nincs válasz az utóbbi évek Habermásánál. Marxizmusa ezért nem klasszifikáló értékű, társadalomkritikája csupán diagnosztikus érdekességű, nincs gyakorlati hitele.” Még ennél is szebb azonban a kiadói fülszöveg befejezése, a borító hátoldalán. „Külön erénye a könyvnek, hogy a történelmi elemzésen túl bemutatja a polgári nyilvánosság széthullását a modern kapitalizmus körülményei között, s ezzel hozzájárulhat számos, a polgári demokráciával kapcsolatos illúzió szertefoszlásához is.”

Egy emberöltővel később újraolvasva, Habermas könyvében az mutatkozik értékállóknak, amivel szeretettel foglalkozott: a felvilágosodás korabeli polgári nyilvánosság elemzése. A későbbi hanyatlás kritikája felveti azt a kérdést, hogy nem olyan-e ez a hanyatlás, mintha *Escher* rajzolta volna, akinél a vízesések úgy folynak, hogy közben körbeérnek, akinél a le-

felé menő lépcsőkön fölfelé jutunk?! Mintha Habermas (a marxi-baloldali tradíció nyomán) csak a késő-kapitalista társadalom bomlását, illetve forradalmi-lázadásos korrekcióját vette volna figyelembe, szem elől tévesztve azokat a belső önkorrekciós folyamatokat, melyek révén, egyáltalán nem dicsőségesen és nem forradalmi módon, de mindig meg tudott újulni a demokratikus piacgazdaság.

A magyar helyzet még ennél is bonyolultabb. A magyar társadalom öntörvényű gyarapodási, polgárosodási folyamatai többnyire el sem jutottak odáig, hogy belső ellentmondásaik miatt hanyatlásnak induljanak, megszakították ezeket a folyamatokat a külső behatások, vesztett háborúk, az országra oktroyált politikai változások. Ugyanez elmondható a magyar társadalmi nyilvánosság struktúráiról is. Nálunk a szerkezetváltozásokat nem az öntörvényű struktúrák spontán szétesése vagy éppen elmeszesedése jelentette, hanem ezeknek, mondjuk, a szétverése. Ennek legszebb példája 1948, a „fordulat éve” után a több ezer

magyar sajtótermék megszüntetése és néhány tucat új létrehozása, valamint ugyanekkor a több tízezer egyesület, társaskör, szövetség feloszlata, helyükbe tett országos, hivatalos, kötelező szervezetekkel.

Ugorjuk most át a Rákosi- és Kádárkorszakot, ne foglalkozzunk se a terrorral, se az enyhüléssel, vessük pillantásunkat a nyolcvanas évek közepe óta eltelt másfél évtizedre. A kommunista rendszer fellazulása és bomlása a nyilvánosság alakulásával kölcsönhatásban ment végbe: a lazulás kieresztette a palackból a nyilvánosság szellemét, és a szellem tovább rongálta a palackokat. Sajátos, még a volt kommu-

nista országokban is majdnem egyedülálló az a kombináció, ahogy Magyarországon egymással párhuzamosan folyik azóta is a gazdasági, politikai és kommunikációs struktúrák átalakulása. Engem ebben a folyamatban a nyilvánosság, a társadalmi mozgások és a kommunikációs technológiák, a kommunikáció mindennapi folyamatainak egymásra hatása érdekel, ezt kívánom vizsgálni a gyakorlatban, végiggondolni az elméletben.

*

Laci bácsi lenéz a mennyországból és megszólít: András öcsém, ismét századforduló lesz, hát te hogyan küldesz valakinek üzenetet Budapesten, ha sürgős az ügy? Azt felelem Laci bácsinak a felhők irányába, hogy ha csak a tartalom a fontos, elküldöm vilánpostán. Ha van kép is az üzenethez, a szkanner azt is elektromos jelekké alakítja, tömörítjük az állományt a tömörítőprogrammal, aztán mehet az is a dróton. De ha magát a képet, a papírt, a fakertet, az üveget is küldeni akarod? Ak-

kor felhívom a Hajtás Pajtás futárszolgálatot, és nemsokára megjelenik egy bukósiskos, védőmaszkos fiatalember, aki környezetkímélő biciklijén célba juttatja küldeményemet. Laci bácsi mosolyog.

Jegyzet

(1) „Írjuk a szöveget, nagyon egyetértünk abban, hogy mit nem akarunk. De mit akarunk a pártcenzúra eltörlésén túl, mit akarunk pozitív értelemben, mit javasoljunk? Lassan kirajzolódik a nyilvánosság-dokumentumot fogalmazó csoportban két gondolatkör: a szociológusok, jogászok egyfelől, másfelől a közgazdák. A közgazdák (többnyire HVG-s újságíró barátaink) kemény, szinte Milton Friedman-i piac-hívek. Már az 1987. tavaszi szövegben is ezt olvasom:

Nem olyan-e ez a hanyatlás, mintha Escher rajzolta volna, akinél a vízesések úgy folynak, hogy közben körbe érnek, akinél a lefelé menő lépcsőkön fölfelé jutunk?! Mintha Habermas (a marxi-baloldali tradíció nyomán) csak a késő-kapitalista társadalom bomlását, illetve forradalmi-lázadásos korrekcióját vette volna figyelembe, szem elől tévesztve azokat a belső önkorrekciós folyamatokat, melyek révén, egyáltalán nem dicsőségesen és nem forradalmi módon, de mindig meg tudott újulni a demokratikus piacgazdaság.

»A közlési eszköz lehetőleg tartsa el magát saját bevételeiből.« Értsd: ne fityegjen a párt vagy a népfront járszalagján. »Lehessen tehát lapokat, rádió-, tévéműsorokat üzleti vállalkozásként is kiadni, sugározni. Erre jogot kaphassanak ilyen célra alakuló vállalatok is.« Gondolati dinamit negyven év diktatúra után. Egy kicsit az is benne van: hulljon a férgese. Persze azért a »társadalmi, kulturális, tudományos szempontok alapján« támogatás is megengedhető.»

Sz. A. (1998): A nyilvánosság – sajtószabadság a demokrácia hétköznapjaiban In: *A nyilvánosság rendszerváltása*. Szerk.: Vásárhelyi Mária – Halmai Gábor. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 49–53. (2) A taxisblokádról ld. Fischer Györggyel közösen írott tanulmányunkat: Televízió a barrikádon. (1990) In: *Telehír*, 1991. március. Budapest.

Székfü András

A könyv és az olvasás

Borges azt mondja, hogy „az ember különféle szerszámai között kétségkívül a könyv a legbámulatraméltóbb. A többi mind testének a meghosszabbítása. A mikroszkóp, a távcső a látásé, a telefon a hangé, aztán itt van az eke és a kard, ami az emberi kar meghosszabbítása.

Am a könyv egészen más: a könyv az emlékezet és a képzelet meghosszabbítása.” (Borges, 1999. 59.) Ha valakinek a véleménye számít ez ügyben, akkor az bizonyára éppen Borges, így talán legjobb, ha a könyv természetének bemutatásakor az általa kijelölt úton indulunk el.

A könyv mint az emlékezetet és a képzeletet kisegítő szerszám mindenekelőtt írott szövegből áll, továbbá a szöveg használatát támogató segédeszközökből: a szöveg megfelelő elrendezését biztosító struktúrából, a szöveg identitását megjelenítő és fenntartó kiegészítőkből, a szöveg megértését és élvezetét segítő illusztrációkból, és persze a szöveg előállítását, megőrzését és használatba vételét lehetővé tevő anyagi és szellemi infrastruktúra feltételrendszerének folyamatos funkcionálásából. A könyv ilyenképpen hordozza az írott szöveg legtöbb tulajdonságát, és történeti formaváltozataitól, valamint az érvényesülő feltételrendszertől függően erősíti, gyengíti, kiegészíti vagy módosítja érvényesülésüket és hatásukat.

A könyv több évezredes története az összes említett tényező vonatkozásában számos változást mutat (*Febvre – Martin*, 1997; *Cavallo – Chartier*, 2000; *McLuhan*, 2001), mindazonáltal mégis két világosan elkülöníthető szakaszra osztható: a kézműves technikával előállított kéziratos korszakra és a nyomdatechnikával előállított nyomtatott könyv korszakára. Európában e két szakasz határát Gutenberg nyom-

dai újításai jelölik ki. A nyomtatott könyvekből álló Gutenberg-galaxis forrása a 15. század közepén Németországban ered. A kézi munkával írt vagy másolt és előállított könyv ritka és drága „szerszám” volt legalább a 13. századig. Ritka kivételektől eltekintve leginkább koncentráltan (könyvtárakban, kolostorokban, kereskedőknél) fordult elő. A könyvek elszaporodásához és elterjedéséhez szükséges első kommunikációs változást az írás és olvasás szekularizált formáinak elterjedése jelentette a késő középkorban. Kétségtelennek látszik, hogy a hozzáférhető könyvek számának gyarapodása, valamint használatuk jelentőségének és gyakoriságának növekedése már a könyvnyomtatást megelőzően megfigyelhető. (*Hindman*, 1991; *Johns*, 1998) A könyvek készítésében és terjedésében a döntő változást mindazonáltal a könyv technikai előállítása idézte elő, ezáltal ugyanis gyorsan és jobb minőségben készülhettek könyvek, és tömeges előállításuk hamarosan az árukat is mérsékelte.

Széles körben elfogadott vélemény szerint a könyv előállítási technikájának 15. századi változása s az ily módon létrehozott könyvek használata jelentős mérték-

»A közlési eszköz lehetőleg tartsa el magát saját bevételeiből.« Értsd: ne fityegjen a párt vagy a népfront járszalagján. »Lehessen tehát lapokat, rádió-, tévéműsorokat üzleti vállalkozásként is kiadni, sugározni. Erre jogot kaphassanak ilyen célra alakuló vállalatok is.« Gondolati dinamit negyven év diktatúra után. Egy kicsit az is benne van: hulljon a férgese. Persze azért a »társadalmi, kulturális, tudományos szempontok alapján« támogatás is megengedhető.»

Sz. A. (1998): A nyilvánosság – sajtószabadság a demokrácia hétköznapjaiban In: *A nyilvánosság rendszerváltása*. Szerk.: Vásárhelyi Mária – Halmai Gábor. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 49–53. (2) A taxisblokádról ld. Fischer Györggyel közösen írott tanulmányunkat: Televízió a barrikádon. (1990) In: *Telehír*, 1991. március. Budapest.

Székfü András

A könyv és az olvasás

Borges azt mondja, hogy „az ember különféle szerszámai között kétségkívül a könyv a legbámulatraméltóbb. A többi mind testének a meghosszabbítása. A mikroszkóp, a távcső a látásé, a telefon a hangé, aztán itt van az eke és a kard, ami az emberi kar meghosszabbítása.

Ám a könyv egészen más: a könyv az emlékezet és a képzelet meghosszabbítása.” (Borges, 1999. 59.) Ha valakinek a véleménye számít ez ügyben, akkor az bizonyára éppen Borges, így talán legjobb, ha a könyv természetének bemutatásakor az általa kijelölt úton indulunk el.

A könyv mint az emlékezetet és a képzeletet kisegítő szerszám mindenekelőtt írott szövegből áll, továbbá a szöveg használatát támogató segédeszközökből: a szöveg megfelelő elrendezését biztosító struktúrából, a szöveg identitását megjelenítő és fenntartó kiegészítőkből, a szöveg megértését és élvezetét segítő illusztrációkból, és persze a szöveg előállítását, megőrzését és használatba vételét lehetővé tevő anyagi és szellemi infrastruktúra feltételrendszerének folyamatos funkcionálásából. A könyv ilyenképpen hordozza az írott szöveg legtöbb tulajdonságát, és történeti formaváltozataitól, valamint az érvényesülő feltételrendszertől függően erősíti, gyengíti, kiegészíti vagy módosítja érvényesülésüket és hatásukat.

A könyv több évezredes története az összes említett tényező vonatkozásában számos változást mutat (*Febvre – Martin*, 1997; *Cavallo – Chartier*, 2000; *McLuhan*, 2001), mindazonáltal mégis két világosan elkülöníthető szakaszra osztható: a kézműves technikával előállított kéziratos korszakra és a nyomdatechnikával előállított nyomtatott könyv korszakára. Európában e két szakasz határát Gutenberg nyom-

dai újításai jelölik ki. A nyomtatott könyvekből álló Gutenberg-galaxis forrása a 15. század közepén Németországban ered. A kézi munkával írt vagy másolt és előállított könyv ritka és drága „szerszám” volt legalább a 13. századig. Ritka kivételektől eltekintve leginkább koncentráltan (könyvtárakban, kolostorokban, kereskedőknél) fordult elő. A könyvek elszaporodásához és elterjedéséhez szükséges első kommunikációs változást az írás és olvasás szekularizált formáinak elterjedése jelentette a késő középkorban. Kétségtelennek látszik, hogy a hozzáférhető könyvek számának gyarapodása, valamint használatuk jelentőségének és gyakoriságának növekedése már a könyvnyomtatást megelőzően megfigyelhető. (*Hindman*, 1991; *Johns*, 1998) A könyvek készítésében és terjedésében a döntő változást mindazonáltal a könyv technikai előállítása idézte elő, ezáltal ugyanis gyorsan és jobb minőségben készülhettek könyvek, és tömeges előállításuk hamarosan az árukat is mérsékelte.

Széles körben elfogadott vélemény szerint a könyv előállítási technikájának 15. századi változása s az ily módon létrehozott könyvek használata jelentős mérték-

ben befolyásolta a modern kultúra természetét. (Eisenstein, 1979; Eisenstein, 1993) Eisenstein szerint a „nyomtatott kultúrának” a kinyomtatott művek standardizációjával, a könyvek széles körben való elterjedtségével és a kulturális tartalmak rögzítettségével kapcsolatos jellegzetességei olyannyira jelentősek, hogy a kultúra valóságos „nyomtatási forradalmáról” lehet beszélni. A standardizáció több dolgot is jelentett: mindenekelőtt azt, hogy a kéziratos könyvek változatos formáit felváltották az egyforma mintát követő nyomtatott példányok. A könyvek ilyen „uniformizálódását” segítették a betűhasználat, a szövegbeosztás és rendezés, az indexek és címlapok alkalmazásának szívesen alkalmazott stílusai. A standardizáció további fontos megnyilvánulásaként egyidejűleg sokan olvashatták ugyanazt a szöveget, ami az olvasás egészen új változatát jelentette, különösen az egyedi példányként hozzáférhető kéziratos könyvek olvasásához viszonyítva. Az egyes standardok olyan gyorsan tért hódítottak, hogy például valamilyen előszeretettel alkalmazott betűhasználat szinte azonnal megjelent a könyvnyomtatás periferiáin (így például Magyarországon) is. A standardizáció következtében egy adott időszak kultúrája a korábnál egységesebb képet mutat. A rögzítettség azt jelentette, hogy egy adott korszak kultúrája rögzített formában tárolódott, megőrződött és későbbi korok vagy távoli vidékek emberei számára is hozzáférhetővé vált. Mindezek következtében a könyvnyomtatás forradalma a reformáció, a reneszánsz és a kibontakozó modernitás formálódásának egyaránt lényeges hajtóerejét jelentette.

Persze az is nagyon fontos, hogy milyen könyvekről van szó. A kinyomtatott könyvek gyakran régi kéziratok vagy ilyenekből összeválogatott gyűjtemények, sokszor kalendáriumok, kézikönyvek és számos hasznos ismeretet tartalmazó (gyakran illusztrált, vagy kifejezetten képekből összeállított) kötetek voltak. Valamint természetesen a vallásos igényeket kielégítő művek: imádságos-, énekes- és képeskönyvek és mindenekelőtt a Biblia. Gutenberg „42

soros” Biblia-kiadása gyorsan követőkre talált, újabb és újabb kiadások jelentek meg, hamarosan már nemzeti nyelveken (elsőként németül, majd olaszul) és meglehetősen nagy példányszámban. (1) Borges elmedítél e könyv isteni eredetének hagyományán, de azt nem említi, hogy nemcsak a Bibliát, de sokáig (még a 16. században is) a könyvnyomtatást is isteni ajándéknak tekintették és csodaként gondoltak rá.

Figyelemre méltó, hogy Eisenstein „nyomtatási forradalom”-koncepciójának időközben szinte minden elemét kétségbe vonták. Hindman kritizálta a koncepció forradalmi jellegét, és amellett érvelt, hogy a fentebb említett változások lassan és fokozatosan mentek végbe, továbbá, hogy valójában sokkal nagyobb a kéziratos és a nyomtatott könyvek hasonlósága, mint amennyit Eisenstein elemzésében figyelembe vett. (Hindman, 1991) Johns szerint a „nyomtatott kultúra” sokkal inkább eredménye és nem oka a változásoknak. Szerinte nem a szövegek rögzítettsége az érdekes, hanem inkább az, hogy vajon miért adunk hitelt bizonyos nyomtatott szövegeknek? Ha egyáltalán volt „nyomtatási forradalom”, akkor az szerinte abban állt, hogy a manufaktúrákhoz képest megváltoztak a szöveges anyagokban való bizalom vizsgálatának és kezelésének a konvenciói, vagyis a szövegek nem a nyomtatás miatt voltak eleve hitelesebbek, hanem a nyomtatást körülvevő társadalmi (például a kalózkidadásokhoz, plágiumokhoz s egyéb szélhámoságokhoz való) viszonyok változásai miatt. Nem a könyvek csinálják a forradalmat, hanem az a mód, ahogyan a könyveket előállítják, használják és olvassák. (Johns, 1998) Johns ígérete szerint megismerteti olvasóját a nyomtatott könyv természetével. Felfogásának alapját az a tézis képezi, hogy a könyv társadalmi és technikai folyamatok komplex halmazának egyrészt terméke, másrészt ilyen folyamatok kiindulópontja. Ha megfontoljuk a „nyomtatási forradalom” kritikáit, és elfogadjuk Johns – hatalmas anyag mozgósításával alátámasztott – tézisét, talán helyesen tesszük, ha eltávolodunk kisé a forradalmi korszaktól és azt a kérdést

vetjük fel, hogy a könyvnyomtatás feltalálása utáni évszázadok modern könyvei vajon milyen természetűnek mutatkoznak.

A modern könyv hasonlatos egy automatához, a modernitás világképét uraló órászerkezethez. Világosan elkülöníthető elemekből (betűk, sorok, oldalak, bekezdések, fejezetek stb.) épül fel, az elemek közötti reláció rögzített, a meghibásodott részek észrevehetetlen módon pótolhatók. Az elemekből felépülő egész jól reprodukálható és sokszorosítható. Rendeltetészerű működése pontosan kiszámítható. Ezt segítik elő előállításának technikai körülményei is, a nyomda, a szerkesztő, a kiadó és a szerző esetében egyaránt. Használatának tipikus körülményei között működtetése az olvasó feladata. A könyv mechanizmusának mozgásba hozásához és a mozgás fenntartásához általában csekély mértékű, de mégis nélkülözhetetlen „külső” energia szükséges – az olvasó befektetett energiájának mértéke attól is függ, hogy mennyire „gördülékeny” a szerző stílusa, vagy hogy milyen a tipográfia. Működtetését – az olvasást – megszakíthatjuk és újraindíthatjuk, de feltétlenül követnünk kell a szerkezet által előírt rendet. Az egész mechanizmus akárhányszor újraindítható és mindig ugyanazon szabályok szerint végigfuttatható.

A modern könyv persze nem egyezik meg teljesen más modern automatákkal, hiszen sajátos célokat is követ. Borges nyomán talán azt mondhatnánk, hogy a modern könyv egy emlékezet- és képzelet-automata. Az emlékezet- és képzelet-automata felépítéséhez igénybe vett legfontosabb anyag az írott szöveg. Az emlékezet és a képzelet persze nem rögzíthető a szöveghez, de arra támaszkodik. A könyv használata szükségképpen egyszerre két szinten folyik: egyrészt a könyv anyagához kötődő mechanizmusok, másrészt a könyvben szereplő jelek és struktúrák folyamatos értelmezése révén kiváltott mentális mechanizmusok szintjén. Az olvasó „két világ polgára”, s az olvasás e két (fizikai és mentális) világban való egyidejű jelenlét. Az olvasás – azaz a világok közötti folyamatos közvetítés – a két létszfé-

rát sajátos módon összeköti, s mintegy „befejezve” a modern könyv konstrukcióját, a könyvet mindkét világban egyszerre működő emlékezet- és képzelet-automataként hozza működésbe. A modern könyvek olvasója, a két világ határán folyamatosan át- meg átjárva, állandó hermeneutikai praxist folytat.

A könyvnek egyénisége és lelke van – gondolták már a régiek. A premodern könyvek olvasója arra törekedett, hogy „megszólaltassa” ezt a lelket. Ehhez a törekvéshez jól illeszkedett a hangos olvasás gyakorlata. A premodern könyv az élőszó pótléka, a könyv premodern olvasása hasonlatos a beszélgetéshez. A modern könyvnek is van „egyénsége”, egyedi tartalma és mondanivalója. De már modern személyisége van, és a vele való kapcsolatunk is a modern kor igényei szerint való. A modern könyvek egymással versengő történeteket és elméleteket hordoznak, velük való foglalatosságunkban mi is az elfogadás és figyelmen kívül hagyás önző metodológiáit (*Ropolyi*, 1999) érvényesítjük. A modern olvasó nem beszélget a könyvvel, hanem megítéli: érdemes-e az ő figyelmére, ráhagyatkozására, képzeletére? A modern olvasó válogat és választ, s gyakran piaci alapon dönt: vajon mi éri meg a ráfordított időt és energiát, vajon mit érdemes elolvasni? A modern olvasó uralja a könyvet – de persze nem csak egyszerűen fizikailag birtokolja, hanem uralmi viszonyban van vele, azaz tetszése szerint felhasználja saját céljai szolgálatában. A tipikus modern olvasó dolgozik a könyvvel, de persze nem a könyv érdekében, ahogyan a könyveket másoló szerzetesek tették, hanem saját céljai és törekvései érdekében használja a könyvet. A modern könyv ebben az értelemben is szerszám. Használata, más szerszámokéhoz hasonlóan, elidegenedett körülmények között visszafelé sülhet el: a könyvek sokasága vagy egyes könyvek uralkodhatnak felettünk, belemerülhetünk és bele is veszhetünk olvasmányainkba, tevékenységünkben vagy gondolkodásunkban egyes könyvektől függő helyzetbe kerülhetünk, és így tovább.

Már egy ilyen futólagos gondolatmenetből is látható, hogy a könyvek társadalomtörténetétől ténylegesen elválaszthatatlan használatuk története. Az olvasás története tehát szükségképpen összefonódik a könyvek történetével, de tartalmaz számos önmagában is érdekes és fontos momentumot is. Az olvasás történetének kutatói az olvasás három olyan olvasástechnikai „forradalmát” azonosítják, amelyek radikálisan megváltoztatták az olvasás szituációját. (Cavallo – Chartier, 2000. 29.) Az első „olvasási forradalom” a hangos olvasást csön-

desítette el. A hangos és csendes olvasás közötti eltérés és a csendes olvasásra való áttérés ténye nagyon is nyilvánvaló, annál bizonytalanabban azonban az áttérés körülményei és datálása. Kétségtelennek látszik, hogy a csendes olvasás már az antik Görögországban jelen volt (Svenbro, 2000), bár még hosszú évszázadokig egész Európában a hangos változat dominált.

A csendes (vagy néma) olvasásra való áttérés a késő középkortól figyelhető meg. Ez az áttérés érdekes módon megelőzte a könyvnyomtatás megjelenését, annak színrelépésével azután kétségtelenül dominánssá vált. A csendes olvasót hangos elődjénél bensőségesebb, személyesebb és szabadabb viszony fűzi olvasmányához. Az olvasás következő „technikai forradalmát” a nyomdászat ipari méretűvé válásával párhuzamosan, a 18. század végétől figyelhetjük meg, és az „intenzív” olvasásról az „extenzív” változatra való áttérésben mutatkozik meg. Az intenzív olvasó kevés könyvet olvasott, ugyanazt többször is elolvasta, részleteiben

tanulmányozta, esetleg részleteiben meg is tanulta könyvét. A késő középkori, korai modern intenzív olvasó tipikus olvasmánya a Biblia. Az extenzív olvasó már egyértelműen modern értékeket követ. Olvasmányait széles körből válogatja és változtatja, saját célokat kiválasztva tiszteletlen és szabad, valóságos „olvasási düh” tör ki rajta. (Wittmann, 2000) Szaporodó újságok, olvasóköri, kölcsönkönyvtárak és a megsokszorozódó könyvkiadás segítik kielégíteni vágyait. A 18. század végére kialakul az a meggyőződés, hogy egyszerűen minden elolvasható.

A saját olvasmányokon alapuló „könyvecskék” összeállítását a humanista gondolkodók olyannyira kedvelték, hogy e művek a 16. században már önálló kiadói műfajt képeztek. Tanulást és tanítást szolgáló változataik tematikus kompendiumok, szöveg- és idézetgyűjtemények formájában a mai napig fennmaradtak. Ennél is érdekesebb azonban, hogy az olvasmányokban való efféle „szemelgetés” nem ismeretlen az elektronikus korszak olvasója számára sem. A honlapokon nagyon sok ilyen módon előállított szöveg található. Tulajdonképpen azt az állítást is megkockáztathatjuk, hogy a honlapok szerkezete kísértetiesen emlékeztet a „loci communes” könyvecskék szerkezetére.

Az olvasás harmadik technikai forradalma napjainkban is zajlik és az elektronikusan tárolt és ilyen eszközökön (kijelzőkön és képernyőkön) megjelenített szövegek olvasására való áttérés jellemzi. Ennek az új helyzetnek a sajátosságaihoz tartozik, hogy az olvasási szituációban immár nem pusztán az olvasó és a szöveg vesz részt, hanem szükségképpen jelen vannak a szöveget emberi befogadásra alkalmassá tevő eszközök is. Az eszköznek a szöveg és az ember közé iktatásával amellet, hogy

ezzel sok hagyományosan működtethető kapcsolat eltűnik, számos radikálisan új lehetőség is keletkezik. Mindenekelőtt arról van szó, hogy megszűnhet a szerző, a szerkesztő és az olvasó korábban világosan kifejeződő szétválaszthatósága, és az összeolvadó szerepek új módszereket és lehetőségeket kínálnak. Az elektronikus szövegek „végleges” formájának kialakítása gyakran az olvasóra hárul és „olvasóeszközeinek” (számítógépének konfigurációja, a hozzáférhető programok,

stb.) jellegétől és minőségétől is erősen függ. Jelentős változás az is, hogy az elektronikus közegben maga az olvasás is a technikai eszközök feladatává válhat: ennek során gépeket is megtanítunk olvasni. A mágneslemeze vagy CD-re különféle „meghajtók és fejek” írnak és olvassák el a más gépek által írt szövegeket, a számítógép működése során a gép operációs rendszere állandóan „kiolvassa” a megfelelő regiszterek tartalmát, egy „jól képzett” skenner vagy egyes noteszgépek még a rendesebb kézírást is el tudják „olvasni”. A gépi olvasás nyilvánvalóan csak úgy működhet, ha a gépet megfelelően programozva felkészítjük az érzékelt jelek lehetséges interpretációira. A jelek értelmezésének bizonytalanságait csökkenteni lehet alakfelismerő „mesterséges intelligencia” programok alkalmazásával. A gépi olvasás az olvasás olyan automatizált formája, amelyben az ember az olvasási folyamat „mellé lép”.

Az „elektronikus forradalom” megváltoztatja az elektronikus formában előállított „könyv” jellegét is: lehetővé válik a könyv automataként való működésének felfüggesztése. Véletlen vagy szándékos beavatkozásokkal kihagyhatunk vagy át helyezhetünk részeket, beiktathatunk új vagy másutt fellelt szövegeket, vagyis ha jónak látjuk, teljesen a saját igényeink szerint alakíthatjuk bármely mű szerkezetét. Lényegében a technikai támogatással kiteljesedett extenzív olvasó pozíciójában érezhetjük magunkat.

Az olvasás története nemcsak technika-ileg motivált forradalmak azonosítását engedi meg, hanem lehetővé teszi az olvasási szokások változásainak más dimenziók mentén való bemutatását is. Ezúttal csak két jellegzetes változatra szeretnénk felhívni a figyelmet. Az egyik a humanisták körében népszerűvé vált olvasási mód, amelyben például az úgynevezett könyvkerék vagy olvasómalom (*Cavallo – Chartier, 2000; Manguel, 2001*) felhasználásával egyszerre több könyvet is szem előtt tarthattak, folyamatosan és könnyűszerrel összehasonlíthattak, vagyis párhuzamosan használhattak. A párhuzamos ol-

vasás elsősorban nem mennyiségi előnyökkel járt, hanem az összehasonlítás segítségével elérhető kritika eszköze volt. Hozzájárult továbbá a korszak divatos tevékenységének, a különféle könyvekből vett részletek, idézetek és tematikus tartalmi kivonatok gyűjteményei, az úgynevezett „loci communes” könyvek készítéséhez is. (*Cavallo – Chartier, 2000. 36.; Grafton, 2000*) A saját olvasmányokon alapuló „könyvecskék” összeállítását a humanista gondolkodók olyannyira kedvelték, hogy e művek a 16. században már önálló kiadói műfajt is képeztek. Tanulást és tanítást szolgáló változataik tematikus kompendiumok, szöveg- és idézetgyűjtemények formájában a mai napig fennmaradtak. Ennél is érdekesebb azonban, hogy az olvasmányokban való efféle „szemelgetés” nem ismeretlen az elektronikus korszak olvasója számára sem. A honlapokon nagyon sok ilyen módon előállított szöveg található. Tulajdonképpen azt az állítást is megkockáztathatjuk, hogy a honlapok szerkezete kísértetiesen emlékeztet a „loci communes” könyvecskék szerkezetére. Az elektronikus idézgetést persze nagy mértékben automatizálják, és gyakran mellőzik az idézett szövegek reprodukálását, azokat inkább a honlap szerkesztője által elhelyezett, a szöveghez eljuttató linkekkel helyettesítik. Egy linkekben gazdag honlap a mai kor „loci communes”-e. Az Interneten való olvasás nagyon sajátos változatát képviselik a különféle böngésző- és keresőprogramok. Az ezek segítségével elérhető „olvasás” a „loci communes” összeállításához szükséges olvasási technika „inverze”. Abban az értelemben legalábbis, hogy egy adott kifejezésre való rákeresés nem a különféle értékesnek tartott idézeteket gyűjti össze egy helyre, hanem összegyűjtve elénk tárja egyetlen értékesnek tartott kifejezésnek a különféle helyeken való előfordulásait.

Az olvasás történetének szociológiai dimenziója is sok tanulsággal szolgál. A 16. és 17. századi vallási reformok következtében új olvasási szokások is létrejöttek. A különféle vallási felekezetek egyaránt megpróbálták híveiket az általuk megféle-

lőnek tartott szövegek olvasására bírni, illetve olvasási szokásaikat orientálni vagy választékukat korlátozni. Az olvasás ilyenformán amellet, hogy a hitéletet támogató tevékenységként is funkcionálni kezdett, arra is alkalmassá vált, hogy különféle szövegekkel való találkozás és azonosulás révén társadalmi, kulturális és vallási különbségeket generáljon, illetve tartson fenn. A kálvinizmus és a puritanizmus határozottan a Biblia rendszeres személyes olvasása mellett foglalt állást. Mindezzel együtt az olvasás „demokratizálásának” jelenségét, azaz nagyobb tömegeknek és széles olvasói rétegeknek az olvasásba való bekapcsolódását csak a modern olvasásra való 18. század végi áttérés után figyelhetjük meg. Addig a különféle olvasói rétegek és régiók vonatkozásában egy olyan helyzet állt fenn, ami nagyon emlékeztet az információs technológiák használatának elterjedésében ma megfigyelhető „digitális szakadék” szituációjára, azaz az elit és a társadalom nagyobb részének olvasási gyakorlata radikálisan különbözött egymástól.

A kommunikáció általános természetének megfelelően az olvasás az író és olvasó közötti nézetmegosztást szolgálja. Az egyes kommunikációs szituációk írója és olvasója – ahogy számos esetben könnyen beláthatjuk – térben, időben és kontextusban is nagyon távol lehet egymástól. Két további szituációt azonban még szeretnénk röviden megemlíteni: az univerzális könyvtár olvasójának és a tudományos olvasásnak a szituációját. Már az alexandriai múzeum és könyvtár vezetői is arra törekedtek, hogy könyvtárunkban az ókor minden tudását koncentrálják és az összes fellelhető könyvet összegyűjtsék. Egy ilyen könyvtár olvasója sajátos szituációban találta volna magát: a könyvek között bolyongva a lehető legkomplexebb emberi közösség részévé válhatott volna. Különféle vallási fanatikuskok – a könyvtár többszöri lerombolása révén – sikeresen akadályozták az efféle komplexitásnak az átélhetőségét és inkább az egy vagy egy-néhány könyves közösségek kialakítása mellett kardoskodtak. Az univerzális könyvtár eszméje azóta is él, annak ellené-

re, hogy megvalósítása rendszeresen kudarcba fulladt. A könyvek elektronikus előállítását ismét felébresztette a remény: ha más formában is, de talán megvalósítható az évezredek ábránd. Az e-könyvek (*Cornell Electronic Text*, 2000), illetve az ezekből létesített, az Interneten minden hálópolgár számára hozzáférhető e-könyvtárak (*Project Gutenberg*, 2002; *The Online Books*, 2002; *List of e-text*, 1999; *Literature Resources*, 2002) hasonló célokat követnek. (2) Ha ezt a törekvést kiegészítjük a hagyományos könyvtárak digitalizálásának (például a katalógusok és a kölcsönzés számítógépesítésének) és az Interneten való megjelenítésének gyakorlatával, a források összekapcsolásával, hamarosan elérhető közelségbe kerül egyfajta „világkönyvtár” létrejötte. A világkönyvtár olvasója azonban szükségképpen virtuálisan látogathatja olvasmányai virtuálisan fennálló gyűjtőhelyét.

Az univerzális könyvtár másik változatát jelentheti az Internet egész rendszere. Az Interneten máris hozzáférhető lényegében minden ismeret és kulturális termék, és napról bővül a kör. A két univerzális rendszer azonban nagyon eltérő rendet követ. Az e-könyvekből és hagyományos könyvtárakból álló rendszer stabil és jól rendezett, az Internet azonban legfeljebb részben rendezett töredékekből épül fel (és részéként tartalmazza a másik világkönyvtár-jelölteket is). További fontos eltérés az is, hogy a könyvtári rendszert szükségképpen szakértők állítják össze és kezelik, az Internet részrendszereinek összeállítása és működtetése azonban esetleges, szakértők és laikusok egyaránt részt vesznek benne. A könyvtárat (akkor is, ha e-könyvekből áll) olvasók látogatják, az Internet rendszerében olvasók és írók lehetünk mindahányan.

Megmutatható, hogy a tudomány működésének feltétele az írásbeliség kialakulása, mivel csak az írásbeliség támogatásával válnak elérhetővé a szituáció-független ismeretek. Továbbá egyáltalán nem lényegtelen, hogy a tudományos tevékenység nagyrészt írásból és olvasásból áll, hiszen főként ezek a tevékenységek alakítják a tudományos közösségeket. Felmerül a

kérdés, hogy vajon a tudományos ismeret-szerzésben követett tudományos olvasás rendelkezik-e a közönséges olvasási szokásoktól eltérő speciális tulajdonságokkal. (Johns, 2001) Más szavakkal: vajon hogyan választják ki a tudósok közösségük tagjait, vajon a közönséges közösségektől eltérő módon szerveződnek-e a tudós közösségek? Valószínűleg nem tévedünk annak megállapításával, hogy az e kérdésekre adott válaszok jórészt a követett tudományfilozófiák értékrendjének kiválasztásával dőlnek el. A tudományos olvasásra vonatkozó kommunikációfilozófiai megfontolások figyelembe vétele mindazonáltal hozzájárulhat a tudományfilozófiák eszköztárának bővüléséhez is.

Jegyzet

(1) Talán jól illusztrálja a helyzetet, hogy Luther Újtestamentum-fordításából Luther életében 100 000 példányt adtak el. (Flood, 2001)

(2) Ezúttal eltekintünk az e-könyvek pénzért árusított kereskedelmi változataitól. Ezek hagyományos üzleti vállalkozások termékei és megítélésünk szerint nem rendelkeznek számottevő elméleti érdekességgel.

Irodalom

Borges, Jorge Luis (1999): A könyv. In: *Jorge Luis Borges válogatott művei. IV.: Az ős kastély*. Európa, Budapest. 59–70.

Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (2000, szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi, Budapest.

Cornell Electronic Text Center. (2000): <http://www.library.cornell.edu/okuref/et/et.html> (2002. augusztus 23).

Eisenstein, Elizabeth L. (1979): *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press, Cambridge.

Eisenstein, Elizabeth L. (1993): *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge University Press, Cambridge.

Febvre, Lucien – Martin, Henri-Jean (1997): *The*

Coming of the Book. The Impact of Printing 1450–1800. Verso, London – New York.

Flood, John L. (2001): Martin Luther's Bible Translation in its German and European Context. 45–70. In: Griffiths, R. (ed.): *The Bible in the Renaissance. Essays on Biblical Commentary and Translation in the Fifteenth and Sixteenth Centuries*. Ashgate, Aldershot – Burlington.

Grafton, Anthony (2000): A humanista olvasás. 201–238. In: Cavallo – Chartier, 2000.

Hindman, Sandra L. (ed.) (1991): *Printing the Written Word. The Social History of Books, circa 1450–1520*. Cornell University Press, Ithaca – London.

Johns, Adrian (1998): *The Nature of the Book. Print and Knowledge in the Making*. The University of Chicago Press, Chicago – London.

Johns, Adrian (2001): The birth of scientific reading. *Nature*, 409. 287.

List of e-text Archives (1999): <http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/matsuoka/e-texts.html> (2002. augusztus 22).

Literature Resources. <http://www.english.ucsb.edu/teaching/resources/literature.html> (2002. augusztus 22).

Manguel, Alberto (2001): *Az olvasás története*. Park Kiadó, Budapest.

McLuhan, Marshall (2001): *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó, Budapest.

Project Gutenberg (2002): <http://www.promo.net/pg/> (2002. augusztus 22).

Ropolyi, László (1999): Against the Selfish Theory. In: Fehér Márta – Kiss Olga – Ropolyi László (1999, eds.): *Hermeneutics and Science. Proceedings of the First Conference of the International Society for Hermeneutics and Science*. Kluwer, Dordrecht – Boston – London. 307–314.

Svenbro, Jesper (2000): Az archaikus és klasszikus Görögország. A csöndes olvasás feltalálása. In: Cavallo – Chartier, 2000. 44–70.

The Online Books Page (2002): <http://digital.library.upenn.edu/books/> (2002 augusztus 23).

Wittmann, Reinhard (2000): Az olvasás forradalma a 18. század végén? In: Cavallo – Chartier, 2000. 321–347.

A cikk szövege lényegében megegyezik a szerző közlőjövőben megjelenő, 'A tudás reformációja' című könyve egyik fejezetével.

Ropolyi László

Az olvasástanulás és az ábécéskönyvek

Az első osztályt tanítók egy részének még ma is gondot okoz a valóban nagy számú ábécéskönyv által kínált módszerek közötti választás. Pedig 1806, a II. Ratio Educationis megjelenése

óta az 1950-es tantervig legalább ennyi, ha nem több ábécéskönyv ígerte egyszerre az olvasás megtanításának jobb, újabb módszerét. (Adamikné, 2001) Közös jellemzőjük volt, hogy módszertani újításra töre-

kérdés, hogy vajon a tudományos ismeret-szerzésben követett tudományos olvasás rendelkezik-e a közönséges olvasási szokásoktól eltérő speciális tulajdonságokkal. (Johns, 2001) Más szavakkal: vajon hogyan választják ki a tudósok közösségük tagjait, vajon a közönséges közösségektől eltérő módon szerveződnek-e a tudós közösségek? Valószínűleg nem tévedünk annak megállapításával, hogy az e kérdésekre adott válaszok jórészt a követett tudományfilozófiák értékrendjének kiválasztásával dőlnek el. A tudományos olvasásra vonatkozó kommunikációfilozófiai megfontolások figyelembe vétele mindazonáltal hozzájárulhat a tudományfilozófiák eszköztárának bővüléséhez is.

Jegyzet

(1) Talán jól illusztrálja a helyzetet, hogy Luther Újtestamentum-fordításából Luther életében 100 000 példányt adtak el. (Flood, 2001)

(2) Ezúttal eltekintünk az e-könyvek pénzért árusított kereskedelmi változataitól. Ezek hagyományos üzleti vállalkozások termékei és megítélésünk szerint nem rendelkeznek számottevő elméleti érdekességgel.

Irodalom

Borges, Jorge Luis (1999): A könyv. In: *Jorge Luis Borges válogatott művei. IV.: Az ős kastély*. Európa, Budapest. 59–70.

Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (2000, szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi, Budapest.

Cornell Electronic Text Center. (2000): <http://www.library.cornell.edu/okuref/et/et.html> (2002. augusztus 23).

Eisenstein, Elizabeth L. (1979): *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press, Cambridge.

Eisenstein, Elizabeth L. (1993): *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge University Press, Cambridge.

Febvre, Lucien – Martin, Henri-Jean (1997): *The*

Coming of the Book. The Impact of Printing 1450–1800. Verso, London – New York.

Flood, John L. (2001): Martin Luther's Bible Translation in its German and European Context. 45–70. In: Griffiths, R. (ed.): *The Bible in the Renaissance. Essays on Biblical Commentary and Translation in the Fifteenth and Sixteenth Centuries*. Ashgate, Aldershot – Burlington.

Grafton, Anthony (2000): A humanista olvasás. 201–238. In: Cavallo – Chartier, 2000.

Hindman, Sandra L. (ed.) (1991): *Printing the Written Word. The Social History of Books, circa 1450–1520*. Cornell University Press, Ithaca – London.

Johns, Adrian (1998): *The Nature of the Book. Print and Knowledge in the Making*. The University of Chicago Press, Chicago – London.

Johns, Adrian (2001): The birth of scientific reading. *Nature*, 409. 287.

List of e-text Archives (1999): <http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/matsuoka/e-texts.html> (2002. augusztus 22).

Literature Resources. <http://www.english.ucsb.edu/teaching/resources/literature.html> (2002. augusztus 22).

Manguel, Alberto (2001): *Az olvasás története*. Park Kiadó, Budapest.

McLuhan, Marshall (2001): *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó, Budapest.

Project Gutenberg (2002): <http://www.promo.net/pg/> (2002. augusztus 22).

Ropolyi, László (1999): Against the Selfish Theory. In: Fehér Márta – Kiss Olga – Ropolyi László (1999, eds.): *Hermeneutics and Science. Proceedings of the First Conference of the International Society for Hermeneutics and Science*. Kluwer, Dordrecht – Boston – London. 307–314.

Svenbro, Jesper (2000): Az archaikus és klasszikus Görögország. A csöndes olvasás feltalálása. In: Cavallo – Chartier, 2000. 44–70.

The Online Books Page (2002): <http://digital.library.upenn.edu/books/> (2002 augusztus 23).

Wittmann, Reinhard (2000): Az olvasás forradalma a 18. század végén? In: Cavallo – Chartier, 2000. 321–347.

A cikk szövege lényegében megegyezik a szerző közlőjövőben megjelenő, 'A tudás reformációja' című könyve egyik fejezetével.

Ropolyi László

Az olvasástanulás és az ábécéskönyvek

Az első osztályt tanítók egy részének még ma is gondot okoz a valóban nagy számú ábécéskönyv által kínált módszerek közötti választás. Pedig 1806, a II. Ratio Educationis megjelenése

óta az 1950-es tantervig legalább ennyi, ha nem több ábécéskönyv ígérte egyszerre az olvasás megtanításának jobb, újabb módszerét. (Adamikné, 2001) Közös jellemzőjük volt, hogy módszertani újításra töre-

kedtek. Ezt a metodikai központú szemléletet a szórványosan megjelenő pszichológiai munkák némileg bővítették, de az olvasástanításban nem hoztak lényegi változást. (Nagy, 1921; Ligeti, 1967; Meixner – Justné, 1967; Tóth, 2002) S a hagyományokat a mai ábécéskönyvek is megörökölték – jobbára követik is.

E folyamat lényegbeli változatlanosságának az oka – a didaktikai, pedagógiai, gyermeklélektani és metodikai részszikereken túl – szerintem az, hogy az ábécé ismeretére épülő olvasás tanítását nem a gyermekek már meglévő és működő anyanyelvi tudása s e tudás kommunikációs lehetőségeinek bővítése felől közelítik meg, nem ezt a tartalmat építik fel a gyermekek számára követhetőbb rendszerré. Nem veszik figyelembe a nyelvtudomány szakterületein elért eredményeket, nem tekintik ezeket az ábécéskönyvek egyik fontos rendszeralkotó tényezőjének. Tehát ma is inkább tanítják az első osztályos gyermekeknek az olvasást, ahelyett, hogy átgondoltabb struktúrában segítenék őket az olvasás megtanulásában. Ezért szólok tudatosan az olvasástanulás – nem az olvasástanítás – és az ábécéskönyvek viszonyáról. (Az ellenkező véleményen lévők gondolanak csak arra, hogy több gyerek saját igényétől hajtva iskolakezdesre már megtanul olvasni, s legtöbbször nem is tudjuk magyarázatát adni, miképpen teszi ezt.)

Ligeti Róbert szerint az olvasást úgy kell tekintenünk, mint bonyolult, tudatos, szándékosan irányított (!) képességet, amely automatizált készségeket is tartalmaz, de ezek a készségek csak alárendelt, kiegészítő (technikai) összetevők szerepét töltik be benne. (Ligeti, 1967. 23.) Adamikné Jászó Anna az olvasás terminusnak két jelentéséről szól: „1. az ember olvasó tevékenysége, melynek lényege a szövegben lévő információk megértése, 2. az olvasáskor az agyban lejátszódó folyamat, vagyis az olvasási folyamat.” (Adamikné, 2001. 289.) Tóth László szerint az olvasástanítás célja az, hogy a gyermek megfejtse a nyomtatott betűsorba kódolt jelentést (dekódolás), s megértse azt, hogy a betűk és szavak hogyan hordozzák

a jelentést. Az igazi segítséget a gyermek számára a dekódolási és a nyelvi megértési képességek szimultán fejlesztése jelenti. (Tóth, 2002. 28.) Ezen önkényesen idézett megállapítások tükrében a mai ábécéskönyvekből bőven képezhetnénk csoportokat. De most nem arra törekszem, hogy az egyes ábécéskönyveket elemezsem. Ezért a továbbiakban az egyedi vonások helyett a ma forgalomban lévő ábécéskönyvek általános jellemzőiről szólok. (1)

1989-ben jelent meg Füredi Mihály – Kelemen József szerkesztésében az Akadémiai Kiadónál „A mai magyar nyelv széprózai gyakorisági szótára (1965–1977)” című munka (SzGySz.). (Füredi – Kelemen, 1989) E gyakorisági szótár a témakörben legtöbbször előforduló szövegszó (adott lexéma + különböző szövegszóalakok együtt!) felől sorolja a többit csökkenő sorrendben. A mű 508 008 címszót tartalmaz. Mindebből kiemeltem az első 200-at. Ez a 200 szövegszó adja a SzGySz. 48,59 százalékát. (Az első 10 szövegszó – homonímia nélkül – már 21,8 százalékot, az első 20 szövegszó pedig 26,63 százalékot tesz ki a több, mint félmillióból!). A táblázatban 10-es osztásban felsorolt 200 szövegszó közül azokat húztam alá, amelyek egybeesnek a 200. pozícióig a 60 000 lexémát tartalmazó kutatásommal. (1. táblázat) (Nagy J. J., 1977)

Az SzGySz. megjelenése után föltételezhetnénk, hogy az utóbbi években átdolgozott vagy éppen újként alkotott ábécéskönyvek szókészletük összeállításakor jobban figyelembe vették a szóhasználat gyakoriságát mint nyelvészeti (nyelvhasználati) kritériumot. Ez azonban még csak egy-két ábécéskönyvben vagy annak részleteiben érhető tetten.

A szókészlet megválasztása hatással van az olvasástanulás különböző minőségi (kommunikációs) szintjeire. Elsőként az a fontos, hogy a tanulandó betű ismert szóhoz (információhoz) kapcsolódik-e. A tanuló számára már értékesebb teljesítményt jelent, ha a megtanult új betűvel – mintegy a betűismeret megerősítéseként – lehetőleg ismert szavakat vagy egyszerű mondatot olvashat. Ez már valós olvasási teljesítmény. De ha

1. táblázat. A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára (1965–1977)

508 008 szövegszó; 91 471 szóalak; 33 169 lexéma

a (az)	55 823	csak	3141	ő
és	8759	s	2925	<u>mi</u>
nem	8620	<u>már</u>	2878	<u>kell</u>
van	8087	<u>mond</u>	2779	is
hogy	7215	<u>még</u>	2603	<u>mint</u>
az (nm)	5511	<u>tud</u>	2333	<u>most</u>
ez	5162	ha	2122	<u>aki</u>
is	4426	<u>maga</u>	2037	<u>mert</u>
de	3631	<u>én</u>	1890	<u>egy</u> (szn)
10. <u>egy</u> (ne)	3527	20. sem	1817	30. neki (1459)
ember	<u>ami</u>	<u>ott</u>	<u>lehet</u>	
<u>minden</u>	<u>valami</u>	<u>amikor</u>	<u>vele</u>	
<u>ügy</u>	<u>jó</u>	<u>áll</u>	<u>hát</u> (hsz)	
<u>itt</u>	<u>nagy</u>	<u>semmi</u>	nagyon	
<u>volna</u>	<u>két</u>	idő	<u>majd</u>	
<u>akar</u>	<u>aztán</u>	ne	<u>megy</u>	
<u>lesz</u>	kéz	szem	<u>nap</u>	
<u>lát</u>	<u>olyan</u>	<u>sok</u>	mintha	
<u>akkor</u>	<u>meg</u> (ksz)	<u>így</u>	<u>maga</u>	
40. <u>vagy</u> (1104)	50. néz (915)	60. <u>kis</u> (790)	70. <u>fej</u> (fn; 701)	
után	szó	érez	férfi	
<u>pedig</u>	lány	élet	marad	
úr	más	asszony	amely	
arc	kérdez	előtt	alatt	
<u>gondol</u>	<u>jön</u>	tart	dolog	
nincs	<u>ilyen</u>	év	egymás	
rá	kezd	talán	vár (i)	
te	<u>szeret</u>	<u>egyik</u>	első	
tesz	<u>szép</u>	éppen	fiú	
80. mindig (697)	90. beszél (657)	100. hang (516)	110. vesz (489)	
ad	ház	apa	víz	
ül	hozzá (hsz)	ahogy	néhány	
jól	hely	ajtó	benne	
út	felé	hall	miért	
új	kér	ért	mi	
anya	szól	gyerek	ki (nm)	
sem	jár	lehet	hanem	
több	él (i)	igen	kap	
<u>másik</u>	szoba	három	csinál	
120. között (442)	230. hisz (432)	140. egész (391)	150. óra (387)	
nem	mellett	munka	kerül	
nő (fn)	pillanat	újra	száj	
asztal	mindenki	jut	ahol	
ismer	nélkül	láb	annyi	
fog (si)	tőle	azonban	ész	
azért	senki	gyors	hoz	
-e	megáll	inkább	ma	
föld	látszik	rajta	név	
mikor	világ	dolgozik	megint	
160. vég (346)	170. hiszen (342)	180. elmegy (308)	190. hagy (298)	

191–200. között: mely, valaki, történi, ablak, fiatal, talál, keres, város, teljes, fia (277 – és mindössze 0,05 százalék).

eközben ismeretlen szavak (információk) halmazát kell birtokba vennie a gyereknek, az szerintem a tevékenység fő jellemzőjeként már nem az olvasástanulást, inkább csak a valamiről tanulást jelenti. Az ismeretlen szavak mértéken felüli alkalmazását semmiképpen sem lehet a szókinszbővítéssel indokolni, ha már elnyomja a fő funkciót, az olvasás tanulását. (Ezzel nem azt mondom, hogy le kell mondanunk egy, az olvasás tanulással arányos szókinszbővítésről!)

A magasabb szinten lévő nyelvi anyagból már csak szeszegetek a ma használatos ábécéskönyveknek a tanult betűt közvetlenül követő szóanyagából. Végül nem szólok a gyakorlást és komplexebb funkciót teljesítő ábécés olvasókönyvi részről. Ezt külön is érdemes lenne kritikailag elemezni.

A betűtanuláskor a nyelvészeti indoklások helyett egyelőre inkább a pszichológiai érvek terelik mederbe a tanulásirányítást. Az ismert vagy ismeretlen, a rövid vagy kelleténél hosszabb – toldalékolás nélküli –, esetenként pedig összetett szavak alkalmazásának mérlegelése helyett inkább csak olvasástechnikai (agy) szempontok kerülnek előtérbe (homogén gátlás, összeolvasási nehézségek, az olvasás folyamatosságát terhelő értelmezés, a technikai monotonia miatti érdektelenség [Meixner – Justné, 1967. 11–12.] kontextuson belüli fixálási idők különbözőése, szemmozgás [Tóth, 2002. 38.] stb.). A pszichológiai szempontok figyelembe vétele fontos, de nem nyelvi érvelés. A tantárgytörténeti előzmények arra is figyelmeztetnek, hogy a jól megválasztott betűsorrend a kombinálhatóság (kreativitás) szempontjából nyelvfejlesztési előnyökkel jár. Az olvasástanítás történetéből kiemelkedik Gönczy Pál törekvése, aki az ábécé betűinek tanításakor az első magánhangzó után mássalhangzókat vett sorra, hogy a már megtanított betűkből mielőbb értelmes szavakat lehessen alkotni. (Adamikné, 2001. 92.)

Az SzGySz. első 200 címszavában előforduló összes betű gyakorisági sorrendje például a következő:

e, a, l, n, t, i, m, r, k, o, é, á, h, d, s, z, g, sz, gy,
v, j, b, f, p, ó, ö, ő, ú, ly, ny, u, cs, ü, í, c, ty, ű, zs

Igaz, ezek nem szókezdő betűk, s az SzGySz. szócikkeinek növelésével rangosruk is bizonyára módosulna kissé, mégis elgondolkoztató a sorrendjük. Gondolati kísérletként is tanulságos lenne, hogy a sorban első öt, tíz vagy tizenöt betűvel hány olyan szót tudnánk alkotni, amelyeket egy átlagos anyanyelvi tudással rendelkező első osztályos gyermek ismer, ért és használ is. Márpedig ha ismeri és használja, a hozzá szükséges betűkkel olvasni is tudja. Vagyis az ábécéskönyvekben lenne a helyük.

Az SzGySz.-ből kiemelt betűrendet a ma forgalomban lévő ábécéskönyvek igen esetleges egyezésekkel jelenítik meg. (Nem is szólva azokról a rég ismert kísérletekről, amikor egy mássalhangzó megtanítása után az összes magánhangzót tanítják „olvasni” – ab, áb, eb, éb... ba, bá, be, bé...). A rövid és hosszú magánhangzók többnyire párokban tanítását, illetve egyes mássalhangzók időbeni távoli megjelenítését vagy a kétjegyű mássalhangzók tanításának késleltetését is az optikai, az akusztikai, a beszédmotoros stb. differenciálás miatt teszik. (Meixner – Justné, 1967. 30.) Mindez bármennyire fontos, nem nyelvi alkotási (!) szempont. Márpedig az olvasás mint a gyermek kommunikációs tevékenysége – ha van célja – a dekódolás szintjén is értelmes művelet, alkotás.

Az ábécéskönyvek az analizálandó szó jelentését régtől a szemlélet, a tárgykép segít-ségével konkretizálják. Ezért van többségben a főnévi jelentés a betűrend szerint. (Ez alól talán a „Szótagoló ábécéskönyv” hívóképei jelentenek kivételt, de abban meg a szójelentés egyértelműsége okoz gondot – dobol, ráz, zizeg stb.) Az alternatív megoldások előtti 1963-as ábécéskönyv (Bertalan és mtsai, 1963) – amelyik lényegében az 1954-es kísérleti ábécéskönyv (Adamikné, 2001. 215–217.) közeli változata – a következő szavakkal igyekezett tartalmazni a kezdőbetű tanítását:

írón, ír, üveg, úrhajó, apó, ostor, óra, ásít, mama, ló, elem, roli, öv, ör, vár (fn), érem, tű, uborka, út, néni, sál, zár (fn), kakas, játék, baba, hőember, címer, postás, gép, dob (fn), fa, szék, gyár, zsák, csikó, nyúl (fn), tyúk, lyuk.

Ehhez a metódushoz és nyelvi anyaghoz képest a ma használatos ábécéskönyvek „hívószó”-ként egyező és eltérő vonásokat egyaránt mutatnak. A kérdés csupán az, hogy a gyermekek anyanyelvi fejlettsége szempontjából kedvező-e ez az elmozdulás. (2) (Báder Ilona ábécéskönyvében csak az egyes betűkhöz kapcsolódó képek szóbeli megnevezését kéri, tehát nem alkalmaz szóképeket!)

Az alábbi „hívószavak”-at betűrendben sorolom fel. Az aláhúzás itt is a több ábécéskönyvben való előfordulásukat jelzi.

a: ajtó, alma, alszik, autó
 á: ág, ágy, állj!, árnyék, ás, ásó
 b: bab, béka, bohóc, buborék, bűvész
 c: ceruza, cica, cipő
 cs: cserép, csiga, csipeget, csónak
 d: dinnye, dió, dob (fn), dobol
 e: egér, egy, esernyő, eszik
 é: ég (i), éjszaka, épit, épitőkocka, érem
 f: fa, fenyő, fúj
 g: gágog, galamb, gát, gomb, gomba
 gy: gyalul, gyík, gyöngy, gyűrű
 h: hajó, hal, hideg, hőember
 i: ibolya, indián, ing, int, iskola, iszik
 í: ír, írásvetítő, íróasztal, írógép
 j: játék, játszótér, jegesmedve, jelentkezik, jelzőlámpa, juhász
 k: kakas, kalap, könyv, kukorékol
 l: léggömb, lekvár, lepke, lő
 ly: lyuk, lyukaszt
 m: maci, mackó, madár, mama, medve, mókus
 n: nadrág, néni, nevet, néz, van(?)
 ny: nyom (i), nyom (fn), nyúl
 o: odú, olaj, olló, olvas, oroszlán
 ó: óra
 ö: önt, öntözőkanna, öreg, öt, öv
 ő: őr, őszibarack, őz
 p: papucs, pék, pipa, pók, postás
 r: orr(?), ráz, répa, repülő, repülőgép, róka
 s: sál, sapka, sátor, sír (i)
 sz: lasszó(?), szánkó, szemüveg, szív (fn), sziszeg, szőlő
 t: táska, televízió, tik-tak, tó, törpe
 ty: tyúk
 u: uborka, udvar, ugat, ugrik, uzsonna
 ú: újság, út
 ü: üdítő, ül, ürge, üveg, üvegpohár
 ű: űrhajó
 v: villám, virág, vonat
 z: zár (fn), zászló, zebra, zizeg
 zs: zsák, zseb, zsiráf
 (A dz, dzs, q, w betűkhöz érthetően szinte azonos hívószavak társulnak.)

Természetesen nem lehet minden betű tanulásához az anyanyelvi tudással szoro-

san egyező, a hang- és betűanalízisre egyértelműen alkalmas szavakat rendelni. Különösen az igék választása nehéz a szemléltetés miatt. De az SzGySz. 1000. szócikkéig merném még ajánlani a főnevek körében a „csap, csillag, kapu, kenyér, kép, kocsí, kulcs, kutya, lámpa, levél, orvos, pad, pénz, pohár, rádió, rendőr, szék, tükör” stb. szavakat. Melléknévként számításba jöhetnek a színek: „barna, kék, piros, sárga, sűrke, zöld”. Konkrét szójeleltést kínálnának a már tanult számjegyek is (4, 6, 8, 10, 20). Ezek analízise semmivel sem nehezebb a tanulók számára, mint az előbb felsorolt hívószavaké.

A betű megtanulását közvetlenül erősítő szavak, később rövid mondat(ok) összeállításakor az SzGySz. segítségünkre lenne. Nyelvi szempontból Adamikné Jászó Anna a következő sorrend híve: előbb nyílt szótagos szavak, utána zárt szótagosak, s fokozatosan épülnek be a szóvégi mássalhangzó-torlódások, a kétjegyű, majd hosszú mássalhangzók. (Adamikné, 2001. 272.) Tóth László a külföldi pszichológiai kutatások alapján a fixáció szempontjából a 2–5 betűs szavakat tartja az olvasástaniás kezdetén ideálisnak. Saját tapasztalata, hogy a „tartalomsszavak” mellett természetesnek veszi a „funkciószavak” (nyelvtani szavak) olvasását, mert – persze később és szövegben – a fixációk során „... az olvasók a tartalomsszavaknak kb. 25 százalékát, a funkció-szavaknak mintegy 70 százalékát ugorják át.” (Tóth, 2002. 33., 38.) Ebben persze a nyelvi ismertségnek, az olvasás begyakorlottságának fontos szerepe van. De éppen ezek az úgymond „átugrott” szavak teszik ki az SzGySz. első 100 címszavának kb. 50 százalékát. Az ábécéskönyvek elsődleges olvasás-tanulási szóanyaga összeállításakor ezt jobban figyelembe kellene venni. (Gondoljunk vissza arra, amikor azt javasoltam, hogy a gyakorisági sor élén álló öt, tíz vagy tizenöt címszó betűiből hány szó lehetne alkotni!)

Az ábécéskönyveknek ezt a rétegét itt és most nem tudom alaposan elemezni. Az átlagosan szocializálódott gyermekek anyanyelvi tudásából és az olvasástanulást

őszöntző sikeres tevékenység feltételezéséből kiindulva újra felhívom az ismert és az ismeretlen szójelentések arányosabb alkalmazására a figyelmet. Adamikné Jászó Anna javasolja, hogy a tanulókat fokozatosan (!) meg kell ismertetni a ritkább, majd pedig az elvont jelentésű szavakkal. (Adamikné, 2001. 299.) Ezzel – különösen a fokozatossággal – egyetértek. Nem fogadom el viszont a betűtanulást közvetlenül követő, olvasandó szóanyagban a gyermekek jó része számára valószínűleg ismeretlen – az SzGySz. első 200 szava között nem található – szavak alkalmazásának mértéktelenségét. Ezek olvastatásának részben legfőbb a betűtanulást követő későbbi olvasási gyakorlatok körében lehetne helye. A most használatos ábécés-könyvekben azonban még bőven találunk példát a betű megtanulásához azonnal kapcsolódó aligha ismert szavak átgondolatlan és mértéktelen olvastatására. Ezekből csak néhány kirívó példát sorolok fel. (3) Az egyes betűk megtanulásához azonnal kapcsolódó, olvasásra szánt szavakat nem az ábécés-könyvek olvastatási rendje, hanem betűrend szerint csoportosítom. Az aláhúzottak közülük két vagy több ábécés-könyvben is benne vannak.

a: adó, agy, alom, ananász, antenna
 á: ács, ád, áld, állam, áalom, ár, ária, ász
 b: bába, babrál, bagoly, haj, balett, bálna, balta, bán, bár(?), batyu, becs, bél, bér, berek, bérel, bibe, bimbó, bíró, birs, bocs, bog, boglya, bogvó, bojt, boly, búb
 c: cápa, cédula, cél, cím, cimbalom, címer, církáló, citera, coca
 cs: csahol, csákó, csáp, csat, csavar, csavarhúzó, csekk, cseppkő, csigaház, csigalépcső, csigavér, csontkovács, csordás, csósz, csőszerelő, csúcs, csuka, csutka, csűr
 d: dac, dada, dália, dara, daru, deci, dér, deres, dézsza, diadal, dívány, dúc, duda, dús
 e: eke, enyhe, epe, ered
 é: ék, él(?), éld, éled, ér(?), ép, érdes
 f: faj, fáklya, fakó, fejt, felvonó, fém, fok, foka, fon, fonoda, föld, fura, fűrő, fuvallat
 g: gallér, gát, gáz, gége, gém, géz, gím, gulya, higgad, vigad
 gy: begy, gyalu, gyász, gyep, gyér, gyom, gyűr, gyűszű, rügy, varangy
 h: hadd!, háj, hála, halál, háló, halom, hám, hamu, hant, hárs, határ, heg, héj, hírlap, holló, homályos, hörsög, hős, hús, húr, hú
 i: idej, igazolvány, illat

í: íj, ím, ín, ív
 j: báj, fejlődő, hajtó, jel, jós, jó, juh, lejt, olaj, zajló
 k: cikk, kagyló, kamilla, kamion, kanalas, kanna, kantár, karalábé, karaván, karó, kas, kaszál, kátyu, kelbimbó, kém, kenguru, kín, kocsihajtó, komp, kór, kofa, korhely, korlát, kos, krómos, kuka, lék, pakk, ük
 l: ál, alom, láda, lakk, láp, lapp, lapu, laza, lé, lég, lét, lim, libben, lobban, lóca, lom, lomha, lopó (fn), ólom
 ly: csermely, derelye, erkély, pehely, pikkely, pocsolya, pólya, sekély, tartály, tégely, uszály, veszály
 m: makk, málna, málló, malom, máz, medence, mente, metszőolló, moha, mokka, molnár, móló, moly, mutató, mű, műt(i), pálna, pompa
 n: inal, lant, nád, nép, nős, ón, ont, uny: bánya, kökény, meny(!), nyél, nyereg, nyom, nyomaték, nyomda, nyomógép, tanya
 o: ok, old, olt, omló, orsó
 ó: ólom, óvó
 ö: börtön, döccen, dömper, földél, hőkken, öböl, ökör, öl, örök
 ő: emelő, kezelő, merő, ős, teknő, tő, velő, vő
 p: pala, paletta, palota, páncél, pantalló, pára, pata, páva, pázsit, pehely, pej, pép, per, pilóta, pingvin, polip, póré, púp, tapló
 r: ár, áram, rejt, rém, rendszabály, rendül, réz, rím, ró, rojt, rom, rozs, rózse, ruzs
 s: dús, rés, sakk, sár, sás, sav, sáv, sejt, selyem, sí, sík, síkló, sín, som, stég, susog, suta, és sz: ész, fűrész, gyász, kasza, madarász, műszer, nesz, oszlop, szabadalom, szablya, szál, szálloda, szánt, szarkaláb, szel, szellem, szelíd, szén, szj, szó, szűr, utász
 t: tag, tál, tálca, tár, teel, tér, tét, teve, tipp, tódul, tok, torzsa, tova, tó, túr
 ty: fátyol, konty, kotyog, petty, pinty, pintyőke
 u: (Nincs kifogásolható példa.)
 ú: dúc, dúl, lúdtoll, odú
 ü: lendület, tüntet, üde, ügy, ütem
 ű: dúl, életmű, műtét, nedű, űr, űz
 v: avat, művel, olvad, útvonal, vad, vád, vágý, vall, vállalat, vánkös, vél, vet, vét, ví, viadal, vitorla, vontató
 z: fűz, haza, izom, mező, nemzet, zab, zajló, záp, zord, zöme, zömök, zuhatag, zúz
 zs: varázkő, zsalu, zsálya, zselé, zsenge, zsinog, zsinór, zsivár, zsuagorodik, zsur

Ne feledjük, hogy a fent felsorolt szavak olvasásakor egy új betűt éppen csak megtanuló, azzal olvasni vágyó első osztályos gyermekek sikeres vagy sikertelen próbálkozásáról, tevékenységéről van szó, éljenek bár városban, falun vagy tanyán!

Az SzGySz. leggyakrabban használt első kétszáz szócikkének szövegszavai a szépprózai szóhasználatnak csaknem a fe-

lét jelentik. (1. táblázat) Ebből az ábécés-könyvek a betűk tanulásakor alig pár szót alkalmaznak hívószóként a 79. oldal tanúsága szerint (ajtó, egy, néz, óra, út, ül). A betűtanulást percekben belül követő „olvasás” (legyen az bár szótagoló vagy szóolvasás) előbbi oldalon idézett szavai közül egyik sem tartozik a gyakran használt – azaz közhasználatú – szavak közé. Ez a fajta olvasástanulási nyelvészeti szempontból a legjobb pedagógiai szándék és a pszichológiai érvek ellenében is egyaránt motiválatlan, vagyis eredményessége a tanulók anyanyelvi tudása, törekvéseik tekintetében mindenképpen változtatásra szorul.

Összegzésül azt mondhatom, hogy az olvasástanulás öröme és sikere érdekében a jövőben az ábécés-könyvek átdolgozása-kor vagy netán újjak írásakor szigorúbban figyelembe kell venni a nyelvtudományi, kitüntetetten pedig a gyermeknyelvi kutatások tényekkel igazolt szempontjait.

Az ismertetett nehézségek elkerülése érdekében javasolom, hogy a betű tanulását közvetlenül követő szósorokból a tanító csak a gyermekek körében vélhetően ismertebb szavakat olvastassa. Ha lenne gyermek, aki a többiek által nem ismert szót is felolvasná közülük, magyarázza el ő a szó jelentését a társainak. Az SzGySz. élén álló – itt idézett – szavak közül is mindig lehet néhányat a táblára írni, onnan olvastatni az újonnan tanult betűismeret rögzítése érdekében. De még jobb megoldás az, ha az új és a már tanult betűkkel a gyerekek mondanak szavakat, s azt kell majd a tábláról olvasniuk, mert annak a szónak a jelentését többségükben ismerik, ezért most az elolvasásuk jelent számukra új feladatot, örömet. Az olvasástanításból így válhat olvasástanulás, a gyermekek szempontjából a kommunikáció új eszközének a tanulása, azaz általuk is szívesebben vállalt tevékenységként igazi olvasás.

Jegyzet

(1) Az elemzett ábécés-könyvek a szerzők vagy a szerkesztő betűrendjében a következők: Adamikné Jászó Anna – Gósy Mária – Lénárd András (1996): *A mesék csodái. Törpés ábécé. Hangzóató – elemző – összetevő módszerű, szótagoló ábécé.* Dinasztia Kiadó. Buda-

pest. Báder Ilona (2001): *Ábécés olvasókönyv 6–7 éveseknek.* Általános iskola 1. osztály. 5. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Esztergályosné Földesi Katalin (1999): *Az én ábécém.* Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. 7. javított kiadás. Apáczai Kiadó, Celldömölk. Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (1995): *Ábécéskönyv.* 1. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. Ivánné Sélly Erzsébet (1995): *Szótagoló ábécéskönyv az általános iskola 1. osztálya számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Lovász Gabriella – Balogh Beatrix – Barkó Endre (1987): *BETŰVÁSÁR.* Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest. Meixner Ildikó (1999): *Játékház.* Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. 5. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Romankovics András – Romankovicsné Tóth Katalin – Meixner Ildikó (1993): *Olvasni tanulok. ÁBÉ-CÉSKÖNYV a szóképes előprogramra épülő elemző-összetevő eljáráshoz.* 17. (átdolgozott) kiadás. RO-KA Bt. Könyvkiadó és Terjesztő, Mogyoród. Tolnai Gyuláné (1992): *Ábécéskönyv az általános iskola 1. osztálya számára.* Heurisztikus programozású olvasás- és írástanítás. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest. Zsolnai József (1998, szerk.): *Szó és betű.* Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

(2) Ehhez az elemzéshez Tolnai Gyuláné és Meixner Ildikó ábécés-könyvét – speciális felépítésük miatt – nem használtam.

(3) Az ismeretlennek tűnő szavak gyűjtésekor Lovász Gabriella ábécés-könyvét a szövegből kiinduló, szövegelemzéssel kezdődő betűtanítási mód miatt nem soroltam be a többiek közé.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2001, szerk.): *A magyar olvasástanítás története. Az olvasásról az olvasásért: az élő ábécé.* Osiris Kiadó, Budapest.

Bertalan Ferenc – Csoma Vilmos – Kovács Dezsőné – Makoldi Mihályné – Perjés Antalné (1963): *ABC olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Füredi Mihály – Kelemen József (1989, szerk.): *A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára (1965–1977).* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy J. József (1977): A 8–10 éves tanulók szókincsének és szóhasználatának főbb gyakorisági jellemzői. *Pedagógiai Szemle*, 5.

Nagy László (1921): *Didaktika gyermekfejlődési alapon.* (A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve II. rész.) Budapest.

Ligeti Róbert (1967): Gyermekek olvasási zavarai (dyslexia). In: *Pszichológia a gyakorlatban* 8. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Meixner Ildikó – Justné Kéry Hedvig (1967): Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. In: *Pszichológia a gyakorlatban* 10. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Nagy J. József

Módszertani dilemmák

Arató László és Pála Károly tankönyvsorozatáról

Amikor az Új Forrás gyermekirodalomnak szentelt tematikus számában Rigó Béla reagált Lovász Andrea recenziójára – amely a magyarországi gyakorlatban szokatlan hévvel támadta, többek közt, a Rigó által szerkesztett gyerekirodalom-tankönyvet –, a vitázó felek eltérő perspektíváikat az „irodalmár” és a pedagógus érdeklődése, szempontjai közti eltérésként azonosították. A vitát úgy „vitték színre”, mintha az irodalmárok és a pedagógusok közt antagonsztikus ellentét feszülne.

Mintha a felek azért nem tudnának megegyezni, de még vitatkozni se nagyon, mert az irodalomtudomány „tézisei”, úgymond, makacsul szembemennek a pedagógia téziseivel.

Ha ez igaz lenne, nagyon nehéz vagy inkább lehetetlen helyzetben lennének a pedagógusok, pontosabban – értelemszerűen – az irodalomtanárok.

Csakhogy a legcsekélyebb mértékben sincs így, ha van is feszültség a két diszciplína belátásai közt. Magyarországon immár egyre több kísérlet van a „korszerű” irodalomtudományi iskolák irodalomszemléletének közvetítésére a középfokú oktatásban.

Ezek a kísérletek azonban néha hajlamosak elfeledkezni a pedagógia követelményeiről, készletszerű ismeretet adnak át, nem fejlesztik a gyerekekben az elemző-készséget. Vagyis sok esetben céljukkal éppen ellentétes lesz ezeknek a könyveknek a hatása. Hiszen az elemző-készség kifejlesztése nélkül nem tud majd a tanuló dialógust létesíteni a magyar irodalmi hagyománnyal, csak a kánon által. Szentesített értelmezés bemagolására és reprodukciójára képes, ami végső soron feleslegessé teszi az olvasást. (És itt lényegtelen, hogy egy hagyományos, a nemzeti nagy-narratíva által legitimált vagy a divatos és jelenleg az egyetemeken hatalmi pozícióban lévő értelmezői közösség előfeltevései, elvárásai mentén megalkotott kánonról van-e szó.) Esetleges hiányosságaival együtt is úttörő munka Arató László és

Pála Károly tankönyvsorozata, mely a pedagógia és az irodalomtudomány kibékítését kísérli meg.

Arató és Pála a magyar irodalomtörténetben és a világirodalomban, valamint az irodalomelmélet áramlataiban egyaránt járatosak. A könyvsorozat záró részében – az „Átjárók” című tankönyvben – tematizálják is a hermeneutikát, illetve a hermeneutika-történet gadameri forradalmát. *Gadamer* – most a végsőkig vulgarizálva életművét, amire mentség, hogy most csak funkcionálisan érdekes – azt állítja, hogy nem léphetünk ki saját történeti feltételezettségünk-ből. Nem lehetséges a pozitív tudományosság objektivitáskeresménye, mely anélkül igyekszik tárgyát megérteni, hogy a kutató saját történeti szituációjából bármit is belekeverjen. Még a szellemtörténet mesterei is rekonstruálni akarták pusztán azt a történeti kort vagy alkotói pszichét, amellyel foglalkoztak. Innen a „belehelyezkedés” híres terminusa is.

Az előítéletmentesség illuzórikus követelmény és szükségtelen is, hiszen ha pusztán objektumként értem meg a múltat, akkor nem gazdagíthat saját létemben, nem adhat hozzá semmit és nem csak magamat, de a múltat is némaságra ítélem. Nem valamilyen lehetséges igazság birtokosaként, hanem pusztán szimptomaként veszem figyelembe.

Engedni kell tehát a kérdéseknek, mert mindent csak egy kérdésre adott válaszként lehet valójában megérteni. Ezt nem gondolja másként a pedagógia sem, a

munkáló-kérdező megértés prioritását hirdeti a mechanikus-magolóssal szemben.

A készlettudás részben nem alkalmazható, részben pedig gyorsabban kihull az emlékezetből, mint az a fajta tudás, amelyikhez tevékenység kapcsolódik. A készlettudás problematikussága – mint a nemzetközi versenyek tapasztalatai és immár a PISA-jelentés is mutatja – a frontális, ki nyilatkoztatás-elvű magyar oktatási szisztema rákfenéje. Az olvasó – magyarul: a tanuló – aktivitására nagymértékben számít Arató és Pála könyve. Ők ezt elsősorban pedagógiai érveléssel támasztják alá könyvük tanároknak szóló előszavában: „Az a tanulás eredményez-

het igazán szilárd tudást, melyben az elme, a szív és a kéz, vagyis az értelem, érzélem és a gyakorlat egyaránt szerepet kap.” Egy bekezdéssel később hermeneutikai érvrendszerrel támogatják meg mindezt és más, a könyvhöz kapcsolódó írásaikban is az olvasó, a tanuló kapcsolhatatlansága mellett érvelnek. Az irodalmi és a pedagógiai érvelés egymást támogatja.

Arató és Pála szövegét folyton megszakítják a kérdések, melyeknek csak egy része kereshető vissza automatikusan a szövegből, más részüket csak a szöveg értelmezése válaszolhatja meg. A vállalkozás dicséretes dinamizmusát kissé mérséklendő, kontrollálendő, a diákjai egy részénél mindig vagy gyakran sokkal kevésbé kreatív tanár (lehet, hogy ez durva általánosítás egy esetből – a sajátomból – kiindulva) részére jól jönne egy tanári segédkönyv. Ezt *Schiller Mariann* is megjegyzi az Arató-Pála könyvről írott recenziójában, a Pannonhalmi Szemlében. Az azonban kérdés, hogy egy ilyen mérték-

ben technicizálódott, gyorsan hasznosítható készlettudást igénylő környezetben, mint amilyen Arató és Pála könyvének környezete, milyenek a könyv esélyei. Hiszen a humán tudományok státusza – éppen mert nem gyorsan forintosíthatóak – alapvetően megrendült. És nem elhanyagolható tényező az általános iskolás gyermek készlettudásigénye sem. E gyerekek első számú szelekciós szempontja: „Benne lesz a dolgozatban?” Ha nem, nem írja le. Vagyis visszamondható készlettudást igényel. Persze a „myth of given” érvelése ez, a pedagógus feladata azonban tudomásul venni és – lehetőség szerint – megváltoztatni ezeket

a kondíciókat. A szülők igényei még inkább ilyenek, hasznos tudnivalókkal felvértezettnek szeretnék látni gyermeküket. Kreativitás helyett kikérdezhető tananyagot várnak el. A közegellenállás mégsem lehet érv a kísérletezés ellen. Arató és Pála könyve maximalista, de nem elitista. Nyelvezete a megcélzott korosztály számára rendkívül nehéz, de az irodalmi anyag kiválasztása nem kizárólag a magas irodalom fenébb régióiból történik.

Hajlandó a könyv bizonyos mértékig alkalmazkodni olvasója igényeihez. A „Bejáratok” második modulja a viccek hatásmechanizmusát elemzi, részben a vicceken demonstrál különböző komikumelméleteket. A vicc pedig tipikusan tömegirodalmi műfaj. Ezzel a húzással Arató és Pála közel hozzák a gyerekekhez a komikumelméleteket, becsalogatják a tanulókat a magasirodalomba. Egyúttal oldják azt a merev és káros dichotómiát, amely a komoly, magasztos, szent kontra komolytalan, alantas, ostoba dolgokra osztja a vilá-

Az előítéletmentesség illuzórikus követelmény és szükségtelen is, hiszen ha pusztán objektumként értem meg a múltat, akkor nem gazdagíthat saját léteemben, nem adhat hozzá semmit és nemcsak magamat, de a múltat is némaságra ítélem. Nem valamilyen lehetséges igazság birtokosaként, hanem pusztá szimptomaként veszem figyelembe.

Engedni kell tehát a kérdéseknek, mert mindent csak egy kérdésre adott válaszként lehet valójában megérteni. Ezt nem gondolja másként a pedagógia sem, a munkáló-kérdező megértés prioritását hirdeti a mechanikus-magolóssal szemben.

got és az irodalomból mint komoly, magasztos ügyből kizárja a nevetést, a viccet. Ez vezet el ahhoz a kínos dadogáshoz, amely a *Karinthy*-életművet fogadja a hagyományos irodalomoktatásban. Karinthy a középiskola szerint sajnos elaprózta magát komolytalan, idétlen művek megírásával (horribile dictu: „Tanár úr, kérem”) és nem jutott ideje, ereje a rendes, komoly főmű megírására. Kár érte, eltékozolt tehetségéért. „A Cirkusz”, Karinthy hasonló irányultságú önértelmezése a gimnáziumi első osztályos irodalomtankönyv egyik nyitódarabja. Ez az álláspont, sajnos, lesúlylyedtt kultúrborzalomként maradt a középiskolákra, ezt a koncepciót nem ők, hanem az irodalomtörténész céh agyalta ki egykoron, Karinthy működésével egyidőben. Aratóéknál azonban éppen a korábban kisiklasként értelmezett „Tanár úr, kérem” darabjai nyitják meg a könyvet. Így könnyebben kezelhetővé lesznek a hagyománnyal üzőtt frivol játékok, a magasztos és az alantas nyelvi regiszterek keverése, könnyebben érthetővé válik később a 20. század irodalma. Az Arató-Pála könyvön „edzett” tanulók talán nem fogják a magyar irodalom minden, *Radnóti* utáni alkotását „érthetlenség, nem is irodalom” felkiáltásokkal sarokba vágni. (Arató és Pála könyvsorozatában már korán, az „Átjárók”-nak keresztelt második könyvben a kortárs irodalmi kánon gerincét alkotó szövegeket találunk, például *Esterházy Péter* műveit.)

A hetedik tankönyvben „az éves anyag gerincét a négyrészes komikum-modul adja. Míg az első fejezet a diákoknak az iskolaváltással is járó aktuális életproblémáival, ez a korosztályra jellemző humoréhséggel számol.” Arató és Pála tehát több szinten is figyelembe veszi a pedagógia-pszichológia intéseit, az életkori sajátosságokat, nem zárkóznak el előlük a magas irodalom (rossz ízű metaforával) elefántcsonttornyába. A később elemzendő konvenciótörténeti modul-alkotás mellett tehát a szociálpszichológiai dominál. Ebben az esetben is a szövegek idegenségének mérséklése a cél, a tanuló becsalogatása az irodalomba saját problémáinak értel-

mezésén keresztül. „A Szöveg vonzásában”-sorozat azonban korántsem kívánja elmosni a határokat magas és tömegirodalom közt, bármennyire igényelné is ezt a kordivat. A tömegirodalom alkotásai (így „A szöveg vonzásában”-sorozatban értelemszerűen nem szereplő „Harry Potter” kísérleti oktatása) csak bevezetesként, különböző értelmezési eljárások demonstrációs terepeként, valamint „csaliként” funkcionálnak. Az orosz formalisták szerint az irodalomtörténeti folyamat dezautomatizáló eljárások sorozata.

Ahogy *Jauss* összefoglalja elhíresült „provokáció”-tanulmányában: „az új műalkotás a megelőző vagy egyidejű többi mű környezetében jön létre, mint sikeres forma eléri az illető irodalmi korszak csúcsát, utánozni kezdik, s így egyre jobban automatizálják, majd egy újabb forma győzelmekor – kopott műfajként tengeti tovább létét az irodalomban.” Alighanem az irodalom, a magas irodalom perifériáján. Az automatikussá vált eszközök lesüllyednek a tömegirodalomba, épp azért, mert befogadásuk nem ütközik a forma ellenállásába. Ebből következik, hogy a tömegirodalomban a magas irodalom kódjait, eljárásait találhatjuk meg és tanulmányozhatjuk. Meglehet, a tömegirodalom alkalmas terepe ezen kódok elsajátításának. Amennyiben abból indulunk ki, hogy az iskolai irodalomoktatás feladata nem, vagy nem elsősorban egy kánonlista darabjainak hiánytalan átadása, hanem az „olvasni tudás, a szövegeérzékenység” fejlesztése, akkor nem kell megbotránkoznunk a gondolaton, hogy bizonyos tömegkulturális termékeket felhasználunk az irodalomoktatásban. Arató László például az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola évkönyvében írja: „Azon magyartanárok közé tartozom, akik azt gondolják, hogy a magyartanítás egyik alapvető kérdése az, hogy a tömegkultúrát az irodalomtanítás ne ellenségnek, hanem kellő kritikával és ravasz-sággal kezelendő segítőtársnak te-kintse.” (Arató, 2000. 45–46.) Noha a tömegkultúra befogadása nem igényel interpretatív erőfeszítést, mégis, ha „az interpretációt a tömegkultúra ter-

mékein tanítjuk – amiket a gyerekek eleve szeretnek –, akkor magát az interpretatív hozzáállást is tanítjuk.” (Arató, 2000. 46.)

Arató és Pála könyve – mint már jeleztük – nem kronologikus irodalomtörténeti felosztás szerint tagolódik, modulokból építkezik, melyek egy-egy tematikus, műfaji vagy esztétikai gócpont köré rendeződnek. Az irodalomtörténetet, ebből is látszik, nem adattárként fogják fel, elsőszámú szempontjuk nem a kánonlista hiánytalan ledarálása, hanem a képességfejlesztés, az olvasóvá nevelés. Az első könyv *Petőfi*-fejezete is csak részben tekint a Petőfi-jelenség irodalomtörténeti bemutatására, inkább a lírai műnembe tartozó szövegek megközelítésének lehetőségeit mutatja be.

Ez nem jelenti azt, hogy a könyvsorozat irodalomszemlélete dogmatikusan strukturalista volna, hogy a szöveg vonzásában ne vetne számot az irodalom történetiségével, bár strukturalista fogantatású elemzési technikákat sajátított el (például narratológiai eljárásokat). Egy-egy műfaji konvenció kialakulását és továbbélését követi, ezáltal olvasási konvencióink, előfeltevéseink tudatosítását segíti a könyvsorozat. A tanuló eddig is képes volt egy szöveget például meseként azonosítani, most azonban reflektálni is tud majd erre a tudására, így érzékennyé válik a konvenció elmozdítására is. A történetiséget azonban nem kronológiaként érti ez a felfogás, a kronológia ugyanis keveset képes megmutatni a hagyománytörténés folyamatából, hiszen az alkotókat egymás után bár, de elszigetelten tárgyalja, ebből kifolyólag lényegében történetietlen. Az Arató-Pála sorozat a történő, alakuló hagyomány bizonyos szegmenseinek felmutatásával vagy ahogy a könyv nevezi: „konvenciótörténetek” felvillantásával kísérletezik. A könyv valójában végig konvenciótörténeteket, konvenciók, kánonok megszüntetve megőrzését követi végig, egyszerre jelezve az olvasás hagyomány általi meghatározottságát és a hagyomány folytonos újraelsajátításának lehetőségét. „A Kitérők” (ez a sorozat harmadik kötete) egy-egy fejezete elemzi a magyar anakreontika történetét *Csoko-*

naitól Vas István kései verseiig és a horatiusi hagyomány továbbélését *Berzsenyi Dániel* és *Petri György* költészetében.

Ha a kronologikus irodalomoktatást feladjuk, nem mondunk-e le a nemzeti narratíva közvetítéséről is egyúttal? – merülhet fel joggal a kérdés. Természetesen a tanítás nem mondhat le egyfajta kánon közvetítéséről, az iskolai oktatás fontos szerepet játszhat a kulturális emlékezet alakulásában. Például Radnóti Miklós költészetének oktatása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy hogyan és milyen mértékben rögzül a Holocaust, a magyar zsidóság nagy részének kiirtása a magyar kulturális emlékezetben, ezért úgy vélem, hogy az iskolai oktatásból akkor sem maradhatna ki, ha lírája nem is lenne olyan jelentékeny, mint amilyen. Tehát – megítélésem szerint – az irodalom autonómiájának alig több, mint kétszáz éves téziséget az iskolai irodalomoktatás nem fogadhatja el. Aratóék azonban nem is ezt teszik, csak megszüntetik egyedülálló szempontként alkalmazni az oktatásban egy – amúgy is halott – kánonlista átadását. Petőfi Sándor mint kulturális embléma, metafora mára annyira túlterhelte, hogy kulturális funkcióját nem képes többé – már nemzedékek óta – betölteni. Petőfi szobrát kicsit meg kell bontanunk, hogy újraépíthessük. Petőfi, aki a kánon és a kultusz mozdíthatatlanul stabil figurájává vált, rendkívüli kezdeményező erejű, forradalmár lírikus volt. Ezt a forradalmiságot, szemtelenséget kísérli megmutatni „A szöveg vonzásában”, ezért elemzi már az első kötet „A helység kalapácsá”-t, valamint Petőfi bordalait és azokat az „emancipatorikus” ars poeticáit is, melyek minden témát megverselhetőnek, megverselésre méltónak ismernek el, megmutatva „A XIX. század költői” és a „Nemzeti dal” szerzője melletti a másik Petőfit is.

Bókay Antal a könyv hátlapján azt írja, hogy Arató és Pála „egy olyan irodalomtudományi megalapozottságú olvasási stratégiát tanítanak meg, amely érdekes, modern, és bár a világ bármely fejlett irodalomtanítási rendszerében beválna, mégis lehetővé teszi a magyar irodalomtól elvárt nemzeti identitás új szemléletű, modern ol-

vasói elsajátítását is.” Ha átfóráálva is, de „A Szöveg vonzásában” közvetít egyfajta „új szemléletű” nemzeti identitást, amire ráerősíthet a program befejezése utáni kronologikus elrendezésű irodalomtörténeti oktatás is, amelyet már képzett olvasók sajátítanak el. A legnagyobb erénye ennek a könyvnek éppen az, hogy eltérő szemléletmódok között közvetít. Arató és Pála nem kevésbé elkötelezettek a nemzeti kánon iránt és a nemzeti narratíva iránt, amit ez a kánon közvetít, mint azok a konzervatív pedagógusok, akik nem hajlandók feladni a „teljes” nemzeti kánon közvetítésének igényét. Nem kevésbé hisznek az esztétikai nevelés felvilágosult „projektumában” sem, mint vitapartnereik. Éppen ezért keresztbemetszik azokat a kétpólusú felosztásokat, dekonstruálják azokat a dichotómiákat, amelyeket az épphogy véget ért Iskolakultúra-vita szereplői vázoltak fel, hogy meghatározzák pozícióikat. Bókay Antal (Bókay, 2002. 79–87.) akinek, úgy tűnik, időközben megváltozott az álláspontja, az e lap hasábjain folyó, a magyartanítás jövőjét érintő vitában némi nosztalgiával megállapítja – egyébként sok szempontból elgondolkodtató – írásában, hogy a felvilágosodás projektumából semmit sem kell, lehet immár továbbvinnünk, lefelőbb is antropológiáját illenék az up-to-date iskolának kidobni. Nem cél immár autonóm személyiségeket nevelni, ellenkezőleg, ugyanis „a posztmodern sokkal inkább disszeminálódásról, szétszóródásról, az én retorizáltságáról, az imaginárius csalásával felépített, belső lényegének feneketlen és megérthetetlen mélységével küzdő próteuszi emberről beszél”.

Ilyenkor az ügyetlen, pályakezdő pedagógus, mint e sorok írója is, elkezdéné várni az ötleteket a magas elmélet ormairól, hogy akkor hogyan is kéne decenrált szubjektumokká nevelni kölykeiket, erre milyen módszerek vannak, milyen is a lacanista pedagógia. Nagyon kell figyelni, nyilván félre nézel, aztán hipp-hopp máris ott áll az osztályod helyén egy rakat integer személyiség, maradhatsz benn a suliban és töltheted az egész délutánt a dekonstruálásukkal. Arató és Pála azonban nem férnek bele

Bókay felosztásába, a frontok között állnak, azt keresik, hogyan maradhatunk a megváltozott feltételekre reagálva konzervatívak. Nem hajlandók homokba dugni a fejüket, de nem dobják ki egyetlen laza csuklómozdulattal a Felvilágosodást. Mondhatni, érzelmileg a konzervatívokhoz tartoznak és éppen az esztétikai nevelés fenntarthatóságának érdekében kísérelnek meg újítani. Azért, hogy a szöveggel való találkozás valóban esemény lehessen. Hogy otthon érezze magát a tanuló saját kultúrájában. Ehhez azonban meg kell tanítani olvasni. Így van remény, hogy majd alkalomadtán, érettségi után elolvassa a „Szigeti veszedelem” eposzát is. Ha a suliban lenyomjuk a torkán, garantáltan nem olvassa el és jó előre megutálja. Mindannyian *Zrínyi*-pártiak vagyunk. A „Szigeti veszedelem” nem alkalmas arra immár, hogy a nemzeti narratíva eleme lehessen, túl nagy a távolság a szöveg és a tanuló között, ez a távolság már nem kihívás, nem inspiratív, a szöveg egyszerűen unalmas számunkra, nem éri meg a fáradságot. Aki volt már iskolai ünnepegen március 15-én vagy november 7-én (mi, 78-asok, „kompenzedék” vagyunk, én voltam mind a kettőn), az ismeri ezt a veszélyt.

Az „Átjárók” „Itthon vagyok” című tematikus blokkja szépen mutatja, hogy Aratóék korántsem mondtak le erről a célkitűzésről, a nemzeti narratíva közvetítéséről. „A szöveg vonzásában” – noha a tömegkultúra legvonzóbb produktumait beemeli az irodalomoktatásba – egy arisztokratikus kánon is közvetít, nagyon igényeset, olyan alkotók szerepeltetésével, akiket az irodalomtörténetírás mostanában kezdett újraértékelni, újrafelfedezni (*Mikszáth Kálmán*), vagy akiknek máig sem jelölte ki megfelelő helyét a hagyományfolyamatban (kiemelten Vas István életművére gondolok). Roppant eredetiek, de a szakirodalomba mélyen beleágyazottak az elemzések, amelyek azonban nem hivalkodnak, sőt háttérbe vonulnak, hogy egy kérdés törhesse fel mindig a művet, találja meg a mű igazságát. Hiszen megérteni, elsajátítani csak kérdezve, aktívan, érintésként lehet.

A tanár helyzete rendkívül nehéz, ha ezt a könyvet akarja oktatni. Szerepe egyszerre radikálisan megnő, ugyanakkor – más részről – veszít is középponti jelentőségéből, átértelmeződik. A könyv nagyon bonyolult, nagyon komoly elvárásai vannak a tanulóval szemben is. A könyv értelmezéséhez nagyon nagy mértékben hozzá kell járulnia a tanárnak, fontos közvetítő szerepe van.

A sorozat első számú (és szerintem nagyon is jogos) célkitűzése az, hogy a tanuló és a szöveg közti interakciót erősítse, a tanár nem állhat a szöveg és a tanuló közé.

Ez pedig azt jelenti, hogy a tanár nem lehet a tudás kútfeje, legfeljebb a kérdések előhívásában segíthet, mert – tudjuk – amit ő már egy kérdésre adott válaszként

ért, ahhoz a tanuló-
nak (még) nincsenek
kérdései. Neki tehát
– ha *Lichtenberg* so-
kat idézett metaforá-
ját átalakítva az iro-
dalomórát piknikhez
hasonlítjuk – a pik-
nikre a kérdéseket
kell szállítania, és a
tanulók fognak lako-
mázni, ha minden jól
megy. Kérdés, hogy
a tanárnak juthat-e a
csemegéből, az ő ön-
megértésére is hatás-

sal lehet-e az óra. Ez a legszerencsésebb eset, de csak járulékosan, akcidienciaként tartozik hozzá a tanítás-tanuláshoz. A tanuló a megrendelő, a tanár a pincér – alapesetben. (A metaforát túlhajtottuk, pikniken nincsenek pincérek.)

A tanár szerepe meghatározó és közép-
ponti a tankönyv értelmezésében és pusztán közvetítő jellegű a tananyag és a diák viszonylatában. Ez a nem egyértelmű szerephelyzet, különösen kezdő tanároknál szerepzavart is okozhat. Nem érvényesíthető problémamentesen a tanári orákulum-pozíció, ugyanakkor bizonyos fokig mégis szükséges fenntartani, a 13–15 éves gyermekek tekintélyigénye miatt. A könyv nemcsak a pedagógust, de a gyermeket –

és bizonyos mértékig még az aránylag leg-
kevésbé érintett szülőt is – szerepének, te-
vékenységének újragondolására készíti.
A tanári szerep, tevékenység problema-
tizálására kitér mind a könyvsorozat első
részének bevezetője, mind Schiller Mari-
ann kritikája. Kérdés viszont, hogy meny-
nyire lehet a nem kifejezetten érdeklődő
tanulókat bevonni a beszélgetésbe, a szö-
veggel folyó munkába-játékba. Kérdés az
is, mennyiben alkalmas a könyv otthoni
tanulásra, mennyire boldogul a gyerek a
tankönyv szövegével magára hagyatva.
Nyilvánvaló, hogy mindezért magában
sem ez a könyv, sem bármelyik másik nem
képes szavatolni, a tanár személye is nagy-
mértékben befolyásolja mindezt. Mégis
kérdés, nem lehetne-e kissé könnyebben

érthető megfogalma-
zásokat keresni bi-
zonyos helyeken.
Úgy tűnik, a Petőfi-
modul is problémá-
kat vet fel, 'A hely-
ség kalapácsa' vagy
'A hetvenkedő kato-
na' megértéséhez,
élvezetéhez legyő-
zendő történeti tá-
volság túl nagy
bizonyulhat. Ezért
(is) tűnik szerencsés
ötletnek időben kö-
zelebbi, esetleg kor-

társ szövegek tárgyalása. Bár nem csak
ezen múlik a dolog, *Molière* és *Beaumar-
chais* szövegei tökéletesen működnek, 'A
fősvény' és a 'Figaro házassága' telitalálat,
bár az is igaz, hogy lefordításuk későbbi,
mint Petőfi életművének létrejötte.

Összességében azt mondhatjuk, hogy 'A
szöveg vonzásában' még az „öt” követő
kiváló tankönyvek felől olvasva is radiká-
lisan új (a szerzők – ez az egészséges ön-
becsülés jele – szintén – jogosan – így
gondolják: „a 'Bejáratok' a problémaköz-
pontú irodalomoktatás első tankönyve”).
Egyszerre figyel oda a tanulók életkori
igényeire (ha szellemi teljesítőképessé-
gükre talán nem is mindig) és az iro-
dalom(tudomány) igényeire is. Ez aligha-

*Ezt a forradalmiságot, szemtelen-
séget kísérli megmutatni 'A szö-
veg vonzásában', ezért elemzi
már az első kötet 'A helység kala-
pácsá'-t, valamint Petőfi
bordalait és azokat az
„emancipatorikus” ars poeticáit
is, melyek minden témát megver-
selhetőnek, megverselésre méltó-
nak ismernek el, megmutatva 'A
XIX. század költői' és a 'Nemzeti
dal' szerzője mellett a másik
Petőfit is.*

nem annak köszönhető, hogy Arató és Pála gyakorló középiskolai oktatók, egyúttal művelt, képzett irodalmárok is. Alighanem valamelyik komponens mindedig hiányzott. Ez nem jelenti persze azt, hogy az eddigi tankönyvek mind elhibáztak lennének, sem azt, hogy Aratóé és Páláé meghaladhatatlan, de az általam ismert tankönyvek közül ez az, amely a legtermékenyebb szintézist hozta létre pedagógia és irodalomtudomány közt, cáfolva ezzel a két tudomány közti kibékíthetetlen ellentét feltételezését. Furcsa – és nem magyarázható meg teljes mértékben a szöveg bonyolultságával –, hogy a könyv csak az elitiskolákban terjed, hogy *Mohácsy Károly* bár érdemdús, de kétségtelenül véglegesen elavult tankönyve leválthatatlannak bizonyul. Mintha az irodalom érdektelenségét feltételezők akarata érvényesülne. Mind-egy, miből tanul gyermekünk irodalmat.

Csakhogy – és ezt nem valamilyen szellemi arisztokratizmus mondatja ve-

lem – elengedhetetlen önmegismerésünk szempontjából a valódi, eseményszerű találkozás az irodalommal. Nem bármi más rovására, de minden egyéb fontos tantárgy mellett. És a valódi találkozást az Arató-Pála könyvéhez hasonló munkák segítik elő. Ugyanis ebben az esetben – s itt a legnagyobb mértékben indokolt lenne a nemzeti retorika – a magyar kultúra továbbhagyományozásának ügye került súlyos veszélybe. Bár nem azé, aki fut, mégis, bizonyára nem árt nekünk, irodalomtanároknak is végre megmozdulnunk.

Irodalom

Arató László (2000): *A Radnóti Miklós Gimnázium évkönyve*. Budapest.

Bókay Antal (2002): *Posztkultúra és irodalomtanítás. Iskolakultúra*, 11.

Vári György

Szótárak a világból

Az Iskolakultúra régóta ad helyet különböző szótárakról szóló ismertetéseknek, kritikáknak, amelyek megkönnyítik a közoktatásban dolgozó pedagógusok tájékozódását a szótárpiacon és a lexikográfiát is népszerűsítik. Mostani – immár a harmadik – szótárrecenziós csokrunkban az előzőekhez hasonlóan igyekeztünk többféle szótártípusból és többféle nyelvi területről válogatni, ezúttal az egynyelvű értelmező szótárakra helyezve a hangsúlyt. Egy egynyelvű német iskolai szótár, az osztrák-német szótár, az új olasz köznyelvi szótár és az angol OALD mellett egy régi magyar szótár reprint kiadásáról és egy magyar helyesírási szótárról olvashatnak az érdeklődők. A kétnyelvű szótárak közül az olasz-magyar EU-szótár szerepel, végül az összeállítást egy négy nyelvű vizuális szótár bemutatása zárja.

Napjaikban óriási mennyiségű szótár lát napvilágot szerte a világban. A szótárak által tartalmazott információk nélkülözhetetlenek a ma embere számára. Az információ gyors ütemű megsokszorozódása azonban szinte lehetetlenné teszi a nyelvészek számára a lexikai változások naprakész követését. A nyelvhasználati problémák, az idegen- nyelv- és az anyanyelv-elsajátítás során

mindannyiunknak szükségünk van a különféle szótárak segítségére. Leggyakrabban hazánkban megjelent szótárakat használunk, érdemes azonban megismerni, megvizsgálni más országokban megjelent kézikönyveket is. Az itt ismertetni kívánt művek Ausztria, Kanada, Magyarország, Nagy-Britannia, Németország könyvkiadóinál láttak napvilágot.

Fóris Ágota

nem annak köszönhető, hogy Arató és Pála gyakorló középiskolai oktatók, egyúttal művelt, képzett irodalmárok is. Alighanem valamelyik komponens mindedig hiányzott. Ez nem jelenti persze azt, hogy az eddigi tankönyvek mind elhibáztak lennének, sem azt, hogy Aratóé és Páláé meghaladhatatlan, de az általam ismert tankönyvek közül ez az, amely a legtermékenyebb szintézist hozta létre pedagógia és irodalomtudomány közt, cáfolva ezzel a két tudomány közti kibékíthetetlen ellentét feltételezését. Furcsa – és nem magyarázható meg teljes mértékben a szöveg bonyolultságával –, hogy a könyv csak az elitiskolákban terjed, hogy *Mohácsy Károly* bár érdemdús, de kétségtelenül véglegesen elavult tankönyve leválthatatlannak bizonyul. Mintha az irodalom érdektelenségét feltételezők akarata érvényesülne. Mind-egy, miből tanul gyermekünk irodalmat.

Csakhogy – és ezt nem valamilyen szellemi arisztokratizmus mondatja ve-

lem – elengedhetetlen önmegismerésünk szempontjából a valódi, eseményszerű találkozás az irodalommal. Nem bármi más rovására, de minden egyéb fontos tantárgy mellett. És a valódi találkozást az Arató-Pála könyvéhez hasonló munkák segítik elő. Ugyanis ebben az esetben – s itt a legnagyobb mértékben indokolt lenne a nemzeti retorika – a magyar kultúra továbbhagyományozásának ügye került súlyos veszélybe. Bár nem azé, aki fut, mégis, bizonyára nem árt nekünk, irodalomtanároknak is végre megmozdulnunk.

Irodalom

Arató László (2000): *A Radnóti Miklós Gimnázium évkönyve*. Budapest.

Bókay Antal (2002): *Posztkultúra és irodalomtanítás. Iskolakultúra*, 11.

Vári György

Szótárak a világból

Az Iskolakultúra régóta ad helyet különböző szótárakról szóló ismertetéseknek, kritikáknak, amelyek megkönnyítik a közoktatásban dolgozó pedagógusok tájékozódását a szótárpiacon és a lexikográfiát is népszerűsítik. Mostani – immár a harmadik – szótárrecenziós csokrunkban az előzőekhez hasonlóan igyekeztünk többféle szótártípusból és többféle nyelvi területről válogatni, ezúttal az egynyelvű értelmező szótárakra helyezve a hangsúlyt. Egy egynyelvű német iskolai szótár, az osztrák-német szótár, az új olasz köznyelvi szótár és az angol OALD mellett egy régi magyar szótár reprint kiadásáról és egy magyar helyesírási szótárról olvashatnak az érdeklődők. A kétnyelvű szótárak közül az olasz-magyar EU-szótár szerepel, végül az összeállítást egy négyelvű vizuális szótár bemutatása zárja.

Napjaikban óriási mennyiségű szótár lát napvilágot szerte a világban. A szótárak által tartalmazott információk nélkülözhetetlenek a ma embere számára. Az információ gyors ütemű megsokszorozódása azonban szinte lehetetlenné teszi a nyelvészek számára a lexikai változások naprakész követését. A nyelvhasználati problémák, az idegen- nyelv- és az anyanyelv-elsajátítás során

mindannyiunknak szükségünk van a különféle szótárak segítségére. Leggyakrabban hazánkban megjelent szótárakat használunk, érdemes azonban megismerni, megvizsgálni más országokban megjelent kézikönyveket is. Az itt ismertetni kívánt művek Ausztria, Kanada, Magyarország, Nagy-Britannia, Németország könyvkiadóinál láttak napvilágot.

Fóris Ágota

A De Gruyter DaF egynyelvű német iskolai szótára

A német nyelv elsajátítására törekvő tanulók ma már választhatnak, hogy melyik speciálisan számukra készített egynyelvű szótárt vegyék kézbe, ha bizonytalanok egy-egy szó jelentésében vagy használatában. A De Gruyter kiadó 2000-ben jelentette meg új szótárát ‚Deutsch als Fremdsprache‘ címmel, *G. Kempcke* szerkesztésében, *B. Seelig*, *B. Wolf* és *E. Tellenbach* közreműködésével. Az új, kék kötésű szótár időrendben másodikként felsorakozott a Magyarországon is közkedvelt, színéről diáknyelven „egynyelvű sárgának” nevezett Langenscheidt DaF szótára (1993) mellé. Megjelenése azért is jelentős esemény, mert a német mint idegen nyelv tanulói számára eddig kevesebb „tanulói szótár” (DaF-Lernerwörterbücher) látott napvilágot, mint például az angol vagy a francia nyelvi célcsoportok számára.

A szótár részletes használati útmutatóval és nyelvészeti szakszógyűjteménnyel szolgál. Az általánosan használt, beszélt és írott köznyelvi szókinccset húszezer szócikkben mutatja be. Nemcsak szavak, hanem egyes szóképzési elemek is önálló címszavak, például: an-, Bio-, -voll. Ezeket a tanuló felhasználhatja a szótárban nem kodifikált szavak önálló képzésében.

A lemmák csak részben tükrözik a német nyelv szókinccsében az utóbbi időben végbement változásokat. A szótár tartalmazza ugyan a rendszerváltás nyomán új jelentéssel bővült szavakat (Wende, Wendehals, Solidarität stb.), hiányoznak viszont a környezetvédelem és az informatika új, a médiákban rendszeresen előforduló köznyelvi kifejezései, például: den Müll entsorgen, Handy, mit der Maus klicken.

A címszavak elrendezése bokrosított. Ennek vitathatatlan előnye a jó helykihasználás, hátránya pedig, hogy megnöveli a keresési időt, hiszen az új címszó nem mindig a sor elején következik. A sorokban elszórt alcímszavakat a vastag szedés ugyan kiemeli, mégsem találhatók meg könnyen. Így például a szócikk elején áll az auf- prefixum kötőjellel, majd sorfoly-

tonosan helyezkednek el az auf-fal képzett igék és főnevek: auf-/ Auf- atmen ..., -bahren ..., -bau ..., -bauen ... tizenhárom oldalon keresztül, majd a -zeichnung ..., -zeigen-..., -ziehen..., -zug ... címszavakkal zárul az auf- prefixumhoz kapcsolódó lemmák sora. Közben vannak olyan oldalak is (például a 70–71. oldal), ahol az auf- meg sem jelenik, csak kötőjellel utalnak rá, ami megehezíti annak a dolgát, aki, mondjuk, az auftauchen igét keresi, hiszen az igeötvet az oldalakkal előbb feltüntetett előképzőhöz kell kapcsolnia. További hátránya ennek a tömör megjelenítésnek, hogy (bizonyos esetekben tévesen) szemantikai kapcsolatot sugall az egymás közelében felsorolt szavak között, például: Abkommen, abkömmlich.

A szócikkek szerkezete a klasszikus hármas tagolást követi: formára, jelentésre és szövegkörnyezetre nyújt információkat. A homonimákat a címszó elé illesztett arab sorszám különbözteti meg egymástól. A szócikkek elején fonetikai átírásban a kiejtést láthatjuk, ezt nyelvtani adatok és a szókapcsolatok használatára vonatkozó korlátozások követik. Újszerű és az idegennyelv-tanulóknak igen hasznos, hogy a szintaktikai vonzatok mellett ferde zárójelben az argumentumok szemantikai jegeit is megadja, mint például a következő ige esetében: haaren /Tier mit einem Fell/. A formai blokkot a nyelvi szint (4 kategória), a stílusréteg (8), a földrajzi elterjedés (4), valamint a szakterület szerinti (12) besorolás zárja. A diakrón nyelv szemléletet néhány régies címszó jelöli.

A mikrostruktúra második blokkjának feladata, hogy megadja a címszó jelentését. Poliszémák esetén ezek arab számmal sorakoznak egymás mellett. Többjelentésű szavak esetében METAPH rövidítéssel utal az adott címszó átvitt értelmű jelentésére. A jelentésmegadás módjai közül ez a szótár a

- körülírást (például a bergen egyik jelentése: „jmdn, etw. nach einer Katastrophe aus der gefährlichen Lage herausholen und in Sicherheit bringen”) (136);
- szinonimák felsorolását (például: berichtigen SYN verbessern) (137);

– antonimák felsorolását (például: berücksichtigen ANT übersehen) (137) választja. Részletesebb körülírással találkozhattunk kultúrafüggő szavak, illetve reáliák esetén, mint például: Polterabend, der „Abend vor der Hochzeit an dem nach altem Brauch vor der Tür des Brautpaares Geschirr u.Ä. zerschlagen wird und die Scherben dem Brautpaar Glück bringen sollen”. A jelentésmegadás számos lemma esetén azonban kiegészül azal, hogy a szerzők a címszót mezőben is elhelyezik. A szótár végén 85 mezőt (idő, mozgás, események, vallás stb.) sorolnak fel. Így az alfabetikus szótár onomaziológiai szógyűjteménnyel egészül ki. Ide az alfabetikusan elrendezett szócikkek közül úgy jut el a felhasználó, ha követi a FELD (mező) rövidítés mögött római és arab számokkal javasolt utat. Ha például a Tag (nap) főnév jelentés-körülírása után a FELD VII.7.1. jelölésű helyet a tanuló kikeresi a szótár utolsó harmadában, akkor a Frühe, Nachmittag, Morgengrauen, Morgen, Mittag, Nachmittag, Abend, Nacht, Mitternacht, Tag főnevekből álló szómező segítségével a címszó jelentését tovább pontosíthatja mentális lexikonában. A mezők olyan, a szavak közötti tartalmi és szemantikai rokonságra mutatnak rá, amelyet a tanuló jól hasznosíthat a címszó jelentésének megértésén túl az aktuális témához kapcsolódó szöveggyűjtésében is. A fenti Tag példa esetén ez azt jelenti, hogy a felhasználó a VII., időfogalmakat magába foglaló mezőben számos (egy oldalnyi) további kapcsolódó főnevet, igét, melléknévet talál.

A mikrostruktúra harmadik szakaszában a címszó használatát többnyire példa vagy kollokáció szemlélteti. Ez a szótár a szókapcsolatokat két csoportra osztja: idiomatikus és szabad szókapcsolatokra. Így a kollokációk a példákon belül, szabad szókapcsolatokkal együtt jelennek meg. A tanulói szótár kategóriájában ez visszalépés, hiszen a Langenscheidt DaF szótára szögletes zárójelbe helyezi a kollokációkat, s ezzel lehetővé teszi gyors elérésüket. Azal, hogy ez a szótár a kollokációkat nem jelöli külön, az általános egynyelvű szótá-

rak lexikográfiai hagyományát követi, figyelmen kívül hagyva a frazeológiai kutatások legújabb eredményeit. Bár ez a szótár tipológiai eszközökkel nem különíti el a kollokációkat, a példák között azonban igen sokat felsorol belőlük, sőt – receptív és produktív igényeket egyaránt kielégítve – gyakran kétszeresen, a bázis és a kollokátor szócikkében is szerepelteti őket. Így például „jmdm den Krieg erklären” kollokáció megtalálható a Krieg, der (589) és az erklären (294) címszóban is.

A szócikket csillaggal jelzett idioma vagy virággal megjelölt szócsalád zárja. A szócsaládok között részben néhány, a címszóval azonos etimológiai töből eredő szó található, amelyek lemmaként is szerepelnek. Ez a felsorolás további segítséget nyújt a felhasználónak a szavak közötti formai kapcsolat felfedezésére. Vannak olyan szócikkek is, amelyek a MERKE rövidítéssel zárulnak. Ezek általában hasznos tanácsokkal látják el a nyelvtanulókat.

A De Gruyter szótárát – a szokásos szótározási feladatokon túl – haszonnal forgathatjuk akkor is, ha az adott lexikai egység szókincsbeli szerepére vagyunk kíváncsiak, ezt szómezőben és szócsaládban is kikereshetjük. A szótár másik dicséretes újítása, hogy a vonzatok szemantikai feltevéleit is bemutatja. Ezek pedig nyelvenként meglehetősen eltérők, s ezért gyakori hibaforrások. Kiküszöbölésükben segítséget nyújt a De Gruyter új DaF szótára.

Kempcke, Günter (2000, Hg.): *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. De Gruyter, Berlin. 1329 p.

Reder Anna

Az osztrák értelmező szótár (ÖWB)

Az „Österreichisches Wörterbuch” (ÖWB) elterjedtsége és használata, illetve validitása egy közel 8 milliós országra, Ausztriára korlátozódik – a szótárnak a kilenc osztrák tartomány általános és középiskolai intézményében hozzávetőlegesen olyan szerepe van, mint a magyar iskolákban a „Helyesírási szabályzat”-nak, tehát

– antonimák felsorolását (például: berücksichtigen ANT übersehen) (137) választja. Részletesebb körülírással találkozzhatunk kultúrafüggő szavak, illetve reáliák esetén, mint például: Polterabend, der „Abend vor der Hochzeit an dem nach altem Brauch vor der Tür des Brautpaares Geschirr u.Ä. zerschlagen wird und die Scherben dem Brautpaar Glück bringen sollen”. A jelentésmegadás számos lemma esetén azonban kiegészül azal, hogy a szerzők a címszót mezőben is elhelyezik. A szótár végén 85 mezőt (idő, mozgás, események, vallás stb.) sorolnak fel. Így az alfabetikus szótár onomaziológiai szógyűjteménnyel egészül ki. Ide az alfabetikusan elrendezett szócikkek közül úgy jut el a felhasználó, ha követi a FELD (mező) rövidítés mögött római és arab számokkal javasolt utat. Ha például a Tag (nap) főnév jelentés-körülírása után a FELD VII.7.1. jelölésű helyet a tanuló kikeresi a szótár utolsó harmadában, akkor a Frühe, Nachmittag, Morgengrauen, Morgen, Mittag, Nachmittag, Abend, Nacht, Mitternacht, Tag főnevekből álló szómező segítségével a címszó jelentését tovább pontosíthatja mentális lexikonában. A mezők olyan, a szavak közötti tartalmi és szemantikai rokonságra mutatnak rá, amelyet a tanuló jól hasznosíthat a címszó jelentésének megértésén túl az aktuális témához kapcsolódó szöveggyűjtésében is. A fenti Tag példa esetén ez azt jelenti, hogy a felhasználó a VII., időfogalmakat magába foglaló mezőben számos (egy oldalnyi) további kapcsolódó főnevet, igét, melléknévet talál.

A mikrostruktúra harmadik szakaszában a címszó használatát többnyire példa vagy kollokáció szemlélteti. Ez a szótár a szókapcsolatokat két csoportra osztja: idiomatikus és szabad szókapcsolatokra. Így a kollokációk a példákban belül, szabad szókapcsolatokkal együtt jelennek meg. A tanulói szótár kategóriájában ez visszalépés, hiszen a Langenscheidt DaF szótára szögletes zárójelbe helyezi a kollokációkat, s ezzel lehetővé teszi gyors elérésüket. Azal, hogy ez a szótár a kollokációkat nem jelöli külön, az általános egynyelvű szótá-

rak lexikográfiai hagyományát követi, figyelmen kívül hagyva a frazeológiai kutatások legújabb eredményeit. Bár ez a szótár tipológiai eszközökkel nem különíti el a kollokációkat, a példák között azonban igen sokat felsorol belőlük, sőt – receptív és produktív igényeket egyaránt kielégítve – gyakran kétszeresen, a bázis és a kollokátor szócikkében is szerepelteti őket. Így például „jmdm den Krieg erklären” kollokáció megtalálható a Krieg, der (589) és az erklären (294) címszóban is.

A szócikket csillaggal jelzett idioma vagy virággal megjelölt szócsalád zárja. A szócsaládok között részben néhány, a címszóval azonos etimológiai töből eredő szó található, amelyek lemmaként is szerepelnek. Ez a felsorolás további segítséget nyújt a felhasználónak a szavak közötti formai kapcsolat felfedezésére. Vannak olyan szócikkek is, amelyek a MERKE rövidítéssel zárulnak. Ezek általában hasznos tanácsokkal látják el a nyelvtanulókat.

A De Gruyter szótárát – a szokásos szótározási feladatokon túl – haszonnal forgathatjuk akkor is, ha az adott lexikai egység szókincsbeli szerepére vagyunk kíváncsiak, ezt szómezőben és szócsaládban is kikereshetjük. A szótár másik dicséretes újítása, hogy a vonzatok szemantikai feltevéleit is bemutatja. Ezek pedig nyelvenként meglehetősen eltérők, s ezért gyakori hibaforrások. Kiküszöbölésükben segítséget nyújt a De Gruyter új DaF szótára.

Kempcke, Günter (2000, Hg.): *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. De Gruyter, Berlin. 1329 p.

Reder Anna

Az osztrák értelmező szótár (ÖWB)

Az „Österreichisches Wörterbuch” (ÖWB) elterjedtsége és használata, illetve validitása egy közel 8 milliós országra, Ausztriára korlátozódik – a szótárnak a kilenc osztrák tartomány általános és középiskolai intézményében hozzávetőlegesen olyan szerepe van, mint a magyar iskolákban a „Helyesírási szabályzat”-nak, tehát

regionális viszonylatban (vagyis Ausztriára vonatkoztatva) standard műnek mondható. Mégis: annak ellenére, hogy az ÖWB korántsem tájnyelvi szótár, a többi német nyelvű országban (Bajorország kivételével) a német mint idegen nyelv oktatásában egyáltalán nem jellemző a használata.

Sok más nyelvhez hasonlóan a német nyelv esetében is elmondható, hogy a németet anyanyelvként beszélők nem egy országban, egy politikai egységben koncentrálnak – Németországon, Ausztrián, a német nyelvű Svájcban és Liechtensteinen kívül (a német mind a négy országban államnyelv) hivatalos státusza van a németnek Luxemburgban, Belgiumban és Olaszország Dél-Tirol tartományában. A „német” szó említése a mai napig mégis nagyon sokak számára csupán Németországgal kapcsolatos asszociációkat idéz elő. Az 1980-as évek közepe óta, Michael Clyne kutatásai hatására azonban egyre nagyobb hangsúlyt kap a germanisztikai kutatásokban az a felfogás, miszerint a német is az úgynevezett „pluricentrikus” (azaz több nemzeti központtal rendelkező) nyelvek közé tartozik. Ez az állítás egyrészt megszünteti a Németországban beszélt német kizárólagos érvényét, másrészt magába foglalja a német nyelv legalább három fő variánsának (a németországi német, az osztrák német és a svájci német) létezését és ezek egyenjogúságának elismerését. A pluricentrikus felfogás térhódítását jelzi például az a tény is, hogy Ausztria felvételekor az Európai Unió a megfelelő németországi kifejezésekkel egyenrangúnak minősített 23 ausztriacizmust, vagyis az osztrák

rások a hivatalos EU-szövegekben már nem kötelezhetőek a saját nyelvükben egyáltalán nem honos németországi kifejezések használatára. Így az ausztriai német (bár nem önálló nyelv) nem is degradálható a német egy dialektusának. Egy pluricentrikus nyelv egyes nemzeti variánsai azonban korántsem homogén rendszerek, ez a sokszínűség pedig alapvetően megnehezíti a szótári hűzítést, hiszen olykor igen nehéz határt húzni az egyes nyelvi rétegek, így például a köznyelv és a regionális köznyelv között. Nehéz a szótárszerkesztők dolga, amikor el kell dönteniük, mely szó kerüljön/kerülhet be az osztrák német szótárba anélkül, hogy a szótár egy tájnyelvi szótár jellegét öltené, avagy éppen ellenkezőleg: szigorúan az irodalmi nyelv leírását tartalmazná a beszélt köznyelv figyelembevétele nélkül.

Az ‚Österreichisches Wörterbuch’ 1951-ben lépett az osztrák iskolák számára 1938-ig kötelezőként előírt elődje, a ‚Regeln für die

Az ÖWB Ausztriában az anyanyelvi oktatás igen fontos elemét képezi. A német mint idegen nyelv oktatásában sajnos még nem érződik nyoma olyasfajta koncepcióváltásnak, amely szakítana az eddigi nyelvoktatási gyakorlattal, és nemcsak a Németországban beszélt németet, hanem az ausztriai németet is bevonná a németül tanulni vágyók nyelvkönyveibe. Ezt csupán Ausztria földrajzi közelsége is indokolná, hisz sok magyar diák külföldi útja során (illetve a nyugati megyéink településein) először az osztrák némettel találkozik – ez a szembesülés a nyelvkönyvekből megismert némettől alapjaiban eltérő nyelvvél sajnos gyakran válik csalódás forrásává.

deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis’ (vagyis ‚A német helyesírás szabályai szójegyzékkel’) helyére. Az új cím (ÖWB) kibővített koncepciót, új igényeket jelzett: az ÖWB már nemcsak egy helyesírási szabályzat szójegyzékkel kibővített tára akart lenni, hanem az Ausztriában beszélt német jellegzetességeinek szótára. 1951-ben az akkori politikai szituáció indokolta a szótár azon törekvését, hogy a nem osztrák német szavakat, amelyek használata Ausztriában egyáltalán nem jellemző, csillaggal megjelölve különítsék el a „hazai” szókincstől, ezáltal is erősítve az osztrák szókincs létjogosultságának fon-

tosságát. Az ÖWB közepes méretű, mintegy 35–40 000 lemmát felölelő iskolai szótár lett, melynek célja, hogy kb. az ötödik évfolyamtól (10–11 éves kortól) eligazítást adjon az iskolai oktatásban a német helyesírás szabályairól, illetve hogy a diákok szókincsének kiépítése és a specifikusan osztrák szókincs (maximum 10 000 lemma) rögzítése mellett „a jó, helyes német nyelvet” közvetítse.

Az ÖWB tehát egynyelvű, monokronikus, normatív igényű (tehát preszkriptív) helyesírási és értelmező szótár, elsősorban iskolai használatra. A szótár az Ausztriában beszélt német nyelv általános szókincsének felsorakoztatása mellett felvett szójegyzékébe más témakörökből, szakterületekből származó szavakat is (gazdaság, jog, orvostudomány, technika, fizika, számítástechnika, földrajzi nevek, idegen szavak stb.). A szótár szerkesztői különös figyelmet szenteltek az Ausztria történelmét, jelenét és múltját, kulturális és politikai életét érintő szavak felvételének. A szójegyzék felépítése alfabetikus sorrendet követ; az egyes lemmák megszerkesztésekor a szótárírók a szemaziológia elvét követve jártak el, tehát mindig egy-egy szóhoz rendelték hozzá a különböző jelentéseket. Az ÖWB bevezető része ortográfiai, grammatikai és más egyéb információkkal gazdagítja a szótárat.

Makrostruktúrára az ausztriai német szótár vizsgálatok elsődlegesen a szótár tartalmi felépítése értendő, hiszen az ÖWB esetében nem olyan átlagos szótárról van szó, amely esetleges bevezető szerzői előszót leszámítva csak a szavak listáját tartalmazná. A legutolsó, 38. kiadás szójegyzéke már 550 oldalt számol, s a szótár teljes terjedelme kerek 800 oldalra nőtt.

Az első 162 oldal különböző, a szótárhasználó számára hasznos információkat sorakoztat fel:

- a szavak használatával kapcsolatban különböző példákon bemutatva 3 nyelvi réteget különít el egymástól (irodalmi nyelv, köznyelv, dialektus); utal arra a tényre, hogy egyes szavak csak regionálisan használatosak (például: „T” = csak Tirolban használatos; „ostöst.” = csak Kelet-Ausztri-

ában); valamint eligazítást ad az egyes stilisztikai rétegek elkülönítésének szótárbeli jelöléséről (például: bizalmas, gúnyos, tájnyelvhez közeli, rosszalló, argó);

- átfogó nyelvtani ismereteket közvetít, amelyben felsorolja a német helyesírás alapelveit, a fonémák és grafémák egymáshoz rendelésének eseteit, a kis- és nagybetűs írás, az egybeírás és különírás szabályait, a központozás és az elválasztás szabályait;

- a helyesírási útmutatót követő függelék (kb. 60 oldalban) a legkülönbözőbb területekről ad felvilágosítást, amely különösen a szótárat használó diákok számára jelent hasznos információtárat; néhány példa (a teljesség igénye nélkül): nyelvtani és nyelvészeti kifejezések és magyarázatuk, igék (igeragozási táblázatok), külföldi nevek kiejtésének módja; külföldi ábécék, a nemzetközi fonetikai jelek (API-rendszer), a levelezés formális követelményei (címezés stb.), a dolgozatjavításkor használatos jelölések (tanárok számára, illetve diákoknak értelmezésre), az osztrák akadémiai címek felsorolása, pénznemek, mértékegységek, kémiai elemek, rendszám táblák (a nemzetközi és az osztrák jelölések jelentése);

- a függelék a szótár használatára vonatkozó tájékoztatót követi, majd a szójegyzék következik;

- a szójegyzéket az új német helyesírás 1998 szeptembere óta érvényben lévő hivatalos szabályzata követi (annak ellenére, hogy a szótár még az új ortográfiai szabályok hatályba lépése előtt jelent meg, az egyes lemmák már az új helyesírás szerint kerültek be a szótárba, ezzel is elősegítve a 2005-ig tartó átmeneti időszakban történő átállást – 2005-ig mind a régi, mind az új helyesírás érvényben van, az osztrák iskolákban azonban már több, mint öt éve az új helyesírás szerint folyik az oktatás);

- a szótár záró részében az osztrák helyesírás történetének rövid áttekintése olvasható.

A szótárszerkesztők felhasználó-orientált gondolkodásmódját igazolja, hogy a keményfedeles kötés belső oldalán elől a jelmagyarázat, hátul pedig a szótárban

használt különböző rövidítések magyarázata található – elkerülve a legtöbb szótár esetében sok időt elnyelő keresgélést így rögtön választ kapunk, ha az egyes lemmáknál használt jelöléseket nem tudnánk megfejteni.

Az ÖWB mikrostruktúrájában minden egyes lemma-bejegyzést nyelvtani információ követ, például: „ober (Präp. mit Dat.)” – vagyis dativusszal álló prepozíció. A főneveknél a nyelvtani nem, a birtokos és a többes szám áll közvetlenül a lemma mögött: „Fahrer der, -s/-”. Több lehetséges névelő használata esetén a szótár mind-egyik variációt felsorakoztatja: „Polster der, -s/ Pölster, das Pl.; „Joghurt das, -s/-s, die J. -/s, der J. -s/-s”. A névelőmegjelölés és a többi nyelvtani információ között (főként idegen szavak esetében) utalások találhatóak a kiejtésre és a hangsúlyozásra is. Időnként csak a kiejtés problémásnak ítélt részét tünteti fel a szótár: Cafe das [k-]; Tarhonya die [-nja]. A lemma – tekintve, hogy elsősorban helyesírási szótárról van szó – a szótagolás módját is feltünteti minden egyes szó esetében, például: Fo|to|gra|fie|ren. Homofón szavak esetében egy lemma alá kerül mind a két szó: „kosten, eine Speise k. (=megízlel) || das kostet 50 S (=kerül valamibe)”. Az egyes lemmák felépítésekor a szótár írói a szócsaládosítás elve alapján jártak el, tehát az egymással rokon szavak egy lemma alatt találhatóak, például a Schnee (=hó) címszó alatt keresendők a következő szavak: Schneeball (hógolyó), Schneeballsystem (lavinarendszer), Schneeberg (hegy Alsó-Ausztriában), Schneeflocke (hópehely), Schneegestöber (hóvihar), Schneeglöckchen (hóvirág), schneeig (havas), Schneeregen (havas eső), Schneeerute (habverő), Schneewittchen (Hófehérke). Mivel az ÖWB csak másodlagosan tölti be az értelmező szótár szerepét, nem minden lemmánál található magyarázat vagy szinonima – a szótár gyakran kontextusba helyezés által magyarázza a szavakat vagy megadja a leggyakoribb szókapcsolatokat. Az Ausztriában egyáltalán nem használatos vagy csak az utóbbi időben használatba került szavak csillag jelöléssel különülnek el

a többi szótól (– így Sahne*, vagy Aubergine*, Ausztriában: „Obers”, illetve „Melanzani”). A tipikusan osztrák szavak, amelyek a Duden- vagy más Németországban szerkesztett szótárban az „österreichisch” (=osztrák) megjelölést kapják, az ÖWB-ben értelemszerűen nem kapnak semmilyen speciális jelzést. Az apró D betűvel jelzett szavak Németországban (Abitur = érettségi), míg a CH-val jeltek Svájcban (Matur) használatosak. A kiejtés és hangsúlyozás jelölése szintén magában foglalja az osztrák sajátosságok előtérbe helyezését: a „Garage” szó helyes kiejtése Ausztriában szóvégi zöngétlen <s>, míg Németországban zöngés <zs> és szóvégi „Schwa”-hang; de különbségek vannak a hangsúlyozásban is (osztrák „Mathe-matik” vs németországi „Mathema-tik”). Az ÖWB egyes szócikkei mögött kerek zárójelben olvasható az adott szó földrajzi (például „kelet-osztrák”), illetve stilisztikai (köznyelv, argó stb.) besorolása, esetenként az adott szó érzelmi töltete (tréfás, le-kicsinylő, eufemisztikus stb.). Ortográfiai dublettek esetében a szótár mindkét változatot felveszi szójegyzékébe, de csak az egyik lemmánál (az elsődlegesnek kiválasztott variánsnál) magyarázza a szót, például: Golatsche – Kolatsche (az osztrák kiejtés egyik jellemzője, hogy nem tesz különbséget a zöngés és zöngétlen zárhangok között). Kis bekarikázott N betűvel jelöltek azok a szavak, amelyek az 1998-ban bevezetett ortográfiai rendelkezések során a régi helyesíráshoz képest megváltoztak, ezzel is elősegítve a helyesírási reform átültetését a gyakorlatba.

Az „Österreichisches Wörterbuch” elsődleges érdeme a német egyik nemzeti variánsának kodifikálása, illetve legalábbis ennek kísérlete, hiszen az ÖWB a mai napig nyelvészek és lexikográfusok vitáinak középpontjában áll – oka ennek az ausztriai német egységének hiánya, az ausztriai német státuszával kapcsolatos felfogások különbözősége és egy sor más tényező, melyeknek felsorakoztatása egy külön tanulmány témáját alkothatná. A legnagyobb különbség az ÖWB és a Németországban kiadott hasonló igényű (tehát preszkriptív

és értelmező) szótárak között, hogy míg utóbbiak csak a szigorúan vett német irodalmi nyelvet írják le, addig az ÖWB a német nyelvterület egy országra behatárolható régiójának nyelvét rögzíti.

Az ÖWB Ausztriában az anyanyelvi oktatás igen fontos elemét képezi. A német mint idegen nyelv oktatásában sajnos még nem érződik nyoma olyasfajta koncepcióváltásnak, amely szakítana az eddigi nyelvoktatási gyakorlattal, és nemcsak a Németországban beszélt németet, hanem az ausztriai németet is bevonná a németül tanulni vágyók nyelvkönyveibe. Ezt csupán Ausztria földrajzi közelsége is indokolná, hisz sok magyar diák külföldi útja során (illetve a nyugati megyéink településeiben) először az osztrák némettel találkozik – ez a szembesülés a nyelvkönyvekből megismert némettől alapjaiban eltérő nyelvvél sajnos gyakran válik csalódás forrásává. Az alkalmazott nyelvészetre hárul az a feladat, hogy a német nyelvkönyveket a mostani nyelvpolitikai felfogásnak és a beszélt német valóságának megfelelően kibővítsé azáltal, hogy a bemutatáson kívül meg is barátkoztatja a diákokat a német nyelv sokszínűségével.

Österreichisches Wörterbuch. 38. (1997) Auflage. Mit den neuen amtlichen Regeln. Hrsg. im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien.

Rákosi Viktória

Olasz köznyelvi értelmező nagyszótár

Az olasz könyvpiac rendkívül gazdag szótárkínálata szinte zavarba hozza a vásárlókat. Számptalan kiadó különböző szótárvállalkozásokkal száll versenybe az olvasók kegyeiért, akik gyakran tanácstalanul válogatnak a polcokon sorakozó új és legújabb kiadványok között.

Az évente frissített, jól ismert szótárak mellett időnként valódi újdonságok is felbukkannak, amelyek közül kiemelkedik a *Tullio De Mauro* szerkesztésében és az

UTET gondozásában 1999-ben megjelentetett „Grande Dizionario Italiano dell’Uso” (Gradit). A hat kötetes szótár, amelyet CD-ROM egészít ki, óriási vállalkozás, amely már csupán tartalmi gazdagsága miatt is figyelmet érdemelne, de a kiadvány terjedelménél is feltűnőbb és fontosabb a szerkesztőnek az a törekvése, hogy az elkészült munka szerkezetét, a szerkesztéssel kapcsolatos elveket és problémákat, kétségeit, kérdéseit és az azokra adott válaszokat egy kísérő tanulmány formájában az olvasó elé tárja.

A szótár élén álló bevezető a lexikográfus De Mauro tapasztalatainak összefoglalása, míg a záró tanulmány az olasz szókinés rétegződését írja le történeti nyelvészeti, szociolingvisztikai és leíró szempontokat egyaránt figyelembe véve. Tullio De Mauro tanulmányai – melyek minden bizonnyal helyet kapnak majd a lexikográfiai, illetve olasz nyelvészeti kurzusok tematikájában – kettős szerepet töltenek be. Egyrészt kiindulópontul szolgálnak azokhoz a szakmai vitákhoz, amelyek a szótárkészítés alapelveit és problémáit vizsgálják, másrészt élvezetes olvasmányt kínálnak olyan – akár laikus – olvasóknak is, akik szeretnék alaposabban megismerni az olasz nyelv szókinésének összetételét.

Az 57 oldalas bevezető első része terminológiai kérdésekre igyekszik választ találni. A szókinés és a szótár definiálása után De Mauro azokat a nyelvi változásokat foglalja össze, amelyek a Gradit alapanyagának kiválasztásában is szerepet játszottak.

Az olasz mint nemzeti nyelv másfél évszázados egységesülési folyamat eredménye, s az olasz köznyelv elterjedése sok más tényező mellett a nemzeti nyelvet közvetítő iskolai oktatásnak köszönhető. Ugyanakkor De Mauro rámutat arra, hogy az egyre magasabb iskolai végzettséggel rendelkező tömegek keveset olvasnak; az olaszoknak csupán tíz százaléka vásárol napilapot, vagyis a néhány évtizeddel korábban még nagyrészt dialektust beszélő nagyszülők és szülők gyermekei számára az olasz nemzeti nyelv nem lehet más, mint egy ingadozó nyelvhasználatlaltal és bizonytalanságokkal terhelt örökség. A szótár szerzőinek legfőbb célja

és értelmező) szótárak között, hogy míg utóbbiak csak a szigorúan vett német irodalmi nyelvet írják le, addig az ÖWB a német nyelvterület egy országra behatárolható régiójának nyelvét rögzíti.

Az ÖWB Ausztriában az anyanyelvi oktatás igen fontos elemét képezi. A német mint idegen nyelv oktatásában sajnos még nem érződik nyoma olyasfajta koncepcióváltásnak, amely szakítana az eddigi nyelvoktatási gyakorlattal, és nemcsak a Németországban beszélt németet, hanem az ausztriai németet is bevonná a németül tanulni vágyók nyelvkönyveibe. Ezt csupán Ausztria földrajzi közelsége is indokolná, hisz sok magyar diák külföldi útja során (illetve a nyugati megyéink településeiben) először az osztrák némettel találkozik – ez a szembesülés a nyelvkönyvekből megismert némettől alapjaiban eltérő nyelvvél sajnos gyakran válik csalódás forrásává. Az alkalmazott nyelvészetre hárul az a feladat, hogy a német nyelvkönyveket a mostani nyelvpolitikai felfogásnak és a beszélt német valóságának megfelelően kibővítsé azáltal, hogy a bemutatáson kívül meg is barátkoztatja a diákokat a német nyelv sokszínűségével.

Österreichisches Wörterbuch. 38. (1997) Auflage. Mit den neuen amtlichen Regeln. Hrsg. im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien.

Rákosi Viktória

Olasz köznyelvi értelmező nagyszótár

Az olasz könyvpiac rendkívül gazdag szótárkínálata szinte zavarba hozza a vásárlókat. Számptalan kiadó különböző szótárvállalkozásokkal száll versenybe az olvasók kegyeiért, akik gyakran tanácstalanul válogatnak a polcokon sorakozó új és legújabb kiadványok között.

Az évente frissített, jól ismert szótárak mellett időnként valódi újdonságok is felbukkannak, amelyek közül kiemelkedik a *Tullio De Mauro* szerkesztésében és az

UTET gondozásában 1999-ben megjelentetett „Grande Dizionario Italiano dell’Uso” (Gradit). A hat kötetes szótár, amelyet CD-ROM egészít ki, óriási vállalkozás, amely már csupán tartalmi gazdagsága miatt is figyelmet érdemelne, de a kiadvány terjedelménél is feltűnőbb és fontosabb a szerkesztőnek az a törekvése, hogy az elkészült munka szerkezetét, a szerkesztéssel kapcsolatos elveket és problémákat, kétségeit, kérdéseit és az azokra adott válaszokat egy kísérő tanulmány formájában az olvasó elé tárja.

A szótár élén álló bevezető a lexikográfus De Mauro tapasztalatainak összefoglalása, míg a záró tanulmány az olasz szókincs rétegződését írja le történeti nyelvészeti, szociolingvisztikai és leíró szempontokat egyaránt figyelembe véve. Tullio De Mauro tanulmányai – melyek minden bizonnyal helyet kapnak majd a lexikográfiai, illetve olasz nyelvészeti kurzusok tematikájában – kettős szerepet töltenek be. Egyrészt kiindulópontul szolgálnak azokhoz a szakmai vitákhoz, amelyek a szótárkészítés alapelveit és problémáit vizsgálják, másrészt élvezetes olvasmányt kínálnak olyan – akár laikus – olvasóknak is, akik szeretnék alaposabban megismerni az olasz nyelv szókincsének összetételét.

Az 57 oldalas bevezető első része terminológiai kérdésekre igyekszik választ találni. A szókincs és a szótár definiálása után De Mauro azokat a nyelvi változásokat foglalja össze, amelyek a Gradit alapanyagának kiválasztásában is szerepet játszottak.

Az olasz mint nemzeti nyelv másfél évszázados egységesülési folyamat eredménye, s az olasz köznyelv elterjedése sok más tényező mellett a nemzeti nyelvet közvetítő iskolai oktatásnak köszönhető. Ugyanakkor De Mauro rámutat arra, hogy az egyre magasabb iskolai végzettséggel rendelkező tömegek keveset olvasnak; az olaszoknak csupán tíz százaléka vásárol napilapot, vagyis a néhány évtizeddel korábban még nagyrészt dialektust beszélő nagyszülők és szülők gyermekei számára az olasz nemzeti nyelv nem lehet más, mint egy ingadozó nyelvhasználatlaltal és bizonytalanságokkal terhelt örökség. A szótár szerzőinek legfőbb célja

éppen ezért az volt, hogy a beszélt és az írott olasz nyelv használata során felmerülő gyakorlati problémákhoz nyújtsanak segítséget, és ne csupán a már rendelkezésre álló szótárak anyagának neologizmusokkal bővített statikus változatát készítsék el. A források kiválasztása és a szócikkek felépítése tehát ezt az alapelvet követi.

A Gradit 360 000 szócikket tartalmaz, amelyek közül 131 199 a több szóból álló kifejezés. De Mauro hangsúlyozza, hogy az olyan állandó szókapcsolatok, melyeknek jelentése nem az egyes elemek jelentéseinek egyszerű összegzése, önálló lexikai egységnek tekintendők, ezért a szótárban is önállóan kell megjeleníteniük (például: „vedere rosso” megharagszik, „vedere” lát, „rosso” vörös).

A szócikk a következő információkat tartalmazza. A félkövér szedésű címszó után zárójelben a fonematikus átírás következik, majd a szótagolás, amelyet a legfontosabb nyelvtani kategóriák rövidítései követnek (szófaj, nyelvtani nem stb). Az igék esetében kerek zárójelben találjuk a kijelentő mód, jelen idő, egyes szám első személyű alakot, a fonematikus átírás pedig jelöli a hangsúlyos magánhangzó nyíltsági fokát is. A következő információ a szó használati gyakoriságára, stílusértékére és a nyelvi repertoár meghatározott rétegéhez való tartozására utal. Ez a szimbólum jelöli, ha a szó valamely dialektus vagy a regionális olasz szókincséhez sorolható. Ezek után találjuk a szó definícióját, majd minden esetben dőlt betűvel egy-egy példát. Az irodalmi idézetek forrását is közli a szótár, és a fordítók munkájának elismeréseként fordítás esetén nemcsak a szerző, hanem a fordító neve is szerepel. A szócikk végén olvashatjuk a címszóhoz kapcsolódó esetleges rövidítéseket, szimbólumot vagy betűszót. Szintén a szócikk végére kerülnek a képzett és összetett szavak, a szinonimák és antonimák, az igék esetében a paradigma rendhagyó alakjai, végül pedig a már említett állandósult szókapcsolatok. A szócikkek áttekinthetőségét a különböző információk eltérő jelöléshez biztosítja. A mikrostruktúra illusztrálásához nézzünk egy címszót példaként.

beccare /beˈkkaɾe/ (beccare) *vt.*, *vitr.* *to becco* /ˈbɛkko/ [8] [ar. 1348 nell'acce. 2; dar. di 'becco con 's-av] **1a** *vtr.*, *prndre* *col becco*: *i polizi beccano il mangro* **3a** *vtr.*, *estr.*, *maneggiare*: *pù che puccare ha beccato qualcosa* **1c** *vtr.*, *fig.*, *larr.*, *omenere*, *guardare*: *è il primo premio, se l'into riprendo; con valore negativo, beccare*: *è un ragazzino, un coglione* **1d** *vtr.*, *fig.*, *larr.*, *colpire di sorpresa o in flagrante*: *l'avevo beccato a spione*; *acchiappare*: *accigliare*: *se ne beccò più* **2a** *vtr.*, *colpire col becco*: *al gatto si ha beccato una mano, anche così*; *attiveri, que' pagpaggò becco!* **1** *estr.*, *di insetto*, *piangere*: *mi ha beccato una zanzara* **2a** *vtr.*, *estr.*, *ritornare a colpire, spec. con arma da fuoco*: *accidenti, mi hanno beccato!* **2b** *vtr.*, *fig.*, *provocare, punzecchiare*: *mentre di lì, suo fratello* **2a** *vtr.* [8] *teatr.*, *nel gergo dello spettacolo, criticare vivacemente gli attori durante la rappresentazione*: *il lavoro è stato apertissimamente beccato dai loggionti* **3** *vtr.* [8] *teat.*, *gerg.*, *adecare, rimproverare*: *ha beccato uno tipo un discusso* **4a** *vtr.*, *lavori* [8] *colloq.*, *subire una sconfitta*: *il Milar ha beccato, la Juve ha vinto* **4b** *vitr.*, *lavori* [8] *larr.*, *conoscere in un travolto*: *marò ha beccato* **5** *vitr.*, *lavori* [8] *arr.*, *di facile da caccia, distare di equilibrio* *Dix*, *beccabile*, *beccarle*, *beccarsi*, *'beccata*, *beccatois*, *beccatara*, *beccigliare*, *beccimare*, *beccino*, *beccolare*, *beccomare*, *beccocchiare*, *beccuzzare*, *ribeccare*, *rimbeccare*, *sbeccare* *Cosm*, *sido*– *Sis*, **1b** *péccare*, *spicciare* **1c** *paglare*, *prendere* **1d** *acchiappare*, *piccare*, *picciare*, *scoprire*, *sorprendere*, *accigliare*, *catturare*, *prendere* **2a** *mostrare* **2b** *prendere* **2c** *punzecchiare*, *stuzzicare* **3** *caricare*, *'cuccare*, *'rimproverare* *Cosm*, **2b** *minciare* [148].

A Gradit egyik legnagyobb erénye a példaanyag gazdagsága, ami a szótárt a nem olasz anyanyelvűek számára is rendkívül vonzóvá teszi. Mindennapi használatra azonban kényelmesebb volna (a CD-ROM mellett) egy könnyen kezelhető kézikönyv. A szerkesztő azonban erre is gondolt, és 2000-ben a Paravia Kiadónál „Dizionario della Lingua Italiana” címmel megjelentette a nagyszótár 160 000 szócikket tartalmazó kézikönyv változatát.

De Mauro, Tullio (1999): *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*. UTET, Torino.

Kollár Andrea

Olasz-magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez

Az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén, illetve az európai országok közötti gazdasági, politikai, társadalmi és kulturális kapcsolatokban rendkívül fontos, hogy a megszokott kétnyelvű vagy egynyelvű értelmező szótárak mellett további szótárak álljanak rendelkezésünkre.

A Berzsényi Dániel Főiskola (Szombathely) elindított egy sorozatot 'EUVocs' (EU-Vocabolarius Savariense) címmel, melynek célja, hogy a kétnyelvű segédletek megkönnyítsék az európai uniós ismeretek oktatását idegen nyelven, segítséget nyújtsanak a közigazdászoknak, a nemzet-

(idegen szavakat is ide sorolva), hanem a szavak keresési lehetősége is megfelelő. Igaz, hogy nincsenek utalások szabályokra, de talán ezzel is a gyakorlat és nem az elmélet mindennapokban való fontosságát szeretnék kihangsúlyozni a szótár készítői.

Cziffra Istvánné – Nagy Emília – Szöllösi Zsuzsanna (2002): *Nagy magyar helyesírási szótár*. Szalay Könyvkiadó, Kisújszállás.

Bérces Emese

Az OALD legújabb kiadása

Az 'Oxford Advanced Learner's Dictionary' legutóbbi, hatodik kiadása 2000-ben jelent meg. Az OALD az angol nyelvet haladó szinten tanulók számára készített egykötetes, egynyelvű értelmező szótár, amelynek egyes segédletei felérnek egy jó nyelvtankönyv fejezeteivel. Röviden, célratorően és könnyen érthetően a lehető legtöbb információt igyekeznek nyújtani, érezhető, hogy a szerkesztés messzemenően alapozott a gyakorló nyelvtanárok és a nyelvet tanulók tapasztalataira.

A nyomtatott OALD

A szótár 1500 oldalon 80 000 tételt tartalmaz, közöttük az 1995-ös ötödik kiadáshoz képest 4500 új szót és jelentést. A szoros értelemben vett szótári részt különféle tájékoztató-oktató táblák, keretes magyarázatok és illusztrációk, valamint kis terjedelmű, de nagyon informatív segédletek egészítik ki.

A szócikkek felépítését egy kevés szövegből és sok-sok példából álló, közérthető bevezető világítja meg, ennek rövid áttanulmányozása után a szócikkek szerkezete könnyen áttekinthető. Minden címszót egy szócikkben tárgyalnak, akkor is, ha jelentései egymástól teljesen függetlenek (homónimák). A hosszú szócikkeket azonban nem feltétlenül kell végigolvasni. Ha az olvasó tud valamit a keresett szó környezetéről, a nagybetűs „útjelző táblák” révén gyorsan rátalál a keresett jelentésre. A szócikkek a következő információkat tartalmazzák a címszóról: helyesírás

(az elválasztási pontokkal), kiejtés (brit és amerikai, az IPA jelölésével), szófaj, nyelvtani kód, lexikai minősítés, meghatározás, példamondat vagy kifejezés, kollokációk, összetételi utalók, képzett szavak, idiómák példákkal, ige esetén a határozós-elöljárós vonzatok („phrasal verbs”) példákkal, nem túl gyakran szinonimák és antonimák, esetenként segítségnyújtó rövid tájékoztatók, ritka esetekben a szó eredetét megvilágító magyarázat. A nyelvtani kód azt mondja meg, hogy egy szó általában vagy egy adott jelentésében milyen szerkezetekké kapcsolódhat össze más szavakkal. A tanuló számára ezek a kódok biztonságos fogódzókat nyújtanak a példák szerkezetének teljes megértéséhez és ezáltal új szerkezetek, új mondatok megalkotásához. A szótár egyik segédlete összefogott, tömör, de példákkal jól illusztrált leírást ad a nyelvtani kódokról. Az angol nyelv határozós-elöljárós vonzatú igéi („phrasal verbs”) különösen gondot okoznak a tanulóknak részint jelentésük, részint nyelvtanuk miatt. Az OALD nagyon jó rövid összefoglalót ad a nyelvtani változatokról, és példákkal elmagyarázza, hogyan jelöli ezeket a szócikkekben belül. A meghatározások csak egy kevesebb, mint 3000 szavas értelmező szókészlet elemeit használhatják, így a haladó nyelvtanulók számára könnyen érthetőek. A példákat nyelvtanárok írták.

A címszavak közé illesztett kis keretes, szókincsfejlesztő és szóválasztó táblák hasonló jelentésű szavakat sorolnak fel magyarázattal és/vagy példával, külön figyelemmel a brit és az amerikai angol közötti eltérésekre. A nyelvtani tudnivalókat tartalmazó táblácskák olyan pontokat világítanak meg, amelyek a nyelvtanárok tapasztalatai szerint gyakran okoznak problémát.

A legfontosabb segédletben a szókapcsolatokra vonatkozó tudnivalókat 11 könnyen áttekinthető és sok-sok példát tartalmazó oktatóoldal foglalja össze. Ebbe belefér többek között a más szavakkal összekapcsolódó főnevek, melléknevek és igék lehetséges nyelvtani szerkezeteinek bemutatása a szerkezeteket azonosító nyelvtani kódok értelmezésével, valamint a határozós-

előjárós vonzatú igék fogalmának bevezetése, jelentésük és nyelvtanuk tárgyalása, további egyszerű szerkezetekkel és/vagy mellékmondatokkal való kapcsolódási lehetőségeik bemutatása. Az igék vonzatainak összefoglalása kevesebb, mint 4 oldalon az egyszerű nyelvtani magyarázat iskolapéldájának mondható annak ellenére, hogy az egész OALD-ben valószínűleg ennek a résznek a megemésztése igényli a legnagyobb szellemi erőfeszítést a tanulótl.

hitch /hitʃ/ *verb, noun*

■ **verb 1** to get a free ride in a person's car; to travel around in this way, by standing at the side of the road and trying to get passing cars to stop: [VN] *They hitched a ride in a truck.* ◇ (BrE also) *They hitched a lift.* ◇ [V] *We spent the summer hitching around Europe.* –see also HITCH-HIKE 2 [VN] ~ **sth (up)** to pull up a piece of your clothing ○ [SYN] HIKE: *She pitched up her skirt and waded into the river.* 3 [VN+adv./prep.] ~ **yourself (up, etc.)** to lift yourself into a higher position, or the position mentioned: *She hitched herself up.* ◇ *He hitched himself onto the bar stool.* 4 [VN] ~ **sth (to sth)** to fix sth to sth else with a rope, a hook, etc.: *She hitched the pony to the gate.* ○ [IDM] **get hitched** (informal) to get married

■ **noun 1** a problem or difficulty that causes a short delay: *The ceremony went off without a hitch.* ◇ *a legal/last-minute/technical hitch* 2 a type of knot: *a clove hitch*

during /'djʊərɪŋ; AmE/'dʊr-/ *prep.* 1 all through a period of time: *during the 1990's* ◇ *There are extra flights to Colorado during the winter.* ◇ *Please remain seated during the performance.* 2 at some point in a period of time: *He was taken to the hospital during the night.* ◇ *I only saw her once during my stay in Rome.* ○ [HELP] **During** is used to say when something happens; **for** answers the question 'how long?': *I stayed in London for a week.* ◇ ~~*I stayed in London during a week.*~~

Az Oxford Advanced Genie

Vásárolhatunk olyan hagyományos nyomtatott szótárt, amelyben kis műanyag tasak tartalmazza a CD-n megjelentetett változatot is. A lemezzől egyszerűen letölthető 'Oxford Advanced Genie' program révén szövegszerkesztés, elektronikus levelezés és internetezés közben egy könnyedén mozgatható kis ablakban mindenkor látjuk annak a szónak a szócikkét, amelyen a kurzor éppen áll, és ha a címszó melletti kis hangszóró-ábrára kattin-

tunk, meghalljuk a szó brit, illetve amerikai kiejtését.

A szótár interaktív CD-s változata

Az interaktív multimédiás CD szolgáltatásait az Oxford University Press weboldalán található tájékoztatás alapján foglalkozunk össze. Megvalósult a meghatározások szabad szöveges keresése: a keresőszavakat beírva megkapjuk a címszót (címszavakat), amely(ek)nek a meghatározásában a megadott szavak szerepelnek. A szócikkekhez kapcsolódó 680 fényképen és rajzon 9000 pontra lehet rákattintani, a képeken lévő dolgokra rá-zoomolhatunk, azonnal látszik a dolgok neve, rájuk kattintva megjelenik a szócikk és hallatszik a kiejtés. 80 videófelvétel szolgál a nehezen definiálható igék illusztrálására. Ismert funkció a helyesírás-ellenőrzés, hibásan beírt szóra a program javasolja a feltehetően helyes változato(ka)t. Kiejtésünk javítása érdekében a „virtuális magnó” funkció révén nemcsak meghallgatható a helyes kiejtés, hanem saját kiejtésünk is felvehető és visszahallgatható, amíg elégedettek nem leszünk a hasonlósággal. Az online térképekhez kapcsolódik az országok, nemzetiségek és városok nevének kiejtése. A férfi és női nevek listája fontos többlet a nyomtatott szótárhoz képest. 290 gyakorlatot kapunk haladók számára a főnevek, igék, melléknevek, határozószók, idiómák és előjárós vonzatú igék köréből új szavak és új jelentések tanítása céljából. A lemez 1600 középhaladó és haladó szintű keresztrejtvényt is tartalmaz, amelyeken önállóan, párokban vagy csoportokban lehet dolgozni, valamint két idioma-oktató játékot, amelyek szórakoztatva tanítanak új szavakat és kifejezéseket. Sok fájl tökéletesen megformázott oldalak formájában közvetlenül kinyomtatható, így például a gyakorlatok osztálytermi és otthoni munkára is használhatók.

Hornby, A. S. (főszerk.) – Wehmeier, S. (2000, szerk.): *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 6. kiadás, Oxford University Press, Oxford.

Szöllősy Éva

Vizuális szótár – a főnevek illusztrált enciklopédiája

A 'Vizuális szótár' négy nyelvű (angol, francia, német, spanyol) kanadai kiadása nagy vállalkozás: a mindennapi élet negyven nagy területén használt szavakat tartalmazza és illusztrálja. Annyiban különbözik a többnyire gyermekközönségnek szánt képes szótáraktól, hogy kizárólag főnevek találhatóak benne, nyelvenként több, mint tízezer főnév, 3500 színes illusztrációval.

A negyven témakör nem betűrendben követi egymást, és a szerzők semmilyen útmutatással nem szolgálnak azok egymásutánosságát illetően. A témák között a szokásos növények, állatok, lakás, szabadidős tevékenységek, személyes tárgyak stb. mellett megtalálhatók olyan, ma már a mindennapi élet részét képező, de hagyományosan a tudomány és technika szakterületeihez sorolt tárgykörök is, mint az asztronómia, kommunikáció, irodaszerek, nehézségek, optikai eszközök, energia és fegyverek. A nagy területeket a szerzők hatszáz altémára osztották.

Az első harminc oldalon a szerzők köszönetnyilvánítása (mintegy 180 vállalat és szervezet szolgáltatott dokumentumokat), a bevezetés és a szótárhasználati útmutató található. A szerzők felhívják a használók figyelmét arra, hogy a terminológiai szótárak vagy nagyon újak, vagy specializált közönség számára készültek, így összeállításuk nélküli az igazi hagyományokat. A szakemberek tudják, hogyan kell interpretálni a szakterületükön előforduló szavak variánsait, míg ugyanez nem mondható el a laikusokról, akiket ezek megzavarnak. Ezért úgy döntöttek, a lehetséges szinonimák közül csak egy kerül be a szótárba. (Főleg a francia nyelv esetében mégis előfordul, hogy ugyanarra a dologra két szó is utal.)

A következő 832 oldalon színvonalas színes illusztrációkat találhatunk, melyek nagyrészt számítógépes grafikák, kis részben színes fényképek. Az előbbieket nagy előnye, hogy a csaknem fényképszerűen valóságghű ábrázolás mellett a metszetek, csonkolás, felülnézet stb. alkalmazásával lehetővé teszik az élőlények és tárgyak

azon részeinek kiemelését, amelyek nevét a szótár tartalmazza. A főneveket szaggatott vonal köti össze a megnevezett részszel. Öröm az örömben, hogy a szép ábrákhoz képest a betűk meglehetősen kicsire és halványra sikerültek, ami az olvasást jelentősen megnehezíti. A szótár által nyújtott egyetlen nyelvtani információ a főnevek neve. Összetett szavak esetén a tagok nemét külön-külön is jelzik. A szótár végén a szavak nyelvenkénti indexe foglal helyet, szintén a nem és az oldalszám feltüntetésével. Sajnálatos hogy mint a többes szám vagy a fonetikus átírás fontos információi még itt sem szerepelnek. A hatszáz altémakört a keresés megkönnyítése érdekében félkövér betűkkel emelték ki.

A szerzők bevallásuk szerint nagy hangsúlyt fektettek az érvényességre és a megbízhatóságra. Érdeemes összefoglalni, hogyan írják le az előszóban a szótár kiadását megelőző szisztematikus és komparatív terminológiai kutatásukat és hogyan indokolják az anyaggyűjtés közben felmerült problémákat megoldani kívánó döntéseiket.

A szótár összeállításának első lépéseként kiválasztották azokat a területeket, amelyekkel foglalkozni akartak, majd a tág területeket kisebb alterületekre osztották, igyekezve kikerülni a túlzott specializációt, illetve a túlzott részletesség csapdáját. Ezután a témakörökhöz kapcsolható főnevek meghatározását elősegítő dokumentumok gyűjtése következett: az enciklopédiák és szótárak mellett anyanyelvű szerzők által írt, különböző műfajú szakmai anyagokat (szakkönyvek és -cikk, termékleírások, használati utasítások, katalógusok, szakmai magazinok hirdetései stb.) is felhasználtak. A következőkben témánként egy-egy terminológus tanulmányozta az összegyűjtött dokumentumokat, és megkereste az azonos dolgok jelölésére használt főneveket, azonosította és dokumentálta a leggyakrabban használt terminust és variánsait. Az utolsó lépés a terminológiai fájlok elemeinek összerakása volt. Az azonosított és az illusztráció által definiált fogalmat azzal a szóval jelölték, amelyet a leggyakrabban használtak hírneves szerzők vagy a legmegbízhatóbb források. Abban az esetben, ha

Drámapedagógia és nyelvtanárképzés

A drámapedagógia iránti érdeklődés napjainkban egyre erősebb. De van-e létjogosultsága a nyelvtanításban és a nyelvtanárképzésben?

Mi lehet a szerepe a dramatikus elemek integrálásának a nyelvoktatási folyamatba? Rövid elméleti bevezető után bemutatunk egy német szakos egyetemi hallgatókkal végzett drámapedagógiai projektet, majd ennek tapasztalatain keresztül a drámapedagógia egyik lehetséges alkalmazási területét vizsgáljuk a nyelvtanárképzésben.

A hetvenes években fogalmazódott meg az az elképzelés, hogy a nyelvtanárok óráik módszertani eszköztárát dramatikus eszközökkel gazdagíthatnák. Ezt a törekvést fémjelzte *Maley* és *Duff* (1978) először angolul, majd néhány évvel később németül is kiadott könyve, mely egyértelműen nyelvtanárok számára íródott. Napjainkban a dramatikus elemek nyelvórai alkalmazásának elmélete és gyakorlata erősen kötődik a DIE ('drama in education') mozgalom hagyományaihoz, vagyis a *Bolton* (1993) körvonalazta tanítási drámához. De mivel a tanítási dráma a résztvevők anyanyelvén zajlik, a közös gyökerek és hasonló módszerek ellenére a két folyamat – vagyis az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatási folyamat – eszköz- és célrendszerében számos eltérés mutatható ki. Ezúttal nem vállalkozunk az átfedések és különbségek pontos feltérképezésére, de elkerülhetetlen annak tisztázása, mit jelent a drámapedagógia a nyelvoktatásban, ezen belül haladó nyelvtanulókkal megvalósuló dramatikus munkában.

Az egyik lehetséges értelmezés szerint a dráma a megvalósult, materializálódott kommunikatív nyelvoktatás (*Schewe*, 1993. 136.), amelynek segítségével a kommunikatív kompetencia valamennyi összetevője – nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai kompetencia – egyaránt hatékonyan fejleszthető. A dráma ilyen értelmezésben főleg haladó nyelvtanulóknál, egyetemistáknál, valamint nyelvtanárok továbbképzésében (1) kaphat nagy szerepet. Ezen túlmenően *Schewe* szerint a dráma nagy hozadéka,

hogy lehetővé válik a résztvevők interkulturális kompetenciájának finomítása. A kommunikatív és interkulturális kompetencia fejlesztése pedig kéz a kézben halad a tanítási dráma által kitűzött pedagógiai célokkal. Ezzel szemben *Tselikas* (1999. 29.) a hangsúlyt a diákok nyelvi kompetenciájának javítása mellett a résztvevők személyiségének terápiás fejlesztésében látja. Ismét mások az esztétikai nevelés egyik eszközének tekintik a dramatikus munkát. (*Meixner*, 2001. 104.)

A feldolgozott irodalomban található közös vonások és tapasztalataim alapján az én értelmezésemben a dráma nem

– nézőközönség előtt előadott színdarabok, jelenetek bemutatása, illetve az azokra való készülés;

– szokásos nyelvórai játék;

– szituációs játék vagy dialógus eljátszása a hagyományos értelemben;

– terápia (bár kétségkívül lehet személyiségfejlesztő hatása).

Mi akkor a dráma? A dráma olyan módszer, mely színházi eszközöket alkalmazva próbálja elősegíteni, valamint életszerűbbé tenni az idegen nyelven zajló kommunikációt. A verbális eszközökön túl bevonja az órai munkába a diákok testét, hangját és különböző szerepekbe bújtatja őket. A nyelvórai „itt és most” helyzetekben, a dramatikus „mintha” világában a nyelvtanuló egész személyisége – külső és belső tulajdonságaival, emlékeivel, múltjával, jelenével, reakcióival, hangulataival – részt vesz. Az így létrejövő szituációk és kontextusok elősegítik a diákok között idegen nyelven zajló „valós(abb)” interakciót.

A diákok személyiségének és testének órai munkába történő bevonása több szempontból is fontos. Pragmatikai szempontból nézve lényeges, hiszen az emberi kommunikáció anyanyelven sem, idegen nyelven sem zajlik a testünk nélkül. A kommunikáció verbális és nonverbális elemek összjátéka, amit a nyelvórán gyakran elfelejtünk, és padban ülve beszélgetjük diákjainkat. Kommunikációelméletileg és nyelvészetileg (beszédaktus-elmélet, diszkurzuselmélet) bizonyított tény, hogy az emberi kommunikáció mindig és kizárólag csak szituációban jelenik meg, ami egyben azt is jelenti, hogy mindenféle beszélgetést alapvetően meghatároz az, hogy hol és mikor (év, évszak, nap, szak, földrajzi hely, földrész, kor) zajlik. További szituációt meghatározó jegyek a beszélgetésben részt vevő személyek életkora, külseje, pillanatnyi kapcsolata, állapota, hangulata, cselekvési szándéka. A dramatizálás hasznosságát tanulásméleti szempontból vizsgálva pedig különös jelentősége van egyrészt – újszerűsége

miatt – a dramatikus feladatok motiváló erejének, másrészt a megjelenítés révén megvalósuló többcsatornás, egészséges tanuláshoz, valamint a drámában szükség-szerűen megjelenő „mozgás” tanulást elősegítő szerepének.

Drámapedagógia és nyelvoktatás

A drámapedagógiai eszközök alkalmazása a nyelvtanításban a német és az angol nyelv tekintetében óriási eltérést mutat. Míg angol nyelven számos könyv jelent meg a témában (Maley – Duff, 1978;

Holden, 1981; Wessels, 1987; Phillips, 1999), a német szakirodalom lényegesen szegényesebb. A német nyelvterületen megjelent legfontosabb cikkek és írások Schewe (1993) és Tselikas (1999) tollából származnak.

Németországban a drámapedagógia nyelvoktatásban való alkalmazásának lehetőségeivel legmélyrehatóbban Manfred Schewe foglalkozik, aki doktori disszertációjában (Schewe, 1993) a nagy hagyományokkal rendelkező angol „drama in education” cél- és eszközrendszerét adaptálja a német mint idegen nyelv oktatására.

Munkájában az elvégzett akciókutatás eredményeit tézisekben összefoglalva kísérletet tesz egy drámapedagógiai alapon nyugvó idegen nyelv-oktatási koncepció megalapozására. Munkájában összegyűjti és rendszerezi a drámapedagógiai alapú tanulási és tanítási gyakorlat jellemzőit. Nézete szerint a drámapedagógiai alapon nyugvó nyelvoktatás annyit jelent, hogy drámapedagógiai eszközök és módszerek segítségével olyan tanulási szituá-

Az egyik lehetséges értelmezés szerint a dráma a megvalósult, materializálódott kommunikatív nyelvoktatás, amelynek segítségével a kommunikatív kompetencia valamennyi összetevője – nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai kompetencia – egyaránt hatékonyan fejleszthető. A dráma ilyen értelmezésben főleg haladó nyelvtanulóknál, egyetemistáknál, valamint nyelvtanárok továbbképzésében kaphat nagy szerepet.

Ezen túlmenően Schewe szerint a dráma nagy hozadéka, hogy lehetővé válik a résztvevők interkulturális kompetenciájának finomítása.

ciókat teremtünk, melyeket az élet ír vagy írhatna, s amelyekben a tanulók egy fiktív realitásban, szerepet játszva cselekednek. Hangsúlyozza, hogy a drámapedagógia iskolai alkalmazásakor nem a művészi minőség, hanem a folyamat pedagógiai minősége játsza a főszerepet.

Schewe Írországban nyelvi lektorként a nyelvszakos hallgatók kommunikációs készségét fejlesztő „conversation classes” (nyelv- és stílusgyakorlat) oktatójaként tapasztalta a tárgyat övező diszkrépanciát. A nyelvszakos hallgatókkal kitalált kérdőíve jól mutatta, hogy a hallgatók igénye a

nyelvi fejlődésre nagyon erős, ami szemben állt azzal a ténnyel, hogy az órát igen alacsony megbecsültség övezte mind a kollégák, mind a hallgatók részéről. Szakmódszertanoként pedig jól látta a tanár szakos hallgatók iskolai gyakorlata és az egyetemi oktatás elméleti orientáltsága közti mély szakadékat, valamint azt, hogy a szakmódszertan a többi tantárgyhoz képest háttérbe szorult. Meggyőződése, hogy a leendő tanároknak nem elsősorban enciklopédikus tudás felhalmozására, hanem módszertani cselekvéskompetenciára van szükségük, amit a dramatikus folyamat nagymértékben elősegíthet.

Munkája azért tett rám nagy hatást, mert kutatásának kiindulópontja egybeesett azokkal a nehézségekkel és kérdésekkel, melyekkel egyetemi oktatóként sokadik éve szembesülök: hogyan lehet a nyelvszakos hallgatók nyelv- és stílusgyakorlatait a hallgatók számára hasznos, de egyben vonzó és motiváló tartalommal kitölteni. Bár ez a tantárgy nyelvszakos egyetemisták számára rendkívül fontos lenne, mivel ez az egyetlen terep, ahol a többé-kevésbé már elsajátított idegen nyelvet produktívan használhatnák, nyelvi kommunikációs képességeiket továbbfejleszthetnék vagy legalább szinten tarthatnák, az órák jelentősége a szakirányú tárgyak mellett eltörpül.

Hogy ebben a helyzetben miért jelenthet egyfajta megoldást a drámapedagógia alkalmazása, azt jól szemlélteti, ha a

nyelvoktatási folyamat *Medgyes* (1995. 49.) fölvázolta csoportosítását – bemutatás, gyakorlás, alkalmazás vagy transzfer – a hallgatók nyelvtanulásának egész folyamatára alkalmazom. A nyelvszakos hallgatók – bár nyelvileg kétségkívül mindig lehet tovább fejlődni – elméletileg a transzfer, vagyis az alkalmazás fázisában vannak, s így nyelvtanulásuk célja a nyelv valós helyzetekben történő alkalmazása lenne. Természetesen azonnal felmerül a kérdés, teremthető-e egyáltalán ilyen vagy legalább hasonló helyzet egy egyetemi szemináriumon.

A továbbgondolkodást segíti *Pearse* (1983. 20.) felosztása, aki az osztálytermi kommunikációt vizsgálva realisztikus és reális szituációkat különböztet meg. Realisztikus a szituáció, ha azért mondunk valamit, hogy használjuk az idegen nyelvet, reális pedig akkor, ha azért használjuk a nyelvet, hogy mondjunk valamit. Valóban reális szituációkat természetesen csak a valóság teremti, ahol az osztályteremben elsajátított tudás minősége és használhatósága megmértetik. Mégis sok tanár törekszik „reális” szituációk osztálytermi megvalósítására – több-kevesebb sikerrel –, hiszen a módszertani nehézségeken túl a tanulók nyelvi szintje és motivációja is meghatározza az ilyen jellegű „valós” kommunikációs helyzetek létrehozásának lehetőségét.

Bár a fenti szétválasztás sok szempontból önkényes és az osztálytermi helyzete-

1. táblázat. A nyelvoktatás két oszlopon alapuló felfogása (*Tselikas, 1999. 40.*)

Első oszlop: Nyelvelsajátítás/tanulás (Sprachaneignung)	Második oszlop: Nyelvhasználat (Sprachproduktion)
Cél: Ismeretek bővítése	Cél: Készségek fejlesztése
Új információk megtanulása	A tanultak aktivizálása és integrálása
A tananyag feldolgozása	Olyan szituációk megteremtése és megtapasztalása, ahol beszélni kell („Sprachnotsituation”)
Nyelvi elemek tudatosítása és automatizálása	Nyelvi elemek alkalmazása
Kiindulópont: A nyelv rendszere, célnormák, hétköznapi szituációk	Kiindulópont: Aktuális szituációk, egyéni beszédzándékok, a nyelvi határok megtapasztalása
Kockázat: A nyelv merev kezelése, túlzott rend	Kockázat: Káosz, céltalan kísérletezgetés

ket nehéz egyértelműen besorolni, mégis érzésem és tapasztalatom szerint a nyelvszakos egyetemi hallgatók számára a fenti értelemben használt „reális” helyzetek tehetik a szemináriumi munkát motiválóvá és fejlesztő hatásúvá. A dramatikus cselekvés során a hallgatók nyelvileg új, váratlan helyzetekben próbálhatják ki magukat, ahol azért használják a nyelvet, hogy mondjanak valamit, és valós tartalmakat közöljenek egymással.

Tselikas (1999. 40.) a dráma nyelvórai használatának létjogosultságát egy táblázattal szemlélteti. Véleménye szerint a nyelvtanulásnak két fő tartóoszlopa van: a nyelvvelsajátítás/nyelvtanulás (Sprachaneignung) és a nyelvhasználat (Sprachproduktion). (2) (1. táblázat)

Tselikas hangsúlyozza, hogy a két oszlop, a nyelvi tudás és a nyelvi készségek oszlopa egyenrangú. Mindkettő egyaránt fontos, egymást kölcsönösen kiegészítik a nyelvtanulás folyamatában. Hiszen a tananyagot (szókinccset, nyelvi normákat) először meg kell tanulni vagy el kell sajátítani, majd tudatosítani és gyakorolni kell. A megtanult vagy elsajátított tartalmakat és nyelvi készségeket viszont alkalmazni kell, és erre teremt kiváló lehetőséget a dramatikus folyamat.

A fentiekből következik, hogy a dramatikus módszerrel végzett nyelv- és stílusgyakorlatnak véleményem szerint kettős célja lehet:

- a nyelvszakos hallgatók nyelvi és személyi kompetenciáinak fejlesztése a nyelvi képzésbe integrálva, a tanári hivatásra felkészítendő;

- a nyelv- és stílusgyakorlat kitöltése motiváló és egyben fejlesztő tartalommal.

Egy egyetemistákkal végzett drámaprojekt

A projekt kötelező nyelv- és stílusgyakorlat szeminárium keretein belül zajlott. A dramatikus eszközöket fokozatosan veztettem be, mivel a hallgatóknak korábban drámapedagógiai tapasztalata nem volt. Irányított feladatokból kiindulva haladtunk az egyre nagyobb önállóság és sza-

badtság felé, a rögtönzéses jelenetekhez. Bár a dramatikus folyamat különböző fázisaiba valamennyi nyelvi alapkészséget (olvasás, írás, beszédprodukción, beszédértés) érintő feladatok beépíthetők, fő célomnak a beszédkészség fejlesztését tűztem ki, és ehhez válogattam megfelelő eszközöket és módszereket.

Az órák felépítésüket tekintve három fő egységből álltak:

- bemelegítés;
- játékfázis;
- lezárás.

Minden alkalommal rövid bemelegítéssel, drámára szenzibilizálással kezdtünk, mely a szeminárium másságának tudatosítását, illetve a következő feladatokra való ráhangolódást célozta meg. Ezek rövid (3–5 perces), általában mozgásos feladatok voltak, abból a hipotézisből kiindulva, mely szerint a test megmozgatása beindítja a spontaneitást, felszabadítja az alkotó kreativitást, feltámasztja a játékkedvet és csökkenti a szerepjátékot kísérő esetleges szorongást. (Moreno, 1973) Ilyen feladat lehet például hógolyózás összegyűrt papírgalacsinokkal, fogócska vagy érzések, hangulatok nonverbális kifejezése. (3)

Ezt követte a dramatikus játék fázisa. Ezek eleinte több apróbb feladat elvégzéséből álltak, később azonban egyre komplexebb folyamatok valósultak meg. A dramatikus folyamat elindítására képeket, színeket, zenét, szövegeket, emlékeket, tárgyakat használtam. Dramatikus jelenetek előhívására szolgáltak például újságképek, ezekhez a hallgatók elő- vagy utótörténetet írtak, amelyeket szerepekre osztva eljátszottak. A jelenetek bemutatása történhetett verbálisan vagy nonverbálisan. Ez utóbbinál a játékokban részt nem vevő diákok szinkronizálhatták a jelenetet, vagy belső hangot adhattak a szereplőknek, ezáltal mélyítve a dialógust. A zene különösen jó eszköz a résztvevők személyiségének külső és belső megmozgatására. Az egyik igen jól sikerült játék *Pohl* (1999. 16.) ötlete alapján valósult meg, amikor a hallgatók rövid zenei részletek meghallgatása után a zene hatására elképzelt személyek találkozását jelenítették meg. Irodalmi szövegekkel is sokféle módon le-

het dramatikusan dolgozni. Izgalmas kísérlet versek pármunkában történő dramatizálása és bemutatása. Jól ismert szövegek (mesék, irodalmi művek, filmek) más időben és térben vagy perspektíva-váltással átalakított eljátszása nagyban hozzájárulhat a művekben rejlő helyzetek, konfliktusok mélyebb megértéséhez, személyes átéléséhez. Nagy lehetőség rejlik annak a bibliodramában gyakran alkalmazott technikának a nyelvórai kipróbálásában, amikor jól ismert szöveget egy izgalmas, drámai fordulóponton megszakítunk, és a történetet a diákok – egyéni olvasatukban, személyiségük függvényében – gondolatban újraírják és eljátszzák.

A német szakos nyelvtanárok között jól ismert Helmut Müller 'Szenische Dialoge' (1991) című könyve, melyben nyelvórai dramatizálásra kiválóan alkalmas absztrakt dialógusok találhatók. A könyvben leírt jelenetekben általában két szereplő vesz részt: az „Egyik” és a „Másik”. Mivel a helyzetekhez a szerző több instrukciót nem ad, a párbeszéd kiváló projekciós felületet biztosítanak a hallgatók jelenethez asszociált egyéni elképzeléseinek megvalósítására. Érdekes tapasztalat és egyben élmény volt, amikor ugyanazt a jelenetet a kiscsoportok szinte a felismerhetetlenségig megváltoztatva adták elő. A szöveg értelemszerűen ugyanaz maradt, „csak” a helyszín és a jelenetben részt vevő alakok egyénisége változott meg – más korú, nemű, foglalkozású, hangulatú, kapcsolható emberek beszélgettek eltérő környezetben, más-más időben vagy korban.

A dramatikusan játszott minden egyes alkalommal meghatározó jelentőségű tényező volt a kontextus felépítése és a hallgatók szerepbe helyezése. A szerep jobb átélését belső (a szerepre felkészülést segítő kérdések gondolatban történő megválaszolása) és külső (kellékek, térberendezés) eszközök segítették. Bizonyos alkalmakkal a kellékek szándékos elhagyása révén igyekeztem a hallgatók nonverbális kifejezőkészségét fejleszteni. Ebből a szempontból megállapítható, hogy bár a

A tanár szakos hallgatók képzésük során sokat hallanak a pedagógus személyiségének meghatározó szerepéről, a kulcsfontosságú pedagógus-kompetenciákról, a kreativitás, spontaneitás és pedagógiai döntésképeség fontosságáról, de saját maguk kipróbálására, viselkedésük megfigyelésére, esetleges módosítására, kreativitásuk megélésére, képességeik kibontakoztatására a képzés során alig jut idő. A hallgatók a dráma és a szerepek által tapasztalatot gyűjthetnek önmagukról, megtapasztalhatják saját maguk látását (videó), s ezek segítségével később talán bátrabban állnak és mozognak leendő tanítványaik előtt, használják a testüket a nyelvtanítás folyamatában (hogy csak egy példát említek: a szókincs nonverbális szemantizálása).

kellékek fontos szerepet játszottak, hiányuk nyomán is hasznos tapasztalatok születtek.

Az órát a megtapasztalt élmények reflektív értékelése és a videófelvétel megtekintése zárta. Körülbelül a szemeszter felénél próbálkoztunk először az eljátszott jelenetek videós rögzítésével. Mivel a hallgatók a kamerától eleinte szorongtak, a fokozatosságot itt is meghatározó jelentőségűnek tartottam. A videó szerepét a dramatikusan folytatott külön kiemelném, mivel a kitűzött célok elérését nagymértékben előmozdította. Egy-

részt növelte a játékkal, illetve a szereppel történő azonosulás motivációs potenciálját, másrészt lehetőséget nyújtott a videós visszacsatolásra, ami a projekt pedagógiai hozadékát megsokszorozta. A diákok jobban hozzászórtak saját maguk látványához, hallották magukat idegen nyelven beszélni, s így egy lépéssel talán közelebb kerültek ahhoz, hogy saját magukat jobban elfogadják, személyiségüket a tanári pályán könnyebben felvállalják.

Kérdőíves vizsgálat

A foglalkozást intézetünk tematikus nyelv- és stílusgyakorlat címen hirdette meg és a hallgatók az első órán szembesültek azzal a ténnyel, hogy dramatikus eszközökkel fognak dolgozni. Az első szemináriumon kitöltött kérdőív (függelék) fő célja az volt, hogy megvizsgálja a hallgatók ismereteit, elképzeléseit, illetve a drámapedagógiával kapcsolatos attitűdjeit. A szemináriumra jelentkezett 14 hallgatóból senki nem tudta, mit jelent a drámapedagógia, ilyen jellegű élményeik és tapasztalataik nem voltak. Ennek ellenére kivétel nélkül mindenki nyitottan reagált és jelezte részvételi szándékát. (Az első szemináriumon felajánlottam, hogy aki mégsem szeretne részt venni az órán, átmehet egy másik csoportba.)

A maradás okai között a kíváncsiság volt a legerősebb, de érvként több diáknál megjelent az „új” módszer megtapasztalása iránti vágy és a nyelv szabad használatának potenciális lehetősége. A harmadik kérdésre kapott válaszokból egyértelműen nyilvánvalóvá vált számomra, milyen nagy a hallgatók igénye az osztálytermi körülmények között megvalósítható „reális” szituációkban történő kommunikációra, amelyet a számukra ismeretlen fogalom mögött felfedezni véltek. A szemeszter közepén elvégeztünk egy köztes értékelést, amelynek formájául a „néma dialógus” választottam. (Három asztalon elhelyezett csomagolópapírra írhatták fel pozitív és negatív élményeiket, valamint a további munkára vonatkozó javaslatukat. Ez az értékelési forma azért kapta a „néma dialógus” elnevezést, mert kommunikálni csak írásban szabad. A diákok asztaltól asztalig járnak, gondolataikat felírják, ugyanakkor módjuk van arra, hogy társaik megjegyzéseire, véleményére írásban reagáljanak. Az írás és az anonimitás a megnyilatkozások mélységét és őszinteségét növeli.) Bár – mint minden ilyen jellegű értékelés esetében – a vélemények nagy szóródást mutattak, összességében a hallgatók motiváltsága dominált. Fontos visszajelzéseket kaptam a jól, illetve kevésbé

működő dolgokról, számos érdekes, izgalmas játékötlet született meg a „Javaslatok” plakátján, melyeket a további folyamatba beépítettem.

A szemináriumot egy újabb kérdőívvel zártam, amely részben az első kérdőívben feltett kérdést ismételte meg – mi az értelme a drámapedagógiának a pedagógusképzésben –, részben a szemináriumon szerzett tapasztalatok jellegére vonatkozott. A kérdések szándékosan erősen nyitott jellegűek voltak. Bár a válaszok itt is igencsak eltértek egymástól, mégis hasonló fókusz körül mozogtak, ami számomra a projekt céljainak egyértelmű elérését bizonyította. A hallgatók a dráma célját elsősorban abban látták, hogy az segít a többszoros tanulás szükségességének és lehetőségeinek felismerésében. Élvezetes, növeli a nyelvtanulási kedvet, javítja a kommunikációs készséget és lehetővé teszi a nyelv kipróbálását spontán beszédhelyzetekben. Elősegíti a résztvevők mint egyéniségek arcának megmutatását, segíti a team-munka tanulását és végül, de nem utolsósorban erősítheti az önbizalmat. A hallgatókra gyakorolt hatás tekintetében két dolog dominált a válaszokban. Az egyik, hogy élvezték az órát, a másik, hogy leendő nyelvtanárként feltölthették módszertani eszköz- és ötlettárukat. A harmadik kérdésre – mit tanultál, illetve tapasztaltál a szemináriumon – adott válaszok egyértelműen a hallgatók saját és a mások arcának és másságának felfedezését emelték ki, amit az egyik legnagyobb pedagógiai eredményként könyveltem el.

Összegzés

Dramatikus eszközök alkalmazása a nyelvtanárképzésben véleményem és tapasztalatom szerint kiváló lehetőséget teremt a nyelvszakos hallgatók megszerzett nyelvi tudásának produktív alkalmazására és továbbfejlesztésére, az egészséges tanulás mibenlétének megtapasztalására, a tanári autonómia fejlődésének előmozdítására s ezáltal a modern nyelvpedagógus számára nélkülözhetetlen speciális kompetenciák elsajátítására.

A hallgatók dramatikus tapasztalata a nyelvi fejlődésen túl a szakmódszertan oktatását is nagyban előkészíti, az emberi tényezőre fókuszálva. A tanár szakos hallgatók képzésük során sokat hallanak a pedagógus személyiségének meghatározó szerepéről, a kulcsfontosságú pedagógus-kompetenciákról, a kreativitás, spontaneitás és pedagógiai döntésképeség fontosságáról, de saját maguk kipróbálására, viselkedésük megfigyelésére, esetleges módosítására, kreativitásuk megélésére, képességeik kibontakoztatására a képzés során alig jut idő. A hallgatók a dráma és a szerepek által tapasztalatot gyűjthetnek önmagukról, megtapasztalhatják saját maguk látását (videó), s ezek segítségével később talán bátrabban állnak és mozognak leendő tanítványaik előtt, használják a testüket a nyelvtanítás folyamatában (hogyan csak egy példát említek: a szókincs non-verbális szemantizálása). Megláthatják egymásban az „embert”, tapasztalatot gyűjthetnek az együttműködésről, a máságról, gyakorolhatják a kompromisszumkötést és a döntéshozatalt.

Függelék

1. Kérdőív

1. Hallottál már a drámapedagógiáról?

Igen
Nem

2. Fogalmazd meg három-négy mondatban, mit jelenthet szerinted a fogalom: ...

3. Fogalmazd meg röviden, mi lehet a dramatikus elemek nyelvórai alkalmazásának célja, funkciója!

4. Milyen célja lehet a drámapedagógiának a nyelvtanárképzésben?

5. Lenne kedved dramatikus elemek kipróbálására?

Igen, mert...

Nem, mert...

2. Kérdőív

A dramatikus elemek a következőképpen hatottak rám:

1. A szemináriumon a következő dolgokat tapasztaltam és tanultam: ...

2. Ez a tapasztalat...

3. A drámapedagógia szerepe a nyelvtanárképzésben a következő lehet: ...

4. A szemináriumot azért (nem) javasolnám másoknak, mert ...

5. Ha lenne folytatás ...

Jegyzet

(1) Manfred Schewe Goethe Intézet által szervezett tanártovábbképzéseket is vezet, ahol dramatikus eszközökkel dolgozik.

(2) Az eredeti fogalmak megadása azért fontos, mert pontos, egységes magyar terminológia nem létezik. Mivel Tselikas szövegének kontextusából nem egyértelmű a „Sprachaneignung” fogalom jelentése, két lehetséges variációt is megadok.

(3) Jól használható ötletgyűjtemény található Tselikas (1999) és Gabnai (1999) könyvében.

Irodalom

Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*.

Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.

Holden, Susen (1981): *Drama in language teaching*. Longman, Harlow.

Maley, Alan – Duff, Alan (1978): *Drama Techniques in Language Learning*. Longman, Harlow.

Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Meixner, Johanna (2001): *Das Lernen im Als-Ob*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Moreno, Jacob Levi (1973): *The theatre of spontaneity*. Beacon House, New York.

Müller, Helmut (1991): *Der eine und der andere*. Klett, Stuttgart.

Pearse, R. (1983): Realistic and real English in the classroom. *English Teaching Forum*, 21. 3. 5–23.

Phillips, Sarah (1999): *Drama with children*. Oxford University Press, Oxford.

Pohl Pálma (1999): A zene a nyelvoktatásban. *Nyelvinfo*, 1. 16. (1)17.

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.

Tselikas, Elektra I. (1999): *Drámapädagogik im Sprachunterricht*. Orell Füssli Verlag, Zürich.

Wessels, Charlin (1987): *Drama*. Oxford University Press, Oxford.

Marlok Zsuzsa

Mértékegységváltás

A mértékegységváltás nem látványos matematikai tudás, ebben a témakörben nem produkálunk elegáns megoldásokat, impozáns számításokat, ennek ellenére mind az iskolában, mind az iskolán kívül nagy jelentősége van alkalmazásának. Jelentőségének megfelelő súlyt kap a matematika tanításában, ezek az egyszerűnek tekintett feladatok évről évre visszatérő elemként jelentkeznek a tanulók életében. Ennek ellenére sem érjük el a tantervek áhította ideális vagy azt közelítő állapotot.

A matematikai alapkészségek (Nagy, 1999) közé tartozó mértékegységváltás fejlettségét, állapotát vizsgáltuk hatodik osztályos tanulóknál. Aki érdeklődik a matematika és a természettudományi tantárgyak, illetve alkalmazott ismeretek tanítása, tanulása, annak eredményessége iránt, kutatási eredményekből, tapasztalatból, tanári, szülői szóbeszédből tudja, hogy a mértékváltási készség kialakítása, fejlesztése nem tartozik a „sikerágazatok” közé. Éppen ezért választottuk ezt a területet. Azt szeretnénk volna megtudni, milyen fejlettségi szinten áll a szóban forgó készség. Megragadható-e olyan jelenség, amelyet elemezve, tudástechnológiai, didaktikai vetületét feltárva támpontot adhatunk a sikeresebb tanító, fejlesztő munka tervezéséhez, véghezviteléhez.

Miért a hatodik évfolyamot választottuk? Az iskolai tanulás-tanítás első négy évében a mérés, mérték fogalmak kialakításának a cselekvésen alapuló előkészítése történik, majd egy nagy ugrással a hatodik év végére várjuk el azt a tanulóktól, hogy legyenek képesek a szabványos mértékegységek használatára, átváltására. A „nagy ugrás” kb. kétévnyi ideje alatt a rendezetlen, cselekvésen alapuló konkrét eset-ismeretektől kell eljutniuk a rendezett, formalizált, tárgytól és környezettől függetlenül működő tudás kialakulásáig. A következő képzési szakaszban a természettudományi tanulmányok során újabb és újabb mennyiséggel és mértékkel kell megismerkedniük, illetve ezek használatában készség-szintre jutniuk.

A felmérést a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet munkatársai végezték. A megye iskoláit településnagyság (lélekszám) és iskolanagyság (tanulók száma) alapján csoportosítottuk, az így kialakult eloszlással egyezett meg a kiválasztott iskolák eloszlása. 23 iskola 490 tanulója vett részt a munkában külső mérőbiztosok irányítása mellett.

Módszer

A kiválasztott mennyiségek: idő, tömeg, hosszúság, terület, térfogat, űrtartalom. Az iskolán kívüli alkalmazásokat figyelembe véve az SI-mértékegységek mellett szerepeltek az űrtartalom mértékegységei, valamint a hektár és a tonna is. A feladatok típusukat tekintve „egyet egybe” (a kifejezés Vidákovich Tibortól kölcsönözve [Vidákovich, 2001] például $856 \text{ m} = 0,856 \text{ km}$) jellegűek voltak, a meghatározandó váltakozva a mérőszám, illetve a mértékegység volt. Nem szerepeltek a felbontásra, illetve összevonásra vonatkozó feladatok (pl. $1234 \text{ g} = 1 \text{ kg } 23 \text{ dkg } 4 \text{ g}$, vagy $4 \text{ m } 3 \text{ dm } 2 \text{ cm} = 432 \text{ cm}$).

A mérőszámok alakja egész, tört és tizedes tört volt.

Minden mennyiségre külön feladatlapot készítettünk, ezek egyenként 32–34 feladatból álltak. A feladatszám eltérésének oka, hogy a mértékegységekre kidolgozott rendszert, amely a 32 feladatot eredményezte, az űrtartalom és a térfogat esetén 2–2 kölcsönösen megjelenő „átváltással” bővítettük. A feladatsorok elején olyan

váltások szerepeltek, amelyekben a mérőszám 1, vagyis amelyek pusztán a mértékegységek azonosítására és a váltószám ismeretére vonatkoztak.

Minden tanuló két feladatlapon dolgozott, idő-terület, tömeg-térfogat, hosszúság-űrtartalom párosításban. Egy feladat-sorra 4 perc munkaidőt kaptak. Az utasításban szerepelt, hogy a feladatokat egyéni tempóban, a feladatlap által meghatározott sorrendben kell megoldani. Nyomatékosan kértük a tanulókat, igyekezzenek feladat-kihagyás nélkül dolgozni.

Az utasítás ellenére igen nagy volt a kihagyott feladatok aránya, ezért a kódolás során megkülönböztettük a jól megoldott, rosszul megoldott és kihagyott feladatokat, és külön jellel láttuk el azokat, amelyekkel már idő hiányában nem foglalkozott a tanuló.

A mértékegységváltás tesztet egy matematikai eszköztudást (1) mérő teszttel és egy háttérváltozós kérdőívvel együtt vetjük fel.

Kérdések

Milyen fejlettségi szinten áll a mértékegységváltási készség? Ezt a túlságosan általános, távoli nézőpontot szemléltető kérdést két módon válaszolhatjuk meg. Az első egy rendkívül tömör, ám senkit és semmit nem segítő, pusztán minősítő jellegű válasz lenne. A második típusú válasz megadásához a feltett kérdést kellett először differenciálni, az iskolára vonatkozatható elemekre bontani. Ezt a második utat kívántuk járni, ezért az eredeti kérdést a következő módon finomítottuk.

– Ismerik-e az egy adott mennyiséghez rendelt mértékegységek közötti kapcsolatokat a tanulók?

– Befolyásolja-e és ha igen, hogyan a mérőszám alakja az átváltás sikerességét?

– Milyen műveleti megbízhatóság jellemzi a tanulókat?

– Van-e kimutatható kapcsolat a műveleti sebesség és a megbízhatóság között?

– Van-e lineáris összefüggés a matematika teszten mért, illetve a mértékváltás során nyújtott teljesítmény között?

Ezekre a kérdésekre kerestük tehát a választ.

Válaszok

Váltószámok – ismerik-e a mértékegységek közötti kapcsolatokat a tanulók?

Magát a váltószámot, a „szabályt” az idő, tömeg, hosszúság, űrtartalom mennyiségeknél, abban az esetben, ha a keresett váltószám 1-nél nagyobb, 50–90 százalékos arányban adták meg jól, a többi esetben (terület, térfogat, illetve minden mennyiségnél, ha a váltószám 1-nél kisebb) a tanulók kevesebb, mint fele adott helyes választ. Annak ellenére, hogy néhány esetben 90 százalék körüli, önmagában szemlélve magas teljesítményt regisztráltunk, nem lehetünk elégedettek, hiszen a tanulóknak a váltószám ismeretére építve az alkalmazás szintjét kellene elérni a szabvány mértékegységek körében.

Vizsgáltuk az oda-vissza váltásokat is (pl. $1 \text{ km} = \dots\dots \text{ m}$; $1 \text{ m} = \dots\dots \text{ km}$), bár nem kerülhetett az összes kérdéspár a feladatlapra. Azt tapasztaltuk, hogy a nagyobb egységről kisebbre történő váltás váltószámát jól megadóknak kétharmada tudta a kisebb egységről nagyobbra történő váltást is helyesen elvégezni. Az ellenkező irányból szemlélve a feladatmegoldások kapcsolatát viszont azt állapíthatjuk meg, hogy a kisebb egységről nagyobbra helyesen váltóknak csaknem 100 százaléka jól oldotta meg a nagyobb egységről kisebbre váltást is. A „kisebbről nagyobbra” váltás könnyebb feladatnak bizonyult. A magyarázó tényezők között feltételezhetően szerepel a megismerés időbelisége és a szorzás-osztás művelet pár mentén megfigyelhető teljesítménykülönbség. (Nagy, 1971; Vidákovich, 1999) Egy példa az említett jelenségre:

Az „ $1 \text{ km} = \dots\dots \text{ m}$ ” feladat a hosszúság feladatlap első feladata volt. A tanulók 88 százaléka oldotta meg helyesen. Ez az adat elvezethet ahhoz a válaszhoz, hogy tudják a $\text{km} - \text{m}$ váltószámot. Nem sokkal e feladat megoldása után azonban arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy 13 km hány méter. Itt már csak 66 százalék he-

lyes válasz született. Igaz, ezt a feladatot a tanulók 4 százaléka nem oldotta meg (a 17. feladat volt), kihagyta vagy eddig már el sem jutott. Ha ennek alapján korrigáljuk az előző adatot, és csak a megoldást adók körét vizsgáljuk, akkor 68 százalék a jó megoldások aránya.

Ha a két feladat eredményeinek együttes eloszlását is megnézzük, kiderül, hogy azoknak a tanulóknak, akik az első kérdésre jó választ adtak, csak kétharmad része oldotta meg jól a 13 km-re vonatkozó feladatot. Minden harmadik tanuló esetén azt tapasztaltuk tehát, hogy van egy tudása a km – m kapcsolatról, de ez a tudás használhatatlannak bizonyult. Mondhatjuk-e rájuk, hogy tudják a km – m váltás váltószámát? Erre az egyszerűnek tűnő kérdésre is nehéz a válaszadás. Az elbizonytalanodás további vizsgálódáshoz vezet.

Érdeemes tanulmányozni az „1m = km” kérdésre adott válaszokat, amely kérdés egyébként 2. feladatként szerepelt a sorban. A jó megoldások aránya mindössze 41 százalék. Fontos mutató, hogy az első, vagyis a fordított irányú km → m váltásra vonatkozó kérdésre helyesen válaszoló 46 százaléka adott erre a feladatra is jó megoldást. A m → km váltást jól megoldóknak viszont 97,6 százaléka oldotta meg helyesen a km → m váltást.

Az egész csoportra vonatkoztatva: a mindkét feladatot hibátlanul megoldók aránya 40,4 százalék, a rosszul megoldók aránya 10,3 százalék.

Mielőtt végképp belevesszünk a részletekbe: az 1 km = 1000 m tudás birtokosainak kétharmada tudta ezt algoritmussá formálni, és egyszerűnek tartott, egész számmal megadott más esetre alkalmazni, a fordított irányú váltást pedig csak minden második tanuló tudta közülük elvégezni.

Ilyen formában, pusztán leíró jelleggel megválaszoltnak tekinthetnénk a kérdést. Nem tudjuk azonban, hogy ugyanolyan szintű tudásra gondolunk-e, vagy eltérő ideákat takar az „ismeret”. Mit értünk az „ismerik-e” kifejezésen? A kétely megjelenése sugallja a választ, hiszen az ismeret természetes nyelvi jelentése is

sokrétű. Az értelmezést tovább nehezíti, hogy a pedagógiai szaknyelvben a természetes jelentéstől eltérő tartalom kapcsolódik a kifejezéshez, azt viszont igen nehéz eldönteni még pedagógiai vonatkozású szövegek esetén is, hogy éppen melyik tartalommal kell felruházni ahhoz, hogy a pontosan a beszélő szándéka szerint értelmezzük a szöveget. A jelentéstartomány végleit tekintve jelentheti azt, hogy adott mértékegység-párra vonatkozóan képes vagy nem képes kifejezni a kapcsolatot (pl. 1kg = 1000g formában), ám ennél többet nem vizsgálva két lehetséges válaszunk van, igen vagy nem. Más értelmezésben a váltószám ismerete egy eljárás ismeretét is jelentheti, például tudja, hogy a kg-ban kifejezett tömeget úgy tudja g-ban kifejezni, ha a mérőszámot 1000-szeresére változtatja, mivel a mértékegység ezredrészeire változott, és ezt a műveletet az általa ismert számkörben végre is tudja hajtani. Látható, hogy a kérdés értelmezésétől függ a válasz.

Az első értelmezésnek megfelelő választ már megadtuk.

Ha a második értelmezést fogadjuk el, megállapíthatjuk, hogy a tanulók igen kis hányada birtokolja az átváltási algoritmusokat. Ezt a megállapítást a fentebb leírt adatok és a következő, a mérőszám alakjának teljesítménybefolyásoló szerepéről szóló fejezet támasztja alá.

Mérőszámok – befolyásolja-e a mérőszám alakja az átváltás sikerességét, és ha igen, hogyan?

Röviden annyit lehet válaszolni, hogy nagymértékben. Előzőleg már láttuk, hogy ha 1-től különböző egész a mérőszám, akkor milyen mértékű teljesítményromlást regisztrálhatunk. Ennek illusztrálására még egy példa: azt, hogy 1 nap hány órából áll, 92 százalékos sikerrel válaszolták meg, 7 napra azonban már csak a tanulók 58 százaléka számolta ki jól az órák számát. Nem eldönthető, hogy a rossz válaszok megszületésében mekkora szerepe van a szorzás hibájának, illetve annak, hogy a megtanult összefüggés pusztán formális, tartalom nélküli tudás. De tekinthető-e ez tudásnak? A

tizedes törtek megjelenése tovább nehezíti a feladatokat. A 0,25 napot a tanulók alig több, mint egyötöde tudta órában kifejezni, és egyharmaduk egyszerűen átugrotta ezt a számolást. Az idő mértékegységeire vonatkozó feladatsor nehezebbnek bizonyult a többenél, az egyéb mértékek esetén azt tapasztaltuk, hogy az 1 mérőszámmal megadott váltásokat helyesen elvégzők 70–80 százaléka tudta ugyanazt a mértékegység-párt jól váltani tizedes tört alakú mérőszámok esetén.

A (közönséges) törtek megjelenése azonban egyenesen elrettentette a tanulókat a feladatok megoldásától, átlagosan egyharmaduk meg sem próbálkozott a válaszdással. A különböző alakban megjelenő nem egész számok valódi értékének felismerése, a műveletvégzés szabályainak alkalmazása ebben a korban még nem éri el egyénenként az elérhető maximális fejlettségi állapotot, fejlesztése több éven keresztül folyik direkt és indirekt formában egyaránt. A mérés során használt mértékváltási feladatok sikertelenségét inkább a törtek valódi értékének ismeretében fellelhető hiányok okozzák, mintsem a műveletvégzés begyakorlatlansága. A törtekkel megadott feladatoknál tapasztalt jelenség független a mennyiség fajtájától. A feladatok sorrendjében kialakított, a megoldások arányát leíró sorozatok hasonló lefutásúak. Minden esetben a törtes feladatoknál legkisebb a megoldással próbálkozók aránya, míg a feladatlapon a törtes feladatok után szereplő, egész mérőszámokkal végzendő váltásoknál újra magas a megoldók aránya.

A mérőszámok alakjának a teljesítményre gyakorolt hatása vizsgálata közben mutatkozott meg, hogy azoknál a feladatoknál, amelyekben a mértékegység volt a meghatározandó (pl.: $3,706 \text{ kg} = 370,6 \dots$), jobb eredményeket regisztrálhattunk, mint azoknál, ahol a mérőszámot kellett meghatározni. Vajon miért könnyebb (jól) megválaszolni a $83 \text{ dm} = 830 \dots$ kérdést a $3,04 \text{ dm} = \dots \text{ cm}$ kérdésnél?

Mivel a megve 23 intézményében vettük fel az adatokat, valószínűleg az egész mintára jellemző ez a jelenség. Keresni

kell azokat a tantervi, még inkább didaktikai okokat, amelyek indokolhatják a két feladattípushoz kapcsolódó teljesítmények között talált különbözőséget. Ha a tanítás módszerében megtalálnánk az eltéréseket, akkor várhatóan kidolgozhatóvá válna az az eljárásrendszer, amelynek segítségével a mértékváltási készség fejlettségi szintje függetleníthető lenne a feladatsituációtól. Alapos okunk van a fenti gondolat megfogalmazásában a nagyon óvatosnak tűnő feltételes mód használatára. A feladatok megoldottsága arra is utal, hogy igen erősen érvényesül a közeli transzferhatás, vagyis a mértékegység keresése során attól függően, hogy nő-e vagy csökken a mérőszám, a legközelebbi kisebb, illetve nagyobb mértékegység választására hajlamosak a tanulók. Nem lehetünk tehát biztosak abban, hogy valóban felismerhető az a megközelítésbeli alapvetés, amely felelős lenne az általunk regisztrált jelenség kialakulásáért.

Megbízhatóság – milyen műveleti megbízhatóság jellemzi a tanulókat?

Van-e kimutatható kapcsolat a műveleti sebesség és a megbízhatóság között? A megbízhatóságot, vagyis a műveletvégzés pontosságát a jól megoldott, illetve összesen megoldott elemek számának hányadosával jellemeztük. Az idő, tömeg, hosszúság és űrtartalom esetén közelítőleg minden második, a terület és térfogat esetén pedig minden harmadik műveletvégzés sikeres. Nem időnként fellépő hibával, hanem nagyfokú bizonytalansággal, a tudás (?) megbízhatatlanságával állunk tehát szemben. Ez a bizonytalanság nemcsak olyan esetekben tapasztalható, amelyek általában „laboratóriumi környezetben”, például matematikaórán jönnek létre, hanem a mindennapi gyakorlatban is gyakran fellépő mértékváltási feladatoknál, például az idő, tömeg, hosszúság leggyakrabban használt, közismert (!?) egységeire vonatkozó kérdéseknél is. Ezzel a módszerrel nem deríthető ki, vajon a nem iskolai, spontán tanulással megszerzett tudások között szerepel-e, és ha igen, milyen szinten áll a mértékegységekről alkotott

tudás. Valószínűleg léteznek ilyen tudások, de ezek nem konvertálódnak rendszerezett tudássá, hanem kialakulásuknak megfelelő környezetben aktiválódnak és működnek, esetleg nagyobb megbízhatósággal, mint az iskolai környezetben megszerzett és működtetett, ugyanarra a tartalomra vonatkozó tudások.

A tanulók tudásának és a tudás reprezentációja folyamatának pontosabb megismerését szolgálja, ha megvizsgáljuk, milyen viszonyban áll a megoldott és a jól megoldott feladatok száma, valamint az előző két érték és a feladatmegoldás megbízhatósága.

A megoldott és jól megoldott elemek számát összehasonlítva megmutatkozott, hogy azok a tanulók, akik n számú feladatot oldottak meg, jó megoldásaik számával csaknem teljesen lefedik a $\{0, 1, 2, \dots, n\}$ halmazt. Vagyis a nagyon lassan és a nagyon gyorsan dolgozó tanulók között egyaránt találtunk olyat, akinek minden megoldása jó, illetve akinek minden megoldása rossz volt. A megbízhatósági mutató az idő esetén eltérően viselkedett a másik öt mennyiségre számolt mutatótól. Az idő mértékegységeire vonatkozó feladatok megoldása során minél több mértékváltást végeztek el a tanulók, annál kisebb megbízhatósággal dolgoztak. Ezt a kapcsolatot 0,95-os valószínűséggel igazolták az eredmények ($r = -0,156$). A másik öt mennyiség esetén matematikailag leírható kapcsolatot nem találtunk a műveleti sebesség és a megbízhatóság között. Adataink birtokában a két mennyiség függetlenségét feltelezhetjük. Ezt a következő vizsgálat is alátámasztja. A megbízhatóság 0-tól 1-ig terjedő tartományát 10 egyenlő osztályra osztva, az osztályokhoz hozzárendelhető a megoldott elemek, illetve a jól megoldott elemek számának átlaga. Az így kapott sorozat a megoldott elemek számának átlagára nézve statisztikailag állandónak tekinthető (kivételt képez az idő!), vagyis a megoldott elemek száma és a megbízhatóság függetlennek mutatkozik.

Ezzel szemben a jól megoldott elemek számának a megbízhatósági osztályokhoz rendelt átlagértékei növekvő sorozatot ké-

peznek (kivétel: idő!). A jól megoldott elemek száma és a megbízhatóság között fennálló erős lineáris kapcsolat (0,99-os valószínűségi szinten a korrelációs együtthatók értékei 0,668 és 0,942 között vannak) a feladatlapok jellegéből eredeztethető, hiszen a feladatlapokon 32–34 feladat szerepelt, így a maximális feladatszámhoz közeli jó megoldások száma hozza magával a magas megbízhatósági mutatót. Így hiába mutat szépen ez az adatsor, sajnos semmilyen információt nem hordoz a tanulók tudására, a tudás alkalmazásának jellegzetességeire vonatkozóan.

Becsülhető-e a matematika-tudás a mértékegység-váltási teljesítményen keresztül?

Van-e lineáris összefüggés a matematika teszten mért, illetve a mértékegység-váltás során nyújtott teljesítmény között? A felmérés során a mértékegység-váltási feladatok mellett egy matematika feladatsort is megoldottak a tanulók. A feladatsor elemei olyan tartalmakra vonatkoztak, amelyek az akkor érvényben lévő tanterv (NAT) alapján a matematikai eszköztudás körébe tartoztak. Az idő kivételével a mértékegység-váltási feladatsorok és a matematika teszt közel azonosan differenciálják a tanulókat. A matematika teszt teljesítményének skáláját szorzással transzformálva azonos differenciáló tulajdonság esetén, a két feladatsoron elért eredmények egy $y = x$ egyenesen helyezkednének el. Az idő esetén a kapott függvény egyenlete $y = 0,56x + 2,45$, ahol a független változó a matematika feladatlapon elért eredmény. Az időre vonatkozó feladatsor tehát erősebben mért, mint a matematika teszt. Legjobban az ürtartalom feladatsora felelt meg differenciálási tulajdonságában a matematika tesztnek. A tömeg, terület, térfogat feladatsorok valamivel erősebben ($y = 0,8x$), a hosszúság feladatsora gyengébben ($y = 1,2x$) mért, mint a matematika feladatsor.

Tapasztalataink szerint a hatodikosok matematika tudásának jó becslését adhatja az ürtartalom mennyiségéhez kapcsolódó feladatsoron mérhető teljesítmény.

Összegzés

Tantárgyi tudás-mérések tapasztalata, hogy a tananyag struktúrája nem egyezik meg a tanulók aktuálisan reprezentált tudásának struktúrájával, tehát azok a tudások, amelyek a vizsgált tudomány rendszerében, így a tantervben és a pedagógiai folyamatban kapcsolódó elemként jelennek meg, a tanulók tudásrendszerébe nem feltétlenül így épülnek be. (Csapó) Sokszor olyan tudások, amelyekről a pedagógus azt gondolja, nem létezhetnek egymástól függetlenül, külön-külön jelennek meg a tanulóknál. Nem meglepő, hogy a mértékegységváltás esetén is tapasztalható ez a jelenség. Sok esetben úgy tűnik, a mértékegységváltás algoritmusai és a váltószám tudása egymástól függetlenül létezik. A megbízhatóság alacsony szintje arra utal, hogy mind a váltószám ismerete, mind az algoritmus kialakultsága alacsony szinten áll, emellett ebben az életkorban sem a törtszámok értékének ismerete, sem az ezekkel végzett műveletek begyakorlottsága nem éri el az alkalmazhatóság szintjét. Egy-egy átváltási feladat megoldása során több műveletet kell a tanulóknak elvégezni. Azonosítani kell a mértékegységek közötti váltószámot és a mérőszámon végzendő matematikai műveletet, nem egész mérőszámnál a szám értékét is értelmezni kell, majd el kell végezni a számolást. A műveletek mindegyike hibaforrás lehet. A váltószám és a művelet helyes kiválasztása mellett az egészekben és tizedes törteken végzett számolások azért sikeresebbek, mert a pozitív egész kitevős hatványaival történő szorzás és osztás már

rutinná vált, a tizedesvessző helyének megkeresésévé (jobbra kettővel, ..., balra hárommal) alakult. A közöséges törtekkel végzett műveletek szabályai azonban még annyira kialakulatlanok, hogy magának a számnak a látványa elegendő ahhoz, hogy hozzá se fogjon a feladathoz. A kihagyott feladatok esetén valószínűleg az első két lépést, a váltószám és művelet azonosítását sem végezték el a tanulók, különben – a más feladatokra adott helytelen megoldások arányából következően – ezeknél a feladatoknál is jelentős arányban kellett volna megjelenniük a hibás megoldásoknak.

Tantárgyi tudás-mérések tapasztalata, hogy a tananyag struktúrája nem egyezik meg a tanulók aktuálisan reprezentált tudásának struktúrájával, tehát azok a tudások, amelyek a vizsgált tudomány rendszerében, így a tantervben és a pedagógiai folyamatban kapcsolódó elemként jelennek meg, a tanulók tudásrendszerébe nem feltétlenül így épülnek be. (Csapó) Sokszor olyan tudások, amelyekről a pedagógus azt gondolja, nem létezhetnek egymástól függetlenül, külön-külön jelennek meg a tanulóknál. Nem meglepő, hogy a mértékegységváltás esetén is tapasztalható ez a jelenség.

A bizonytalan matematikai tudás mellett tehát még egy, a teljesítményt negatívan befolyásoló beállítódással is szembesülünk. A felmerülő problémák között talán ez utóbbi a legnehezebb, elérni a tanulóknál, hogy ne ítéljenek „ránézésre” megoldhatatlanul nehezeknek egy kérdést, ne térjenek ki könnyedén a nagyobb erőfeszítést igénylő feladatok elől.

E beállítódás mellett említésre méltó még – részletesebb vizsgálódást kívánna – a véletlen találatok

igen magas aránya. Véletlen találatnak tekintettük azokat a helyes megoldásokat, amelyek a váltószám helytelen megadása mellett az azonos típusú váltásoknál megjelentek. A mértékváltáshoz kapcsolódó tudások bizonytalansága mellett igen erősen érvényesül a tanulók találgatási hajlandósága.

A válaszok inkább hiányérzetet, mintsem megnyugvást keltenek. Az eredeti célkitűzést nem tudtuk megvalósítani. Egyetlen elem kivételével (feladattípus: mi a meghatározandó, a mértékegység vagy a mérőszám) nem találtunk olyan ténytet, amelynek módszertani elemzése kö-

zelebb vihetne bennünket a sikereőbb tanítási-tanulási folyamat leírásához. A mi munkánk ezen a ponton, több ok miatt, megszakadt, de leíró eredményeink hozzásegíthetik a témával foglalkozó szakembereket a tantervelméleti, didaktikai válszok megadásához.

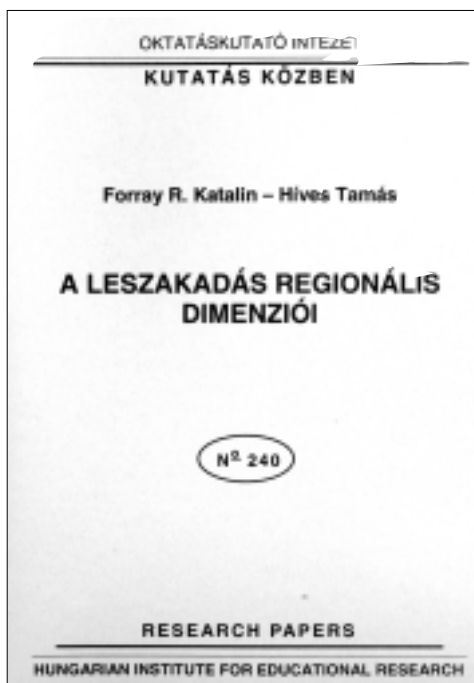
Jegyzet

(1) „eszköztudásnak tekinthető minden olyan tudás, amely a tanuló gyakorlati életben való eligazodásához, boldogulásához, illetve a későbbi iskolai tanulmányok sikeres folytatásához szükséges” (Hajdú Sándor, 1989) – e meghatározás képezte a tudás-elemek kiválasztásának alapját.

Irodalom

- Csapó Benő: *Kutatásmódszertan*. Előadássorozat. Szeged, JATE BTK.
- Nagy József (1999): A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 1. 14–26.
- Nagy József (1971): *Az elemi számolási készségek mérése és fejlettségének országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor (1999): *A JATE – MTA Képességkutatató Csoport által végzett „A képességek fejlődése” című felmérésorozat (1997–1998) részanyagának elemzése*. Előadás.
- Vidákovich Tibor: *A mértékváltási készségek fejlődése és a fejlesztés feladatai*. Az előadás az I. Országos Neveléstudományi Konferencián hangzott el.

Gergely Andrásné



Az OKI könyveiből

Iskolai tudás és műveltség

Az iskola formatív értékelésének eredményei

„Az iskolai tudás’ és „Az iskolai műveltség’ címmel 2002-ben jelent meg a Csapó Benő vezette szegedi kutatócsoport nagyszabású vizsgálatait bemutató kettős kötet az Osiris Kiadó gondozásában. Az utóbbi munka „Az iskolai tudás’ javított és kiegészített kiadásának szerves folytatása. A vállalkozás tétjét jelzendő lapszámunk kritikai rovatában három elemző írás foglalkozik e könyvekkel.

Az iskolai tudás’ 1998-as első kiadása már megjelenésének évében pozitív kritikákat kapott a hazai kutatók körében. Egyrészt olyan tanulmány jelent meg róla, amely a könyvben leírt és elemzett kutatás, illetve a szorosabban vett oktatásemélet között kapcsolódási pontokat keresve mutatta be a munka komoly érdemeit. (Réthyné, 1998) Másrészt pedig olyan pozitív kritikával is találkozhattunk, amely inkább a paradigmák világában próbálta értelmezni Csapó Benő és munkatársai kutatását, melyet a kritika szerzője hasznosnak talált – többek között – a tudásértelmezés, a tanulás-felfogás és természettudományos nevelés problémáinak ismételt átgondolásához. (Nahalka, 1998) A két vélemény nemcsak az eredményeket, hanem azt a szinte példa nélküli kutatói kooperációt is méltatta, amelynek eredményeképpen elkészült az iskolai tudásról szóló, részben diagnosztikus, részben pedig formatív jellegű értékelés. Az 1997 végén lezárt előzményekhez hasonlóan a 2001 végén lezárt vizsgálat is számos meglepetést tartogat az olvasónak. Talán éppen a feltárt, megismert valóságtól fog több esetben is megdöbbenni. Egyrészt attól, hogy amit eddig tudni, érezni vélt, az a korrekt elemzések eredményei alapján maga a valóság; másrészt azért, mert sok esetben látni fogja, hogy még annál is rosszabb a helyzet. A két kötet együttesen 15 szerző 23 tanulmányában, csaknem 700 oldalon részletezi azokat a jelenségeket, amelyeket a pedagógiai érzékkel megáldott kutatók, tanárok és talán a szülők, de valószínűleg a gyerekek is érznek, ám ilyen részletességgel nyilván nem tudnak megfogalmazni.

„Az iskolai tudás’

A vizsgálat elméleti kereteit és alkalmazott módszereit bemutató bevezető tanulmányában Csapó Benő már 1998-ban felhívja a figyelmet arra a napjainkban szinte közhelyszerűvé vált felismerésre, miszerint az iskola céljai és eredményei között jelentős eltérések vannak. A kutatás problémamegfogalmazása többek között felhívja a figyelmet arra: „Az ezredvég gyermekének nagyjából két évtizednyi ideje van arra, hogy elsajátítsa két évezred civilizációs fejlődésének minden arra érdemes elemét, benne az utóbbi két évszázad tudományos információrobbanásának eredményeivel.” (Csapó, 2002a. 21.) A kutatás során a kutatócsoport a háttérváltozók értelemszerű rögzítése mellett méréseket végzett az induktív gondolkodás, a deduktív gondolkodás, a korrelatív gondolkodás, a természettudomány alkalmazása, a tévképzetek, a matematikai megértés saját fejlesztésű, részben már kipróbált mérőeszközeivel, illetve a szintén egyénileg előállított biológia, fizika, kémia és matematika teszttel. Ezen felül minden tanulórol rögzítették az iskolai osztályzatokat, amelyek a későbbi elemzések során kiemelt jelentőséget kaptak. A vizsgálat mint a szegedi és a vonzáskörzetben lévő általános és középiskolák 7. és 11. évfolyamos tanulóiból áll. Igen ötletes az a módszertani megoldás, amely szerint a 7. évfolyamos mintából létrehozunk egy úgynevezett korrigált mintát, amelybe azok a tanulók

kerülnek (a teljes minta felső kétharmada), akik a teljesítményeik alapján valószínűleg mind a 12 évfolyamot végigjárják majd. Ez a megoldás megteremti azt a lehetőséget, hogy a valószínűleg továbbtanuló 7. évfolyamos tanulók közvetlenül is összehasonlíthatók legyenek a 11. évfolyamos tanulókkal. Az ötletesen kidolgozott vizsgálati módszerek mellett a kutatást általában módszertani igényesség jellemzi, s noha a vizsgált minta országosan nem reprezentatív, a vizsgált környezet eredményei mindenképpen figyelemfelhívó jellegűek.

A legismertebb és legáltalánosabb értékelési forma: az osztályzatok és az általuk jellemzett tényleges tudás kapcsolatát elemezi Csapó Benő második tanulmánya. Ha az iskolai osztályozás helyzetét a tanulmány alapján néhány mondatban összegezni szeretnénk, akkor azt mondhatjuk, hogy a tanárok nem a tanulók teszttel mérhető tudásának a függvényében adják a jegyeket, és a középiskolás tanulók sem hisznek a jegyeik hitelességében, ráadásul a legnépszerűlenebb tantárgyak egybeesnek azokkal a tantárgyakkal, amelyeknél az értékelés körüli problémák is a legsúlyosabbak. Az, hogy a tanulók milyen eredménnyel lennének elégedettek, nem tükröződik az osztályzatokban, vagyis az ambícióik nem teljesedtek ki. Nem mindig azok akarnak továbbtanulni, akiknek az osztályzatai ezt lehetővé teszik, de azért a tanulók akarását, igyekezetét a tanárok érzik – és az osztályozásnál figyelembe is veszik. Az önkényesen kiragadott és egymás mellé fűzött megállapítások talán túlzóan negatívnak tűnnek, de az osztályzatok relativitását elemző alfejezet megdöbbentő eredményeit jól illusztrálja a következő állítás: „...annak az osztálynak a tanulói (tanáruk, szülei), amelyben a kémiajegyek átlaga 4,65, valószínűleg nyugodtan ülnek a babérjaikon, nem is sejtve, hogy tudásukat teszttel megmérve városi szinten még a középmezőnybe sem kerülnének be. Hasonlóképpen annak az osztálynak a tanulói, ahol az osztályátlag – ugyancsak kémiából – 3,04, talán nem is sejtik, hogy a város legjobbjai közé tartoznak...” (Csapó, 2002b. 66.) A tanulmányban ideális összhangban vannak az empirikus vizsgálat kiértékeléséből származó statisztikai elemzések és táblázatok, illetve a hozzájuk kapcsolódó leíró, elemző és értelmező magyarázatok, következtetések. A szerző nem vész el az adatbázis-elemzés által felkínált lehetőségek rengetegében, de egyetlen olyan empirikus tény, összefüggést sem hagy figyelmen kívül, amely a kutatási probléma szempontjából adekvát tartalommal tölthető meg. Ez a sajátosság különbségekkel ugyan, de szinte minden tanulmánynál megfigyelhető.

A tesztekkel mért tudás és az osztályzatok közötti nem túl szoros összefüggés a szimmetrikus kapcsolat miatt nemcsak az osztályzatok, hanem a tesztek érvényességét is megkérdőjelezi. Csikos Csaba és B. Németh Mária a tesztekkel mérhető tudásról írt tanulmányukban a tudásszint-mérés objektív eszközeinek fontosabb mutatóit, készítésük, ellenőrzésük és kipróbálásuk körülményeit mutatják be. Az általános fogalmi ismertetés után számtalan hivatkozásra alapozva a tudásszint-mérés nemzetközi és hazai eredményeibe nyújtanak bepillantást. Megtudhatjuk, hogy kétféle, egy osztályzatokkal és egy tesztekkel mért tudás fedezhető fel, és hogy az iskolarendszer a szülők végzettsége szerint erősen szelektál. A tanulók tudását elsősorban az határozza meg, hogy melyik iskolába, illetve melyik osztályba járnak. A rendkívül széleskörű és szinte minden fontos tényezőre kiterjedő vizsgálatba sajnos éppen a pedagógus nem került be, aki a tanulók tudását és többek között a kiemelten kezelt osztályzatokat is meghatározza.

A hazai természettudományos oktatás régóta ismert jelensége a kiemelkedő elméleti ismeretekkel rendelkező, de a hétköznapi helyzetekben sokszor használhatatlan tanulói tudás kialakítása. B. Németh Mária probléma-megfogalmazásában olyan jelenségekkel szembesülhetünk, miszerint a túlzottan ismeretközpontú természettudományos képzés (általában idő hiányában) éppen a megismerést segítő megfigyeléseket vagy az alkalmazást segítő problémacentrikus, valós kontextusokat próbálja meg elhagyni. Ennek az az eredménye, hogy a tanulók iskolai tudásukat nemhogy az iskolán kívül, hanem sokszor még az iskolán belül, más tárgyak keretei között sem képesek transzformálni.

A kettős kötet legérdekesebb tanulmányai közé tartozik *Komor Erzsébet*nek a természettudományos tévképzetekről írt munkája. Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalatok gyakori ellentmondásai azt mutatják meg, hogy a tanulóknak az iskolai és a gyakorlati tudás egyértelműen elkülönülő, kettős jelleget mutat. Az elméleti bevezető, annak ellenére, hogy az eredeti írás 1998-ban keletkezett, még „mentes” a konstruktivista felfogású tanítási-tanulási folyamat elveinek integrálásától. (A második, javított kiadás utószavában azonban *Komor Erzsébet* már utal erre a megközelítésre is.) Érdekes módon azonban a szövegben mintegy megoldásként fellelhető olyan tanítási stratégia, amely a konceptuális váltások jellegzetesen konstruktivista megoldásából táplálkozik. *Komor Erzsébet* írásának nagy értéke, hogy olyan megoldási lehetőségekre is utal, mint amilyen a pedagógus sikeres tanítási stratégiájának vagy a megfelelő tanítási módszereknek a kiválasztása.

Dobi János a megtanult és megértett matematikatudás közötti különbségről szóló tanulmányából megtudhatjuk, hogy a szűkszerűen (?) iskolán belüli tanulási környezet és az iskolán kívüli hétköznapi élet kétféle matematikai kompetenciát fejleszt, melyek kezdetben környezetfüggők, és közöttük szinte semmilyen transzfer nem működik. A tanulmány más vizsgálatokhoz képest nagyobb, de talán még mindig nem elegendő teret enged a tipikus rossz válaszok elemzésében rejlő lehetőségeknek. A tanulók nagy többségének a középiskola már alig fejleszti az alkalmazható matematikatudását, kivéve egy szűk, erősen szelektált réteget, amelyik valószínűleg ilyen területen tanul majd tovább. A regresszió-elemzés módszerének használata során, más tanulmányokhoz hasonlóan, itt is találkozunk az a megoldással, hogy a szerző a szülők iskolai végzettségét intervallum-skálán értelmezhető változóként használja fel. Ez a megoldás annál is inkább furcsa, mert a szülők iskolai végzettsége, mint a tanulók eredményeit közvetetten determináló tényező fontosságát tekintve akár külön alfejezetekben, nominális változóként felhasználva is elemezhető lett volna.

Vidákovich Tibor a tanulók deduktív gondolkodásáról, a tudományos és a hétköznapi logika összehasonlításáról írt munkájában a logikai szóhasználatban járatlan olvasó (néhány kulcsfogalom megismeréséért és megtanulásáért „cserébe”) betekintés nyer abba a világba, amelynek alapproblémája az, hogy az oktatás tartalmának a feldolgozása logikus következtetési folyamatok nélkül nem lehetséges. Ennél a fejezetnél ismét érezhető a pedagógusok kutatásának részben érthető, de sajnálatos hiánya. A deduktív gondolkodás tantárgyfüggetlen elemzése mellett érdekes lett volna arra a kérdésre is választ kapni, hogy az osztályt tanító pedagógusok deduktív gondolkodása vagy az általuk alkalmazott módszerek közül a magyarázat gyakorisága, használatának jellemzői milyen összefüggést mutatnak a tanulók deduktív gondolkodásának sajátosságaival. Mindenképpen ki kell azonban emelni azt a felismerést, amely szerint a tanulók gondolkodásában valószínűleg olyan helyettesítő stratégiák vannak jelen, amelyek a gyenge logikai teszteredmények ellenére lehetővé teszik az információk (például a tananyag) hatékony feldolgozást.

sát. Ezek megismerése nagymértékben hozzájárulhatna a hétköznapi pedagógiai gyakorlat fejlesztéséhez.

A deduktív gondolkodás problémaköréhez képest a pedagógusok és a pedagógiai kutatók körében talán kevésbé ismert témáról, a bizonytalanról való gondolkodásról, vagyis a valószínűségi és a korrelatív gondolkodásról szól *Bán Sándor* tanulmánya. A kicsit talán szokatlan kutatási terület tartalmi hátterét olyan problémák említésén keresztül ismerhetjük meg, mint amilyen a „jó tanuló”, ez a nagyszámú eset alapján kialakult gyűjtőfogalom, amelyről azonban eltűnődhetünk: vajon milyen mértékben lehet félvezető az egyes kivételes esetek észlelésekor? Az olvasmányos stílus mindig érthető és esetenként – például a valószínűségi feladatok gyenge megoldási eredményeinek magyarázatánál – nemcsak szemléletes, hanem kifejezetten szellemes is: „...diákjaink óvatosan nyúlnak a valószínűségi kérdésekhez, mintegy megremeg a bizonyossághoz szokott gondolkodásuk.” (*Bán*, 2002. 244.) A szerző figyelemreméltó ötlettel a korrelatív gondolkodás műveletét befolyásoló tényezők meghatározásához a kérdések mögé rejtett változókat „csempész” be. A 11. évfolyamos tanulókat véletlenszerűen négy csoportra osztották, a tanulók lényegében ugyanazokat a feladatokat oldották meg, de a négy részecsoport feladatsorai a rejtett változók szerint némileg különböztek. Ennek a technikának köszönhető például annak az eredménynek a kimutatása, hogy egy bizonyos feladatban a helyes válaszok aránya összefüggést mutat a feladatoknál megadott mintanagyságokkal.

Csapó Benő szerint a pedagógia, az oktatásmélet nem fordít kellő figyelmet az induktív gondolkodásra, ami abban is megmutatkozik, hogy az indukció szerepe a hétköznapi gyakorlatban gyakran csak a példákon keresztül történő tanításra korlátozódik. A tesztek érvényességének és megbízhatóságának elemzésekor, mint minden esetben, itt is találkozhatunk a mérőeszközök „önkritikájával”. A gimnázium és a szakközépiskola tanulóinak különböző, egyre inkább eltérő teljesítményét, egy nagyon szemléletes megoldással, a pontszámban meglévő különbségek fejlődési évekre átszámított becslésével értelmezi a szerző. A kutatás kevés számú pozitív képet mutató eredményei közé tartozik, hogy a gimnázium, amennyiben megfelelően működik, képes hatni az intellektuális fejlődésre. Az induktív gondolkodás összefüggéseinek elemzésekor fontos tényezőként kerül elő a szülők iskolai végzettsége. A tanulók teljesítményében megmutatkozó különbségeknek ez a forrása a szerző gondolatmenete alapján csak indirekt hatással ruházható fel. Befolyásolja a tanulóknak az iskolaválasztását, ami a későbbiekben ténylegesen olyan különbségeket hoz létre, melyek a szülők iskolázottsága szerinti különbségekben is tükröződnek.

A tudás szerveződéséről szól Vidákovich Tibor és Csikos Csaba összefoglaló jellegű, leíró stílusú munkája. A részben visszatekintő munka a tudás fejlődésének és a tudás-összetevők hatásrendszerének az elemzésén keresztül a korábbi részletes gondolatmenetekhez képest olyan átfogó képet ad, amely tulajdonképpen a zárótanulmány felvezetésének is tekinthető. Csapó Benő és Korom Erzsébet (ön)értékelő tartalmi összefoglalója a vizsgálat legfontosabb eredményeit kapcsolja össze a közoktatás általános problémaköreivel. Az iskolai tudás és a tantervek kapcsolatánál felszínre kerül például az integráció helyett az oktatási időért egymással versengő tantárgyak kérdése. A szerzők egyértelműen az értékelés jelentőségének a növelése és egy többcsatornás értékelési rendszer kialakítása mellett foglalnak állást. A vizsgálat teljes egészében súlyos érv az objektív értékelési rendszer kiépítése mellett. „A tanulók sorsdöntő jelentőségű megmérettetései nem alapulhatnak bizonytalan tartalmú, pontatlan, szubjektív megítéléseken.” (*Csapó – Korom*, 2002. 310.) Ha a tanárok egy objektív értékelési rendszer elvárásainak akarnának megfelelni, az valószínűleg visszahatna az egész oktatás minőségére. Szintén tartalmi csomópont a pedagógiai kultúra fejlesztése, amelyen belül elsősorban szakértők képzését és a tanárképzés újabb (?) feladatait fogalmazzák meg. „A tanárok általában sokat tudnak arról, amit tanítanak és kevesebbet azokról, akiket tanítanak.” (*Csapó – Korom*, 2002. 312.)

Itt meg kell említenünk, hogy más vizsgálatok sajnos azt is kimutatták, hogy arról sem tudnak sokat, ahogyan tanítanak.

Korom Erzsébet utószava a második kiadásban olyan tanulmányokra és vizsgálatokra utal, amelyek az elvégzett felméréshez kapcsolódnak, akár ténylegesen, akár csak tartalmi vonatkozásban.

„Az iskolai műveltség”

Az első kötet alapján a második nagy vizsgálatot már felfokozott várakozással és igényekkel fogadhatja az olvasó. A korábban vizsgált matematikai-természettudományos iskolai tudáshoz képest ezekben a fejezetekben a humán jellegű iskolai műveltség empirikus vizsgálatával találkozhatunk, amely a vizsgált tartalmi területek miatt már önmagában is tiszteletre méltó vállalkozás. Az előző nagyszabású munkához hasonlóan itt is egy pedagógiai kutatással, nem pedig csak „egyszerű”, leíró magyarázatokkal kiegészített tudásszint-méréssel találkozhatunk.

Az iskolai műveltség vizsgálatának elméleti hátterét ismertető Csapó Benő a fogalmi rendszerezés mellett a társadalomtudományi, humán tudásról, illetve eddigi vizsgálatairól is közöl egy rövid összefoglalót. A vizsgálat – az előző kutatáshoz hasonlóan – azt kívánja felderíteni, hogy az iskola ténylegesen mit tesz a tanulóval. A két kötet együttesen egy olyan iskolai „valóságkutatást” mutat be, amelyet ha egyszer ki lehetne egészíteni a pedagógusok teljes körű kutatásával, illetve a pedagógiai szakirodalomban alig előforduló, az iskolai jelenségvilágot középpontba állító vizsgálatokkal (például milyen törvényszerűségeket lehet felfedezni az osztálytermi folyamatokban?), akkor az minden bizonnyal egy támadhatatlan, „valóság alapú” pedagógiai paradigma kialakulását jelentené.

Az 1998-as esethez hasonlóan a mintavétel most is a 7. és 11. évfolyamos tanulók „kulturahordozó egységére” terjed ki. A háttérváltozók mellett a motiváció, az énkép, az induktív gondolkodás, a deduktív gondolkodás, a kritikai gondolkodás, a térszemlélet, a környezetkultúra, az ízlés, a történelemszemlélet, az angol nyelvtudás alkalmazása, a szövegalkotás vizsgálata, illetve az osztályzatok mellett egy angol teszt, egy irodalom teszt és egy történelem teszt segítségével a tanulók tudásának felmérése történt meg.

Az iskolai osztályzatoknak mint az iskolai értékelés alapvető egységeinek a problémakörét most is Csapó Benő tanulmányából ismerhetjük meg, azzal a különbséggel, hogy ebben az elemzésben már felhasználják a tanulók tantárgyakkal kapcsolatos országosan reprezentatív attitűdvizsgálatát is. A kognitív változók mellett most már olyan affektív változók felmérése is megtörtént, mint például a tanulási énkép. Az eredmények azt mutatják, hogy az iskolai osztályozási gyakorlat szempontjából a humán és a reál tárgyak két külön csoportot alkotnak. A humán tárgyak tudása és az ezt „értékelő” osztályzatok közötti összefüggések még azt az igen alacsony mértéket sem érik el, mint amit korábban a reál tárgyak esetén tapasztalni lehetett, vagyis az értékelésben nem a tanulók valódi tudása játssza a döntő szerepet. A tantárgyi attitűdök elemzése számos rendkívül értékes összefüggésre mutat rá, és egyre gyakrabban jelenik meg utalás az osztályzatokat adó pedagógus gondjaira, ami komoly alapja lehet a további pedagóguskutatásoknak.

A humán tárgyak tudása, a tesztekkel mérhető humán műveltség sok olvasó számára bizonyosan lehetetlen vállalkozásnak tűnik. *Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin* és Csapó Benő tanulmánya a kétkedéseket teljes mértékben eloszlatja azzal, ahogyan bemutatja az ilyesféle mérések hazai és nemzetközi előzményeit. Az eredmények nagy vonalakban történő bemutatása, mint például a tudásszintmérő tesztek és az énkép egyes komponenseinek az összefüggései nemcsak jól áttekinthető képet adnak a vizsgált területről, hanem rengeteg további kutatási problémára és ötletre is utalnak.

A Kárpáti Andrea által elemzett vizuális műveltség olyan terület, amely az iskolákban tanító pedagógusok és valószínűleg a szülők számára is méltánytalanul kisebb jelentő-

séggel bír, mint, mondjuk, a könnyebben értelmezhető matematikatudás. Ezt a téves felfogást próbálja eloszlatni a térszemlélet, a környezetkultúra és az ízlés vizsgálatából született eredmények sokoldalú és következetes elemzése. Az igen nagy méretű változórendszer érthető módon nem teljes, leíró jellegű elemzése viszont nemcsak az említett felfogás ellensúlyozására tett próbálkozása miatt nagy jelentőségű, hanem azért is, mert szép bizonyítéka annak, hogy az iskola által a tanulóban produkált változások közül a tantárgyhoz kötött teljesítmények mellett más, legalább annyira fontos területek is objektív módon mérhetőek.

Hasonlóan merész vállalkozás *Szebenyi Péternek és Vass Vilmosnak* a történelmi tévképzetekről, a történelemszemléletről, a nemzeti azonosságutadról írt tanulmánya. A részben a felületes ismeretekből kialakuló tévképzetek kutatását teljes mértékben indokolja, hogy erős hatással vannak a személyiségre, amelynek a fejlesztése az iskolának legalább annyira feladata, mint az ismeretközvetítés. Sokak számára valószínűleg éles kritikára ad okot az, hogy egy ilyen komoly, értékközvetítő tantárgyhoz kapcsolódó feladatlap mindösszesen 11 feladatból tevődött össze. Semmi nem cáfolja azonban azt, hogy a megvalósíthatóság korlátai közé szorított vizsgálat tartalmi területe jól közelíti a tanulók történelmi tévképzeteinek a problémakörét. A feladatok kis számát ellensúlyozza az a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek összhangját jól mutató elemzés, amely néhány feladat eredményét értelmező részletességgel mutatja be.

Bukta Katalin és Nikolov Marianne a nyelvtanítás és a hasznos nyelvtudás kapcsolatát az angol nyelv vizsgálatáról szóló tanulmányukban mutatják be. A nagyméretű változórendszer elemzése sok helyen inkább leíró jellegű, számos olyan összefüggés marad a statisztikai feldolgozó módszerek eredményeit bemutató táblázatokban, melyek akár részletesebb elemzést is megérdemelték volna. Az idegen nyelv tudásának vizsgálata talán minden más tárgyhoz képest nagyobb hangsúllyal veti fel az iskolán kívüli ismeretszerzés körülményeinek a kutatását, amire a szerzők több helyen is indirekt utalást tesznek. Munkájuk olvasásakor óhatatlanul felmerül a kérdés: nyilvánvaló, hogy az iskolai nyelvtanulás nem öncélú, hanem az iskolán kívüli környezetben is alkalmazható teljesítményképes tudás kialakítása a cél, vajon miért ne lehetne igaz ez a többi tantárgyra is?

Molnár Edit Katalin az iskolai és az iskolán kívüli életutat egyaránt nagyban meghatározó tanulói képességről, az írásbeli szövegalkotásról készített elemző tanulmányt. A fogalmazásvizsgálat eredményeinek nagyrészt leíró elemzése a fejlődés mellett a teljesítményt befolyásoló tényezők elemzésére is kiterjed (például fiú-lány különbségek, az apa iskolai végzettsége). A tanulói teljesítményről alkotott összbenyomás elemzéséhez felhasznált regressziós modelljében meglepő módon intervallumskálán értelmezett változóként jelenik meg a tanulók neve, amely egyértelműen nominális jellegű változó használatát kívánná meg. Szintén intervallum-skálán értelmezett változó formájában van jelen a tanulók életkora, amely, ha nem lenne más megoldás, akkor az iskolában eltöltött évek számával definiálva sokkal jobban illeszkedne a modellbe, mint egy egyszerű kétértékű változó. Az említett tanulói tulajdonságok sokkal inkább különbözőségvizsgálatok, mintsem hogy az összefüggéseket kimutató regressziós modell alkalmazását indokolnák.

Molnár László a kritikai gondolkodásról írt elemző tanulmányában örvendetes módon a többi munkához képest több figyelmet fordít az iskola, a pedagógus és az osztály szerepének elméleti elemzésére. Szerinte a kritikai gondolkodás fejlesztésében jelentős szerepe van a tanár megfelelő tanítási stratégiájának. A nehezen megfogható vizsgált terület eredményeinek logikus bemutatása megerősíti, hogy a hasonlóan nehezen definiálható területek is vizsgálhatók, és nem elfogadhatók a neveléstudomány korlátaira hivatkozó megközelítések. A meglehetősen rövid terjedelmű írás számos feldolgozatlan eredményt is közöl, a fejlesztésre utaló megfontolások miatt a nagyon is ígéretes gondolatkörben rejlő lehetőségeket egyáltalán nem merítette ki.

A tanulást nagymértékben befolyásoló többkomponensű motívumrendszert, az iskolai motivációt vizsgálja *Józsa Krisztián* tanulmánya. A szülők nevelési gyakorlatával is kapcsolatot kereső gondolatmenetben olyan fogalmakkal találkozhatunk, mint például az ön-szabályozó tanulás vagy a tanulási énkép. A kreatív módon alkalmazott és igen szemléletes elemző eljárások a tanulók motívumainak és más tényezőkkel való összefüggéseinek rendszerét mutatják be. A szerző rávilágít arra, hogy az iskolában a domináns külső motivációs tényező, az osztályzatok szerepe az iskola után megszűnik, de odáig a meglehetősen gyenge érvényessége sajnos erős és maradandó hatást fejt ki a tanuló tanulási tevékenységére. Az igen érdekes és gondolkodásra késztető tanulmány (rövidségéhez képest) gazdag irodalomjegyzékkel zárul.

A kötet utolsó elemző tanulmányában Csapó Benő a pedagógiai hozzáadott érték elemzésével, vagyis a tanuló teljesítményét meghatározó iskolai és iskolán kívüli tényezők hatásainak feltárásával egy régóta visszatérő pedagógiai probléma megragadására tesz kísérletet. Az iskola, a pedagógus tényleges hatásának mérhetővé tétele, egy erről szóló általános elmélet kidolgozása, amelyben a megismert kutatáshoz képest a pedagógus tevékenységének feltárása is szerepet kaphatna, akár újabb mérföldköve lehet az empirikus neveléstudomány öngazolásának is. Az osztály mint alapvető oktatási egység fontosságának felismerése mellett a szerző módszeresen cáfolja a szelektív iskolarendszernek már-már szimbólumaként is felfogható iskolai rangsorok tartalmi érvényességét.

Az iskola, a pedagógus tényleges hatásának mérhetővé tétele, egy erről szóló általános elmélet kidolgozása, amelyben a megismert kutatáshoz képest a pedagógus tevékenységének feltárása is szerepet kaphatna, akár újabb mérföldköve lehet az empirikus neveléstudomány öngazolásának is.

A humán tárgyak iskolai szelekcióban játszott domináns szerepének a magyarázata mellett az osztályok közötti különbség és az osztályokon belüli különbség arányainak meghatározására használt statisztikai elemző módszer igen szép megoldás. A kutatás szolgálatába állított – és ezzel kreatív módon felhasznált – statisztikai elemzőmódszerekben rejlő lehetőségek kiaknázásának legszebb példája azonban az a regresszióanalízis, amelynek nyomán a szülők iskolázottságának a tanulói tesztteredményre gyakorolt várható hatása és a tényleges ered-

mény közötti különbséggel a pedagógiai hozzáadott értékre lehet következtetni.

Csapó Benő és Kárpáti Andrea epilógusa a vizsgálat eredményeinek összefoglalása. A szerzők a tanári hivatás professzionalizálása, az ehhez szükséges tanárképzési és tanártovábbképzési rendszer átalakulásának szükségessége mellett érvelnek. Csapó Benő szerint ha az iskolai hatások a jelenleginél sokkal dominánsabbak lennének, megszüntethető lenne a szelekció, vagyis minden tanuló tudásának gyarapodásához az iskolai hatások olyan nagy mértékben járulnának hozzá, hogy nem felerősítenék, hanem elfednék a különbségeket.

Komplex valóságkutatás

A kettős kötetben megismert komplex kutatás mind műfajában, mind körülményeiben nagyban különbözik a hazai és a nemzetközi tanulóteljesítmény-vizsgálatoktól. A Csapó Benő irányította kutatócsoport élt a szabadságával, sokkal inkább kutatást, mint elemzésre váró felmérést vitt véghez. Az oktatás rendszerszintű értékelésében elhelyezve az inkább szummatív sajátosságokkal rendelkező, átfogó tanulói vizsgálatokhoz képest ezek a kutatások inkább formatív jellegűek, s ennek minden előnyét ki is használták. Az oktatáselmélethez szorosabban kapcsolt problémák, a szabadabban alkalmazott elemző eljárások, a szerzők egyéni, de összehangolt felfogása mind jelentős értéket képvisel, ami meg is mutatkozik a kettős kötetben.

Az empirikus pedagógiai kutatások számára később problémaként fog jelentkezni, hogy a háttérváltozók tartalmi jelentése folyamatosan átalakul. A felsőoktatás expanziója egyre több leendő szülőt ruház fel felsőfokú iskolai végzettséggel, s már nem biztos, hogy ez önmagában ugyanolyan kiemelt tényezője lehet a szociokulturális háttér meghatározásának. A kettős kötet alapján azt láthatjuk, hogy szintén megoldandó feladat lesz a valóságot, az iskolai jelenségvilágot leíró hatásrendszerek feldolgozható és talán még elemezhető, igen nagy számú változójának az értelmező magyarázata. A szerzők rendre megtalálták azt az igen érzékeny egyensúlyi állapotot, amely a feltárt és az elemzésre érdemes összefüggések mértéke között van, de nem tudhatjuk, hogy ez a mennyiségbeli korlát milyen mértékben torzítja a megismert jelenségvilágról alkotott képünket.

A két nagyszabású munka igényes külsővel, egységes szerkezettű és stílusú belsővel szerkesztve jelent meg. A kicsit talán apróbbra sikerült betűk gyakori, az olvasottak átgondolására számítható szüneteket követelnek meg. A megértést és a tanulhatóságot nagyban elősegítette volna a lényegi következtetések rendszeres tipográfiai kiemelése. Mindkét kötet végén függelék található, amelyben a vizsgált minta jellemzőiről, a tesztek fejlesztőiről kaphatunk olyan információkat, amelyek a bevezetőben is elfértek volna. „Az iskolai tudás” első kiadása közli a vizsgálat eszközeit is, amit sajnálatosan, de érthető okokból a második kiadás, illetve „Az iskolai műveltség” már mellőz. Sajnos nem tölti be a funkcióját a felhasznált statisztikai számításoknak a függelékben található leírása. Akik számára a módszerek ismeretlenek és esetleg riasztóak, a rövid leírásokból nem érthetik meg a felhasználás indokait, módját, a módszerek kényegét.

A Csapó Benő által szerkesztett kettős kötet szinte mindenkinek kötelező olvasmány. A gyakorló pedagógusok olyan, a hétköznapok iskolai gyakorlatában megmutatkozó problémákkal szembesülhetnek általa, amelyeknek a megoldása a pedagógiai szakértőkkel kooperálva az ő feladatuk is. A tanárjelöltek a szaktárgyaikhoz kapcsolódó vagy azon átívelő ismereteket szerezhethetnek az iskola világáról, amit ilyen objektíven és ilyen részletességgel máshonnan nem kaphatnak meg. A pedagógiai kutatók számára, még akkor is, ha a kutatási területük nem egyezik a kettős kötetben fellelhetővel, mindenképpen példaértékű a kutatói kooperáció és a kutatási problémával mindvégig összhangban lévő kutatómódszertani kultúra.

„Az iskolai tudás” és „Az iskolai műveltség” olyan folytatásos regények, amelyek bővelkednek ugyan szomorú epizódokban, de ennek ellenére nagyon nehezen lehet letenni őket. Objektív látásmódot nyújtanak az iskola működéséről, s a „diagnózis” újabb vizsgálatokat indokol. Azt is láthatjuk, hogy a „terápia” megkezdésének már régen eljött az ideje, és tulajdonképpen megvan a módja is. Mire várunk?

Irodalom

- Réthy Endréné (1998): Érték, minőség, tudás. *Iskolakultúra*, 8. 102–108.
- Nahalka István (1998): Egy figyelemreméltó, sőt figyelmeztető könyv az iskolai tudásról. *Iskolakultúra*, 8. 109–116.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 15–44.
- Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Bán Sándor (2002): Gondolkodás a bizonytalanról: valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 231–260.
- Csapó Benő – Korom Erzsébet (2002): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 305–320.

Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

Ollé János

Világos perspektívákért

A tudásmérés iránt érdeklődők számára néhány éve nagy esemény volt 'Az iskolai tudás' című, Csapó Benő szerkesztette könyv megjelenése. (Osiris, 1998) Magyarországon ritkák azok a nagymintás – azaz költséges – vizsgálatok, amelyekről aztán nagy példányszámban, mindenki számára hozzáférhetően részletes beszámolók is megjelennek. 'Az iskolai tudás'-t sokan forgattuk; gondolatait, eredményeit felhasználtuk az iskolai munkában, az egyetemi oktatásban és a kutatásban is. Éppen ezért nagy várakozással vettem a kezembe a folytatást, a humán területekre kiterjesztett kutatásról szóló beszámolót, 'Az iskolai műveltség' című kötetet (amellyel egyidőben megjelent 'Az iskolai tudás' második kiadása is, a kötettel kapcsolatba hozható kutatásokról beszámoló fejezettel bővítve).

A kötet szerkesztője élharcosa annak a törekvésnek, hogy növekedjék az értékelési kultúra, a különböző szintű döntésekben erősödjön a szakmaiság szerepe, hogy ítéleteinket korrekt adatokból levont pontos következtetésekre alapozzuk. (Számomra legalábbis ez volt 'Az iskolai tudás' egyik legfontosabb „meta”-üzenete.) Középpont, hogy ha a reáliákban gondok vannak e tekintetben, a humán területen már az első lépéseknél a problémák szinte áthatolhatatlan dzsungelébe kerülünk. Éppen ezért üdvözlendő minden olyan törekvés, amely megkísérli, hogy utat vágjon ebben a vadonban.

Mit várhatunk egy ilyen könyvtől? Nem feltétlenül átütő eredményeket. Egy ismeretlen területre behatolni mindig nehéz és kockázatos vállalkozás, szinte elkerülhetetlenek a tévutak, zsákutcák. A célkitűzésekkel sem kell mindnyájunknak azonosulni. Számátalan fontos cél lehetséges; a kutató joga és felelőssége a választás. Fontos azonban, hogy világosan érzékeljük a problémateret, amelyben a kutató mozog; lássuk az elméleti-fogalmi kereteket, és ezáltal megértsük, belássuk a célok relevanciáját.

Egy kutatás végterméke nem csupán az eredmény, azaz az adatok és következtetések lajstroma, hanem maga a folyamat is, amelyben az eredmények megszülettek. Ha a kutató elének tárja az utat, amelyen haladt, lehetővé teszi az együtt gondolkodást, így adhat a legtöbbet az olvasónak. Ugyanakkor bátorságról és szakmai tisztességről tesz tanúbizonyságot, mert vállalja a nyilvánosság kontrollját. Fontos tehát, hogy követni tudjuk a folyamatot, hogy magunk is megvizsgálhassuk, vajon az alkalmazott eszközök összhangban vannak-e a célokkal, korrekt-e a matematikai apparátus, megvizsgálták-e minden fontos összefüggést, helytállóak-e a levont következtetések.

Természetesen szinte lehetetlen egy több, mint háromszáz oldalas, sokszerzős könyvről általános, sommás megállapításokat tenni. Ezért megkísérlem a fenti gondolatmenetet szem előtt tartva bemutatni a kötetet, erényeivel és hibáival együtt.

Konceptuális kérdések

Elsőként szeretnék néhány szót szólni arról, milyen a szerzők által felvázolt probléma-ter, a fogalmi keretek, a célok, a kutatás filozófiája. Minderről a szerkesztő a bevezetőben és az első ('Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció' című) fejezetben szól. Megtudhatjuk, hogy a könyv a korábbi, reál területeket vizsgáló kutatás szerves folytatása, kiterjesztése a humán szférára. A kiterjesztés nemcsak a tudásterüle-

teket érinti: e kutatásba – szintén, mondhatni, úttörő módon – bevontak bizonyos, a tanulást támogató pszichológiai tényezőket is.

Képet kapunk arról a szellemi vonulatról, amelybe a kutatás illeszkedik: a tudás átértelmeződéséről, a humán tudományok megváltozott szerepéről, a narratív megismerésről, a képességek és a pszichológiai tényezők felértékelődéséről.

Több kísérlet is történik a műveltség-fogalom meghatározására, de e meghatározások nem haladják meg a körülírás szintjét. Megtudhatjuk például, hogy az angol literacy kifejezés körülbelül azt jelenti, mint a mi műveltség fogalmunk. Bár nyilvánvaló, hogy egy ilyen sokértelmű, sokjelentésű fogalmat nehéz definiálni, mégis szükséges volna körülhatárolni, milyen értelemben használják e kifejezést itt és most. A kompetencia és a képesség fogalmak hasonlóságai és különbségei sem teljesen világosak. Bár egy teljes alfejezet („A tudás integrált egységei: szakértelem, kompetencia, műveltség”) ígéri a fogalmak tisztázását, az eredmény ebből a szempontból nem teljesen megnyugtató. (A kötet végén, az eredményekre visszatekintő fejezetben olvasható a következő mondat: „A tudás integrálódásának különböző folyamatait az iskolának eltérő módon kell segítenie, a pszichológiaiilag meghatározott kompetenciát, a kulturálisan meghatározott műveltséget és a szakterület által meghatározott szakértelmet más-más pedagógiai módszerekkel kell fejleszteni, közvetíteni és tanítani.” Ez megvilágítja a szerzők álláspontját, de ez a fajta fogalmi szétválasztás számomra nehezen értelmezhető mind az iskola, mind a kutatás szintjén.)

A kutatás céljai többszintűek. A legáltalánosabb cél „szembesíteni az iskola céljait és eredményeit, az iskolában elsajátított és az iskolán kívül szükséges tudást”. Cél továbbá felderíteni, mérhetővé tenni a tudás minőségének, az iskola hatásainak olyan dimenzióit, illetve aspektusait, „amelyek szinte rejtve maradnak, ha csak az iskolai értékelés rutin-szerűen alkalmazott eljárásainak eredményeire támaszkodunk”. A vizsgálat a tudás minőségi jellemzőit kívánja megmutatni, „ezzel hozzájárulni a tudás értékének, érvényességének értelmezéséhez”. Egészen konkrét cél olyan módszerek és eszközök kidolgozása, amelyek alkalmasak a tanulói tudás (az iskolai műveltség) különböző jellemzőinek felmérésére, leírására.

E célok relevanciája aligha vitatható. Lássuk, milyen módszereket és eszközöket alkalmaztak a kutatásban a célok elérése érdekében.

A vizsgálat e szakasza is a hetedikesek és a tizenegyedikesek korosztályára terjedt ki, mintegy 1200 főre. A mintaválasztás terepe Szeged és vonzáskörzete, egysége az iskolai osztály volt; a minta tehát csak ebben a korlátozott értelemben reprezentatív. E két életkor valóban fontos határkő; a négy év különbség pedig lehetőséget nyújt az összehasonlításra, a változás, fejlődés megragadására.

Az igazán izgalmas probléma a mérőeszközök kérdése. Vajon milyen eszközökkel lehet hozzáférni a tanulók humán tudásához, annak minőségi jellemzőihez? Egyáltalán: miben ragadhatók meg ezek? A vizsgálódás – hasonlóan a kutatás előző szakaszához – négy szinten folyt. Az első szintet a tanulók félévi osztályzatai képezték, a tanulók iskolai teljesítményének indikátoraként. A következő szinten a tudásszint-mérő tesztek állnak, amelyeket független értékelési szakértők készítettek angolból, irodalomból és történelemből. A harmadik szintet két részre bonthatjuk. Az egyik rész tesztsjei – ezek az angol nyelvtudás alkalmazása, a történelemszemlélet és a szövegalkotás felmérésére irányulnak – még kapcsolhatók ugyan egy-egy tantárgyhoz, de e tárgyak tanításának eredményességéről egy sajátos (gyakorlatiasabb?) nézőpontból adnak képet. A szerzők szándékai szerint „e tesztek alkalmasak arra, hogy segítségükkel megmutassuk a tanulók tudásának olyan vonásait, amelyek a szokásos értékelési folyamatok során nem kapnak kellő figyelmet”. A másik három teszt a vizuális műveltség bizonyos aspektusait célozza meg – a térszemléletet, a környezetkultúrát és az ízlést –, és nem köthetők kizárólagosan egyetlen iskolai tantárgyhoz.

A negyedik szinten „az iskolázás legáltalánosabb céljait reprezentáló mérőeszközök” szerepelnek. Az előző – a reáliákra irányuló – vizsgálatban az induktív és deduktív gon-

dolkodást önálló kérdőív vizsgálta. Ebben a vizsgálatban csak szóanalógia- és logika-feladatok szerepeltek, abból a célból, hogy az eredményeket felhasználják „a gondolkodás humán műveltségbeli szerepének elemzése során”. Ezen a szinten szerepel még egy kritikai gondolkodás-teszt. Itt jelenik meg a tanulás pszichológiai tényezői közül a tanulási motivációt és a (tanulási) énképet vizsgáló teszt is.

A szerzők korrekt módon elismerik, „nem egy távoli eszményből, kultúrafogalomból vagy műveltségképből” indultak ki. (Talán ezért sem volt olyan fontos a műveltség fogalmának meghatározása.) „Elsősorban olyan problémákra koncentráltunk, amelyek relevanciája egyértelmű, amelyekkel kapcsolatban már voltak kutatási tapasztalataink, és kipróbált eszközök álltak rendelkezésünkre.” Így tehát nincs okunk arra, hogy azt vitasuk, valóban ezek-e a legfontosabb vagy legérdekesebb vizsgálandó területek. Mint már említettem: egy új területen minden lépés fontos! Az igazi kérdés az, vannak-e világos perspektíváink; hogy közelebb kerültünk-e a célhoz.

A tesztekéről – és további konceptuális kérdésekről

A kötettel kapcsolatos első csalódás akkor ért, amikor felfedeztem, hogy – „Az iskolai tudás”-sal ellentétben – nem tartalmazza a teszteseteket. A szerkesztő érvei – a tantervi változatosságról és a teszteset folyamatos továbbfejlesztéséről – nem igazán meggyőzőek. (Ha

Nem tisztázott tehát az az alapvető kérdés, mi is a történelem- vagy irodalomtudás. Ebben az esetben viszont nem az a helyzet, hogy a tudást a tudásszintmérő teszteset méri. Ellenkezésképp: az a tudás, amit a teszteset méri. Így viszont sem nem magától értetődő, sem nem mellékes, milyen tudáskonceptió áll a tudásszintmérő teszteset mögött.

ugyanis a teszteset használhatóságának akadály a tantervi változatosság, ez már a felmérésben is gondot jelentett volna. Ami pedig a továbbfejlesztést illeti, feltételezhető, hogy a kutatásban szereplő verzió még mindig jobb, mint amit – mondjuk – a speciális képzettség nélküli tanárok összeállítanak. Így viszont számos szakmai kérdés nyitva marad, hiszen nem ismerjük a teszteseteket a maguk teljességében.) Szerencsére a legtöbb részterület gazdája részletesen ismerteti a feladatlapot, így képet alkothatunk róla.

A tudásszintmérő tesztesetekről csak annyit lehet megtudni, hogy „az irodalom és a történelem tudásszintmérő teszteset tudásanyaga átfogta a teljes vizsgált tanévet, az angol esetben pedig az alapvető nyelvi tudásanyagot” (31. oldal). Irodalomból és történelemből a két vizsgált évfolyam számára különböző, angolból azonos teszt készült. Az angol nyelvi tesztről szerepel egy részletesebb ismertetés a megfelelő fejezetben, ahol tájékozódhatunk a teszt feladattípusairól és az ezeken elért eredményekről, de a másik kettőről semmit nem tudunk. Ez akár részletkérdés is lehetne, ha nem érintene egy igen fontos koncepcionális problémát.

„Az iskolai tudás” című kötet egyik nagy tanulsága volt, hogy az iskolai osztályzatok nem mérnek megfelelően: nem objektívek, nem megbízhatók és nem érvényesek. „Az iskolai műveltség” hangvétele a tanárokkal szemben már sokkal visszafogottabb, de továbbra is fontos – bár direkt módon meg nem jelenített – elem annak igazolása, hogy az osztályzatok alkalmatlanok a tudásmérésre. A tétel azon az állításon nyugszik, hogy a tudást nem az osztályzatok, hanem a tudásszintmérő teszteset méri. Maga Csapó Benő is elismeri, hogy a humán területeken a közös alapokról, követelményekről, mérési alapelvekről való diskurzus még épp csak elkezdődött. Hogy minden tanár mást tart fontosnak, másképp súlyoz, másfajta követelményrendszerrel valósít meg. (Ez a különböző szakmai csoportokat illetően sincs másképp; még igen messze vagyunk a konszenzustól.) Nem tisztázott tehát az az alapvető kérdés, mi is a történelem- vagy irodalomtudás. Ebben az

esetben viszont nem az a helyzet, hogy a tudást a tudásszintmérő tesztek mérik. Ellenkezőleg: az a tudás, amit a tesztek mérnek. Így viszont sem nem magától értetődő, sem nem mellékes, milyen tudáskonceptió áll a tudásszintmérő tesztek mögött.

A második szint tesztsjei közül szintén az alkalmazott angol tesztéről tudunk meg a legtöbbet. A feladatlap célja volt, hogy – amennyire egy papír-ceruza teszten ez egyáltalán lehetséges – a kommunikatív kompetenciát vizsgálja. (A tanulmány részletesen bemutatja a kommunikatív kompetencia mérésének lehetséges formáit, ennek előnyeit és nehézségeit.) A teszt olyan eredeti szövegeket használ fel, amelyek nem nyelvtanítási céllal íródtak. A feladattípusokról táblázatokból tájékozódhatunk. (Az angol nyelvvél foglalkozó fejezet egyébként – Bukta Katalin és Nikolov Marianne munkája – a kötet egyik legjobb része; elemzéseiben is korrekt, következtetéseiben visszafogott. Egyedül itt találkoztam például a feladatlap részletekbe menő elemzésével, értékelésével, a fejlesztés irányainak kitzítésével.)

A szövegalkotás teszt egy fogalmazási feladat volt. A tesztben „arra kértük a tanulókat, fejtsék ki véleményüket a tévéreklámokról egy kereskedelmi csatornához intézett levélben” (199. oldal). A szerző elemzi azokat az előnyöket és veszélyeket, amelyek a témaválasztásból következtek. Nem tudjuk azonban, pontosan milyen volt a feladat megfogalmazása. A felmérést bemutató fejezet – *Molnár Edit Katalin* tollából – részletesen és színvonalasan bemutatja a fogalmazás-vizsgálatok tervezésének és értékelésének nehézségeit, a lehetséges kiindulópontokat, értelmezési kereteket. (Említést tesz arról is, milyen erősen befolyásolhatja a teljesítményt az, ahogyan a feladat mögött meghúzódó elvárást érzékeli, értelmezi a tanulók, illetve az a körülmény, mennyire akarnak megfelelni ennek az elvárásnak. Az eredmények értékelésekor egy teljes bekezdést olvashatunk arról a jelensegről, hogy még a tizenegyedikesek is jellemzően a példákat sorolják, „egy, két vagy legfeljebb három kijelentéshez rendeltek számos példát” [203. oldal]. Lehetséges, hogy sokan teljesen konkrétan értelmezték a „mi a véleményed a reklámokról” feladatot?)

A történelemszemlélet tesztéről a „Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosság tudat” című fejezetből tájékozódhatunk. (Szerzője *Szebenyi Péter* és *Vass Vilmos*.) Rendkívül érdekes eszmefuttatást olvashatunk itt a történelemtudás természetéről, a narráció szerepéről, a történelmi gondolkodás folyamatairól, illetve fejlődésének rétegeiről, a történelemtanítás dilemmáiról. (Számomra nagyon megnyugtató volt végre egy világos állásfoglalást olvasni: „A történelem valójában nem más, mint értelmezés, a dilemmák feltárása és vizsgálata a tanulók gondolkodási és érvelési képességfejlesztésén keresztül” [138. oldal].)

A természettudományi tárgyak oktatásával kapcsolatosan viszonylag új és dinamikus fejlődő terület az úgynevezett tévképzetek vizsgálata. Valójában a humán területeken is léteznek olyan mélyen gyökerező, de alapvetően téves fogalmak, elképzelések, meggyőződések, amelyek az iskolai oktatás mellett – vagy éppen annak ellenére – makacsul fennmaradnak. A szerzők bemutatják, milyen különbségek vannak a természettudományos és a társadalomtudományokhoz kapcsolható tévképzetek között. Míg az előbbieknél általában a gyerekek személyes tapasztalataiból erednek, az utóbbiak forrása a környezet, a túl sok vagy túl kevés információ, amely a médiumokból árad, illetve a kommunikáció különböző rétegei közötti meg nem felelés, sőt, mi több, származhatnak az iskolai oktatásból is.

A történelemszemléletet vizsgáló teszt egyik célja, hogy felderítse ezeket a tévképzeteket. Ehhez a kutatók két témát választottak: az állam szerepe (konkrétan az ókori Egyiptomban) és Mátyás király személye. A tanulók annak rendje és módja szerint „be is dőltek”, azaz igen nagy számban tettek tanúbizonyosságot tévképzeteikről. A probléma ezzel kapcsolatosan csak az, hogy – amint a szerzők pontosan adatolva bemutatják – e tévképzetek forrásai valójában a tankönyvek. Így nem a tanulók történelemtudásának sajátosságairól szereztünk információt, csupán adatokkal támasztottuk alá, amit eddig is tudtunk.

A történelemszemlélet teszt másik része arra kereste a választ, „hogyan hatnak az iskolai történelemtanításban feldolgozott történetek (a történelmi narráció) a 12 és 16 évesek nemzeti önidentitásának alakulására” (142. oldal). Az erre vonatkozó témákkal kapcsolatban (a horvát Zrínyi Miklós, IV. Béla és a kunok, illetve a 14. századi Buda német és zsidó lakosai) a szerzők szintén kimutatták a nem elég árnyaltan fogalmazó, bizonyos információkat nem közlő tankönyvek hatását a kirekesztőnek tűnő állásfoglalásokra. (A probléma tehát itt is ugyanaz, ami az előbb. Ha a tanulók azt mondják, amit tanítottunk nekik, akkor hol is van a hiba?)

A kötet számomra legproblematisabb fejezete *Kárpáti Andrea* „A vizuális műveltség” című tanulmánya, amely a vizuális kultúrához köthető vizsgálatot ismerteti. Bár a kötet bevezetőjében ezzel kapcsolatosan a szerkesztő a vizuális kommunikáció fontosságát mellett érvelt hatásosan, ez a vizsgálat a vizuális kultúra más értelmezéséhez és más hangsúlyaihoz kötődik. Három, a térszemléletre, a környezetkultúrára és az ízlésre vonatkozó teszt szerepelt ebben a részben.

A térszemlélet fontossága, gyakorlati jelentősége természetesen vitathatatlan. Ettől függetlenül nem egészen világos, mit is keres ebben a vizsgálatban. A szerző maga idéz elemzéseket, amelyek szerint az iskolai rajzoktatási programok töredéke alkalmas csak a térszemlélet fejlesztésére. „Úgy tűnik, a térszemlélet... az a vizuális képesség, amelyet a pedagógiai programok... csak nagyon kis mértékben, sőt, egyes életkorokban egyáltalán nem képesek fejleszteni.” (97. oldal) Ráadásul ez a képesség eredményesen csak fiatalabb korban fejleszthető. (Bár a szerző a 92. oldalon azt mondja, hogy „ez a képesség leghatékonyabban 12–16 éves kor között fejleszthető”, a 95. oldalon már ezt olvashatjuk: „Valamennyi általunk ismert vizsgálat szerint a téri képességek fejlesztése fiatalabbnál sokkal sikeresebb, mint a tíz évnél idősebb gyerekeknél”.)

„A vizuális műveltség e területének vizsgálata során tehát fontos cél kell hogy legyen a sikeresen és kevésbé sikeresen fejlesztett térszemléleti komponensek elkülönítése.” (97. oldal) Ehhez képest a vizsgálatban négy különböző – életkoronként két-két, egymással nem ekvivalens – tesztet alkalmaztak, azaz az eredmények nem összevethetők, így tehát nem beszélhetünk a fejlődés vizsgálatáról. Ez annál is inkább érthetetlen, mert a szerző szerint kipróbált, „bejáratott” tesztekkel használtak.

A térszemlélet-tesztekkel egyébként más baj is van. A hetedikesek ugyanis jobb eredményeket értek el a komplexebb (manipulációt is igénylő) feladatokon, mint azokon, amelyeken kizárólag befogadói műveleteket kellett végezni, ami szerintem meglehetősen ellentmondásos eredmény.

A második teszt a környezetkultúra-feladatot tartalmazta. Itt éreztem leginkább hiányát annak, hogy nem mellékelték a feladat pontos szövegét. „A feladat egy, a mindennapi életben előforduló olyan helyzet kiválasztására szólít fel, amely megoldatlan, gondot, bosszúságot okoz, megoldása pedig valószínűleg egy tárgy lehet. A tanulónak rövid címben kellett megfogalmazni a probléma típusát, leírni a bosszúságot okozó helyzetet, megadni az összes szükséges adatot, amely a probléma megértéséhez kell. A szöveghez magyarázó rajzot is kellett készíteni.” (105. oldal) És mindezt tíz perc alatt! Ha valóban csak ennyi volt az instrukció, akkor a feladat az egykori Tervezzünk tárgyakat! című mozgalom villám-változatának tekinthető. Kérdés, hogy ez a feladat megjeleníti-e azt az egyébként közelebből meg nem határozott, a szerző felfogása szerint leginkább tárgyalkotásnak tűnő valamit, amit környezetkultúrának nevezünk (szerintem nem), illetve, hogy mit is mér valójában (megítélésem szerint főként valamiféle talpraesettséget, gyors észjárást, ilyen értelmű kreativitást, és persze verbalitást, ügyes és gyors írásbeli kifejezőkészséget). (Ide idézek még egy, a tesztel kapcsolatos rejtélyes mondatot: „Mindamellert ha a környezetkultúrát mint egységes tulajdonságot ítéljük meg, és azt a teszt összpontszámával jellemezzük, az így értelmezett tesztet a feladatok alacsony száma ellenére megbízható eszközként használhatjuk.” [108. oldal] Az alacsony szám itt arra utal, hogy a tanulók választát hat szempont szerint pontozták.)

A harmadik a sorban az ízlésvizsgálat teszt. Bár egy egész alfejezet foglalkozik a vizuális ízlés modelljeivel és ezek értékelésével, számomra nem derült ki egyértelműen, milyen ízlésfogalom húzódik meg a vizsgálat háttérében, illetve az ízlésformálás milyen céljait és eredményeit kéri számon az iskolától. A szövegben ugyanis ellentmondásokra bukkantam. A szerző egyfelől azt fejtegeti, hogy az ízlés nyitott, befogadó és toleráns, ugyanakkor nyílt és kevésbé nyílt utalásokat tartalmaz arra nézve, hogy bizonyos ízléstípusok értékesebbek másoknál. (Különösen meglepő a szerző megjegyzése arról, hogy a konzervatív magyar közízlés megváltozását a „fiatal, korszerű ízlésvilágú, s értékei képviselőjére kész, »térítő hajlamú« művész-tanárok” (130. oldal) tömeges megjelenésétől várja. Ezekről a fiatalokról mondja néhány oldallal előbb, hogy egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban ízlésük a leginkább zártnak, intoleránsnak bizonyult. A térítő hajlamról nekem nem az ízlés, hanem az ízlésterror jut eszembe.)

A teszt összesen 130 műről kér ítéletet (45 perc alatt!), különböző szempontok szerint. Bár nem derült ki egyértelműen, úgy tűnt, a 130 mű mind valamilyen műalkotás. (Nem világos, hogyan jelenítették meg az elemzésben említett tömegművészetet.) Úgy tűnik tehát, az ízlés ebben a vizsgálatban nem más, mint a műalkotásokhoz való, különböző szempontok alapján lajstromba vett viszony. Még problematikusabb az úgynevezett általános esztétikai érzékenység. Erről mindössze annyi derül ki, hogy ez a mutató „a tanulók bizonyos, jól meghatározott képekkel kapcsolatos állásfoglalásain alapszik” (?). Ráadásul „mivel ez az ízlést jellemző legátfogóbb mutató, az összetettebb elemzésekben, összefüggés-vizsgálatokban ezt használjuk a teszt-összpontszám helyettesítésére, mintegy annak megfelelő átfogó adatként.” (108. oldal) (1)

A negyedik szinten a kognitív szférához a kritikai gondolkodás tesztje kapcsolódik. (A szöveganalógiákról és a logikai tesztéről az első fejezetben említettek kivül nem esik több szó.) *Molnár László* tanulmányában bemutatja a kritikai gondolkodás meghatározásának nehézségeit, a különböző modelleket, az iskola lehetséges szerepét a fejlesztésében. Amivel adós marad: hogyan határozza meg, hogyan értelmezi a vizsgálat számára a kritikai gondolkodást. A kutatás deklarált célja a kritikai gondolkodás szerkezetének feltárása, a fejleszthetőség jellemzőinek kutatása. E vizsgálat célkitűzése már szerényebb: a kognitív komponensek feltérképezésére alkalmas eszköz megalkotása. Ez a munka valóban úttörő jellegű, hiszen először történik hazai kísérlet a kritikai gondolkodás empirikus megközelítésére. Éppen ezért sajnálatos, hogy a teszt elkészítésének folyamatát nem ismerhettük meg részletesen. (A szerző például említ a kutatás előzményeként interjúkat és kérdőívet, de ezek eredményeiről nem közöl semmit, és az sem világos, hogy ezek hazai vagy külföldi vizsgálatok-e.) Nem érttem igazán a vizsgálat alapjául szolgáló modellt sem, azaz a „legbensz” kognitív képességek rendszerét, még az ismérvek felsorolása, sőt, a mintafeladatok ellenére sem. (Ráadásul a többszörös választásos mintafeladatok között akad, amelyiknél a felkínált válaszok közül több is helyesnek tűnik.) Talán szerencsésebb lett volna először a kritikai gondolkodás olyan összetevőivel foglalkozni, amelyek egyértelműbben körülhatárolhatók (bár lehet, hogy jelenleg még nem léteznek ilyenek).

A tanulás affektív tényezői közül a vizsgálatba a motivációt és az énképet vonták be. Mint *Józsa Krisztián* tanulmányából megtudhatjuk, „a gyerekeknek nincs globális, az iskolai tanulásban való sikerességet egészében megítélő tanulási énképük... a nemzetközi szakirodalomban is mind ez idáig feltáratlan területnek számít az egyes tantárgyakhoz köthető énkép-komponensek összefüggésrendszere” (246. oldal). (2) Ehhez képest meglepő, hogy az egyes tantárgyakhoz kapcsolható (iskolai) énkép és az iskolától független önbizalom mellett felvették a vizsgálatba a tantárgyakhoz nem köthető iskolai énképet és a tanulási (helyenként tanulmányinak írt) motivációt. Az első aspektus vizsgálatához saját mérőeszközt fejlesztettek, a másik háromhoz viszont a *Közéki Béla* által adaptált, 1985-ben publikált teszteként használták fel (amelyek eredetijét a hatvanas években készítették). Óhatatlanul felmerül az emberben a gondolat, vajon nem szorulnak-e már korsze-

rúsításra ezek a tesztek, tekintve, hogy az utóbbi csaknem húsz év alatt sok minden megváltozott az iskolában, a tanulók motiváltsága terén is. Elvileg az indok az lehetne, hogy így a két vizsgálat összehasonlítható, de Kozéki Béla vizsgálata mindössze 77 fős volt, és a minta sem ismert. Így kérdés, ennek az összehasonlításnak van-e értelme. (Az összehasonlítás szerint a hetedikes tanulók motiváltsága 10 százalékkal növekedett, ami eléggé valószínűtlen eredmény.)

A matematikai apparátusról

A kötetben közölt eredmények matematikailag általában korrektek, mégis találok néhány pontatlansággal a szóhasználatban és a különböző mutatók elkészítésében.

A szövegben többször is használják a szignifikáns kapcsolat kifejezést az erős kapcsolat szinonimjaként. Ez fogalmi pontatlanság, a két dolog mást jelent. Ha például egy korrelációs együttható nem szignifikáns, ez azt jelenti, hogy a kapcsolat csak a vizsgált csoportra érvényes, lehet a véletlen eredménye, azaz nem általánosítható. Attól viszont, hogy egy kapcsolat szignifikáns, még lehet jelentéktelenül gyenge.

A történelem (és részben a fentebb már említett környezetkultúra) teszttel kapcsolatban találoztunk azzal a fogalmi zavarral, hogy vajon melyik feladat fejezi ki legjobban a teszt egészét. Egy többcélú teszt eleve inhomogén, a teszt egészének szellemiségéről csak korlátozottan, a hagyományos értelemben vett megbízhatóságáról (Cronbach-alfa számítása) pedig egyáltalán nem beszélhetünk. (A probléma nagyon világos bemutatását olvashatjuk a kritikai gondolkodás teszt kapcsán, a 231. oldalon.)

Bár a kötet elején a szerkesztő azt ígéri, hogy a pontszámok helyett százalékos teljesítményeket jelenítenek meg a táblázatokban, ez nincs így. Ráadásul több teszttel kapcsolatosan nem világos, hogyan számították ki a mutatókat (lásd például az ízlés tesztet vagy az úgynevezett motivációindexet), néhol nehezen követhető (és talán nem is indokolt) a pontszámok többszöri átalakítása (például a fogalmazásvizsgálatnál).

A hasonló kutatások örök problémája, hogyan vegyük figyelembe a szülők iskolai végzettségét. Bármelyik megoldás mellett döntünk, érvekkel indokolhatjuk, hiszen több jó megoldás is lehetséges. Megítélésem szerint az viszont fontos, hogy ha egyszer eldöntöttük, melyik módszert választjuk, azt következetesen végigvívjuk. Nehéz megvédeni a mutatók egyes használatát. A kötetben általában az anya iskolai végzettségével számolnak – ez logikusan indokolható –, de megjelennek egyéb mutatók is, például a két szülő iskolai végzettségéhez rendelt kód átlagolása, illetve egyszerű összeadása. Bár a szerző maga is utal rá, hogy a rangskálán vett adatokkal aggályos efféle műveleteket végezni, azzal érvel, hogy tapasztalataik szerint „az általunk használt öt kategóriába tartozó szülők gyermekeinek teljesítményei között csaknem azonos ugrások vannak” (285. oldal). (Vajon ez minden teljesítményre igaz?) A végzettségek összeadása akkor lenne indokolt, ha igazolható lenne, hogy egy diák háttérét a szülők együttes végzettsége jobban meghatározza, mint például a családban előforduló legmagasabb iskolai végzettség.

Eredmények, következtetések

A vizsgálat során keletkezett hatalmas adatmennyiség tanulmányozása már önmagában is nagyon érdekes. Az összefüggés-vizsgálatok azonban meglepően korlátozott eredménnyel jártak, részben a terület sajátosságai, részben talán a már említett koncepcionális problémák miatt. A változók közötti (korrelációs, illetve regressziós) kapcsolatok általában gyengék, és gyakran alakulnak furcsán, a várakozásoktól eltérően. (A várakozások hatását más vonatkozásban viszont nem könnyű kiküszöbölni. Ugyanazt a korrelációs értéket például – 0,25–0,3 körülit – egyszer „kifejezetten alacsony”-nak, néhány oldallal odébb „figyelemre méltóan magas”-nak minősítik. A kötet egészére egyébként inkább az

utóbbi – tehát a meglehetősen alacsony értékek magasként való interpretálása – a jellemző.) Talán ez az oka annak, hogy a kötetben többször találok az adatok nyomán nem eléggé megalapozott következtetésekkel, ellentmondó állításokkal. Ugyanakkor a kötet olvasása során gyakran támadt hiányérzetem: az adatok leírása, elemzése mellől hiányzott a magyarázat, az interpretáció, vagy úgy tűnt, a szerző nem gondolt végig minden lehetőséget. (A következtetések pontossága, az elemzések alapossága szempontjából a legjobbak a történelmi tévképzetekkel és az angol nyelvel foglalkozó fejezetek.)

Néhány példa. Egyfelől: a továbbtanulási szándék nincs kapcsolatban az angol jegyekkel, tehát az angolt a diákok önmagáért, belső motivációból tanulják (52. oldal). Másfelől: „a legszorosabb összefüggés mindkét évfolyamon... az iskolai angol osztályzat és a megcélzott iskolai végzettség között van” (187. oldal).

A 62. oldalon arról olvashatunk, hogy hetedikben a kritikai gondolkodás teszt „viszonylag szorosan” ($r=0,3$ körül) korrelál az angol, irodalom és történelem jegyekkel. „Úgy tűnik, a kritikusabb szemléletű tanulók egyben jobban tudják érdekeiket érvényesíteni, tudásukat az osztályzatokban elfogadtatni.” A kritikai gondolkodás teszt megítélés szerint nem a kritikus szemléletről szólt. (Vajon a jegyek az érdekérvényesítés eredményeképp születnek?)

A 4. („A vizuális műveltség”) fejezetben több vitatható állítással is találok. Ezek közül egy: (a térszemlélet terén) „...Hogy milyen szerepe lehet a fejlesztésnek, azt bizonyítja a fiúk jobb teljesítménye, ami már nem magyarázható a két nem képességstruktúrájában megmutatkozó biológiai különbségekkel” (129. oldal). (3)

Találkozhatunk a kötetben rendkívül érdekes eredményekkel, meglepő, új távlatokat nyitó következtetésekkel is. A szerzők számos helyen vetettek fel fontos gondolatokat az empirikus vizsgálathoz kapcsolódva. Egy csokor a számomra legérdekesebb mozzanatokból.

Az angol nyelvi teszteknel a 11. évfolyam hagyományos feladatokon nyújtott osztályátlagai mindenhol meghaladták a kommunikatív feladatok átlagait. A nyelvtanítás modernizációja ellenére tehát még mindig nehezebb a diákok számára az életszerű feladat. A fogalmazásvizsgálatból megtudhatjuk, hogy az iskola szöveg bemutatáson és -elemzésen alapuló fogalmazástanítását igazán jól csak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei tudják hasznosítani a szövegalkotásban. A történelmi tévképzetekkel foglalkozó fejezet rávilágít a történelem tankönyvek szövegeinek messzire nyúló hatására, a tankönyvírók felelősségére.

Meglepőnek találtam azt az eredményt, hogy az angol, az irodalom és a történelem jegyekkel gyakorlatilag nem korrelál a tanulóknak a tanár igazságosságáról, lelkesedéséről alkotott véleménye. A tanároknak a tantárgyak kedveltségében sincs meghatározó szerepük! (Ez mindenképpen továbbgondolásra érdemes eredmény.)

Nagyon érdekes Csapó Benő elemzése a hozzáadott pedagógiai értékről, ennek lehetséges matematikai modellezéséről. A szerző végül egy leegyszerűsített modellt alkalmaz: a szülők iskolai végzettségének megfeleltethető (osztályátlagokkal számított) átlagteljesítménytől való eltéréssel jellemzi a hozzáadott pedagógiai érték – relatív – nagyságát.

A szerző az osztályokon belüli és az osztályok közötti varianciák arányának összehasonlítása kapcsán jut el az egész kötet számomra legmelegebb állításához: a humán tu-

A kötetben többször találok az adatok nyomán nem eléggé megalapozott következtetésekkel, ellentmondó állításokkal. Ugyanakkor a kötet olvasása során gyakran támadt hiányérzetem: az adatok leírása, elemzése mellől hiányzott a magyarázat, az interpretáció, vagy úgy tűnt, a szerző nem gondolt végig minden lehetőséget. (A következtetések pontossága, az elemzések alapossága szempontjából a legjobbak a történelmi tévképzetekkel és az angol nyelvel foglalkozó fejezetek.)

dás hozza létre az osztályok közötti különbségeket, vagyis a humán tárgyak játsszák az iskolai szelekciós folyamatban a domináns szerepet. (Kérdés, milyen módon jön létre az osztályok tapasztalt homogenitása; vajon biztos-e, hogy a beiskolázáskor keletkezik?) Ezt az új és szokatlan állítást mindenképpen érdemes lenne továbbvinni, több oldalról megvizsgálni és levonni a szükséges konzekvenciákat.

Örömmel vettem kézbe a vastag, kemény borítójú, masszívabb kötésű kötetet. Sajnos a kiadói munkával már nem voltam teljesen elégedett. Elég sűrűn találtam elválasztási és egyéb sajtóhibát, értelemzavaró szócserét, elírást. (Kunok helyett egyszer hunok, egyszer tatárok, független változó helyett függő, szakközépiskolások helyett szakmunkások – többször is! – stb. Előfordult, hogy a cikk többször hivatkozott a nem létező mellékletre.) Néhány táblázat, ábra nehezen értelmezhető (elcsúsztak az oszlopok, felcserélődtek az oszlopok megnevezései, értelmezhetetlen a táblázat címe stb.). Az egyébként ízléses, szép kiállítású (és meglehetősen drága) könyvre érdemes lett volna ilyen szempontból is több figyelmet fordítani.

Összességében elmondható, hogy „Az iskolai műveltség” megjelenése is – esemény. A kötet az útkeresők hibáival együtt is hosszú időre ad gondolkodni- és tennivalót a téma iránt érdeklődőknek, tanároknak, kutatóknak egyaránt.

Jegyzet

(1) A mindentudás egyeteme előadásában Radnóti Sándor professzortól hallhattuk, hogy a normatív ízlésfogalom ideje egyszer és mindenkorra lejárt...

(2) Ezért érzem aggályosnak a teljesítménymotiváció vizsgálatára szánt két kérdést is. (Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel? Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni?) Az ezekre adott válasz ugyanis nagymértékben függ – a realitásérzék, a helyes önértékelés és önbizalom mellett – attól, hogy a diák iskolai teljesítményének melyik szeletére, aspektusára gondolt éppen. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a továbbtanulási szándék csak csekély mértékben függ össze a tantárgyi attitűdökkel, vagyis „a továbbtanulást nem feltétlenül a tantárgyak szeretete motiválja” (61. oldal). (Egyébként számomra még az sem teljesen egyértelmű, hogy ezt a két kérdést fedi-e a teljesítménymotiváció szó. Nem találtam erre való utalást.)

(3) Valójában nincs információnk arról, milyen a két nem képességstruktúrája. A szerző korábban hosszan értekezett arról, hogy a térszemléletet az iskola gyakorlatilag nem tudja fejleszteni, és nincs kapcsolatban a szociális háttérrel sem. A teszt eredményei szerint a fiúk és a lányok közötti teljesítménykülönbség csak 11-ben szignifikáns (amit egyébként a teszt nem megfelelő működésének tulajdonít a szerző).

Recenzált mű: Lásd 174. oldal!

Buda Mariann

A tudás új szemlélete

Az elmúlt két évtizedben a különböző hazai és nemzetközi eredménymérések, illetve az ezekben való részvétel, az értékelési szakemberek képzése, a doktori iskolák munkája pozitívan befolyásolta a mérési és általában a kutatómódszertani kultúrát, ennek ellenére nem állítható, hogy a hazai neveléstudomány bővelkedne empirikus kutatásokban, különösen olyanokban, amelyek az iskola hatását kutatják a tudás alakulásában. A kutatások, illetve a *Csapó Benő* szerkesztette kötetek jelentőségét az előzőeken túl alátámasztja az is, hogy a hazai pedagógia az elmúlt évtizedben szinte kimaradt azokból a nemzetközi folyamatokból, amelyek jelentősen átalakították a tudásról, a tanulásról és a tanításról való gondolkodást és gyakorlatot.

A szükséges elméleti háttér szélesebb körű ismertsége nélkül akadályokba ütközik az új megközelítésekre épülő elméleti és gyakorlati kérdések felismerése, nehezen értelmez-

dás hozza létre az osztályok közötti különbségeket, vagyis a humán tárgyak játsszák az iskolai szelekciós folyamatban a domináns szerepet. (Kérdés, milyen módon jön létre az osztályok tapasztalt homogenitása; vajon biztos-e, hogy a beiskolázáskor keletkezik?) Ezt az új és szokatlan állítást mindenképpen érdemes lenne továbbvinni, több oldalról megvizsgálni és levonni a szükséges konzekvenciákat.

Örömmel vettem kézbe a vastag, kemény borítójú, masszívabb kötésű kötetet. Sajnos a kiadói munkával már nem voltam teljesen elégedett. Elég sűrűn találtam elvlasztási és egyéb sajtóhibát, értelemzavaró szócserét, elírást. (Kunok helyett egyszer hunok, egyszer tatárok, független változó helyett függő, szakközépközelítések helyett szakmunkások – többször is! – stb. Előfordult, hogy a cikk többször hivatkozott a nem létező mellékletre.) Néhány táblázat, ábra nehezen értelmezhető (elcsúsztak az oszlopok, felcserélődtek az oszlopok megnevezései, értelmezhetetlen a táblázat címe stb.). Az egyébként ízléses, szép kiállítású (és meglehetősen drága) könyvre érdemes lett volna ilyen szempontból is több figyelmet fordítani.

Összességében elmondható, hogy „Az iskolai műveltség” megjelenése is – esemény. A kötet az útkeresők hibáival együtt is hosszú időre ad gondolkodni- és tennivalót a téma iránt érdeklődőknek, tanároknak, kutatóknak egyaránt.

Jegyzet

(1) A mindentudás egyeteme előadásában Radnóti Sándor professzortól hallhattuk, hogy a normatív ízlésfogalom ideje egyszer és mindenkorra lejárt...

(2) Ezért érzem aggályosnak a teljesítménymotiváció vizsgálatára szánt két kérdést is. (Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel? Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni?) Az ezekre adott válasz ugyanis nagymértékben függ – a realitásérzék, a helyes önértékelés és önbizalom mellett – attól, hogy a diák iskolai teljesítményének melyik szeletére, aspektusára gondolt éppen. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a továbbtanulási szándék csak csekély mértékben függ össze a tantárgyi attitűdökkel, vagyis „a továbbtanulást nem feltétlenül a tantárgyak szeretete motiválja” (61. oldal). (Egyébként számomra még az sem teljesen egyértelmű, hogy ezt a két kérdést fedi-e a teljesítménymotiváció szó. Nem találtam erre való utalást.)

(3) Valójában nincs információnk arról, milyen a két nem képességstruktúrája. A szerző korábban hosszan értekezett arról, hogy a térszemléletet az iskola gyakorlatilag nem tudja fejleszteni, és nincs kapcsolatban a szociális háttérrel sem. A teszt eredményei szerint a fiúk és a lányok közötti teljesítménykülönbség csak 11-ben szignifikáns (amit egyébként a teszt nem megfelelő működésének tulajdonít a szerző).

Recenzált mű: Lásd 174. oldal!

Buda Mariann

A tudás új szemlélete

Az elmúlt két évtizedben a különböző hazai és nemzetközi eredménymérések, illetve az ezekben való részvétel, az értékelési szakemberek képzése, a doktori iskolák munkája pozitívan befolyásolta a mérési és általában a kutatásmódszertani kultúrát, ennek ellenére nem állítható, hogy a hazai neveléstudomány bővelkedne empirikus kutatásokban, különösen olyanokban, amelyek az iskola hatását kutatják a tudás alakulásában. A kutatások, illetve a *Csapó Benő* szerkesztette kötetek jelentőségét az előzőeken túl alátámasztja az is, hogy a hazai pedagógia az elmúlt évtizedben szinte kimaradt azokból a nemzetközi folyamatokból, amelyek jelentősen átalakították a tudásról, a tanulásról és a tanításról való gondolkodást és gyakorlatot.

A szükséges elméleti háttér szélesebb körű ismertsége nélkül akadályokba ütközik az új megközelítésekre épülő elméleti és gyakorlati kérdések felismerése, nehezen értelmez-

hetők az új kutatási eredmények. (1) ‚Az iskolai tudás’, illetve ‚Az iskolai műveltség’ című kötetekben, de különösen az utóbbiban a szerzők az elméleti háttér részletesebb áttekintésével, az új kutatási területek nemzetközi szakirodalmának bemutatásával komoly „ismeretterjesztést” folytatnak.

A matematikai és a természettudományos tudással foglalkozó kutatás eredményeit bemutató kötet, illetve a kutatások eredményei ismertek a szakmai, főként a tudományos közvélemény előtt, így a következőkben csak a humán műveltség területén folytatott vizsgálatokat bemutató, elemző ‚Az iskolai műveltség’ című művel foglalkozom.

A kutatás filozófiája abból indult ki, hogy a korunkra jellemző gyors és mély változásokhoz való adaptálódásra felkészítő iskoláról tudni kell, hogy ott valójában mi történik a diákokkal, működése összhangban van-e céljaival, a tanulók tudása megfelelő-e az iskola által megfogalmazott általános és konkrét céloknak. Ezekre az általános kérdésekre kerestek választ többek között a kutatásban. A kutatók kiinduló hipotézise az volt, hogy az iskolai, az iskola értékrendjének megfelelő tudás és az iskolán kívüli, a gyakorlatban felhasználható tudás a matematikai és a természettudományos tudáshoz hasonlóan a társadalomtudományok terén sem esik egybe.

A kutatási program alapvető célja az volt, hogy olyan módszereket, eszközöket dolgozzanak ki, amelyek alkalmasak a tanulói tudás különböző minőségi jellemzőinek felmérésére, leírására. Ezzel hozzájáruljanak egyrészt a tudás értékének, érvényességének, szerveződési elveinek az értelmezéséhez, segítséget nyújtsanak a tantervfejlesztésekhez a humán műveltség területén, másrészt mintát adjanak hasonló tesztek kidolgozásához, a gyakorlatban alkalmazható diagnosztikai eszközök készítéséhez. (Csapó, 2002. 27.)

Jól tudjuk, hogy sohasem könnyű feladat egy kutatás koncepcionális megalapozása, de ma különösen nehéz munka. A kutatás vezetője, a kötet szerkesztője Csapó Benő a felmérés elméleti megalapozásakor a változó tudományos és társadalmi háttérből fakadó igényekre koncentrált a neveléstudományi kutatásokkal kapcsolatban. Az elméleti keretek kialakításában végighúzódik az a gondolat, hogy sem a kutatásokban, sem az oktatásban nem lehet figyelmen kívül hagyni a kognitív tudományok eredményeit, s azt sem, hogy a tudásalapú társadalom folyamatosan megújuló tudást igényel.

A koncepcionális háttér, a fogalmi eszközzrendszer, az értelmezési keret a kutatás előző részében már elkészült, így ebben a kötetben az elméleti keretek bemutatásánál alapvetően az előző könyv kiegészítésére került sor két területen. Egyrészt a tudás értékével, szerveződésével, értékelésével kapcsolatos új fejleményeket mutatták be, másrészt azokat a kognitív elméleteket és modelleket tekintették át, amelyek kapcsolódnak a humán tárgyakhoz és a társadalomtudományokhoz. Ez a kiegészítés általános szinten megjelent a bevezetőben és az 1. elméleti fejezetben, speciális kérdései pedig a vizsgálat egyes sajátos területeit bemutató fejezetekben. Az értelmezési keret leírásában kitüntetett szerepet kapott a tudáskonceptió változása, a tudás procedurális, képesség jellegű komponenseinek középpontba állítása, a tanulást támogató nem kognitív jellegű tényezők (motiváció, énkép stb.) szerepének hangsúlyozása, a tudás minőségi jellemzőinek (szervezettség, a megértés mélysége, alkalmazhatóság) fontossága. Mindezeknek a leírásában, elemzésében imponáló az elmúlt évtized pszichológiai és pedagógiai tudományos fejleményeinek világos, lényegyet kiemelő, problémaközpontú, az ellentmondásokra is figyelő megközelítése. E szemléletmódnak és stílusnak az érvényesülése lehetőséget ad, szinte felszólít szakmai párbeszédre több témában is, amelyek közül a következőkben csak néhányra hívom fel a figyelmet.

Megközelítési szintek, szempontok

Amikor az iskolai tudást vizsgáló kutatásban a tudás szervezettségét, a megértés mélységét vizsgálják, akkor a megismerési folyamat pszichológiai megközelítésének szempontjait érvényesítik a kutatók, amikor pedig a tudás társadalmi alkalmazhatóságát, hasz-

nosságát, akkor alapvetően pedagógiai (?), társadalmi szempontokat érvényesítenek. E szintek megkülönböztetésére utaló direkt leírás az eredményeket összefoglaló fejezetben található, amikor a kompetenciát pszichológiailag, a műveltséget kulturálisan meghatározott kategóriaként értelmezik a szerzők (300. old.). Érdekes lenne megvizsgálni, hogy az utóbbi pragmatikus kérdésfeltevési szint miként kapcsolódik a pszichológiai szinthez, mi az utóbbi szintnek a jelentősége az oktatás folyamata szempontjából. Vajon a pedagógiai kutatásokban indokolt-e, szükségszerű-e a különféle elemzési szintek, szempontok, így a pszichológiai, pedagógiai, társadalmi megközelítések keverése? Ez az eklektikus-ság kényszer vagy a pedagógiai megközelítés természetes sajátossága? Mit tekintünk, tekinthetünk a pedagógiai megközelítés lényegének?

A tudás új szemlélete

A kutatásban a tudás új szemléletének közvetítése, érvényesítése jelenik meg. Ennek kapcsán több lényeges kérdés merül fel a kutatásban: a deklaratív és a procedurális tudás; a tudás minősége, szervezettsége; a szakértelem, a kompetenciák és a műveltség értelmezése, a nem kognitív tényezők fontossága.

A koncepcionális háttér leírásában, az egyes részvizsgálatok bemutatásában a tudás értelmezésében a procedurális, képesség jellegű komponensek kerülnek középpontba. Ugyanakkor érzékelhető, hogy a kutatókat foglalkoztatta a tudás kettős természete, a „tudni, mit” és a „tudni, hogyan” világának kapcsolata, a szemantikai és a pragmatikai tudás kettőssége. Valószínűleg érdemes lenne újragondolni, hogy a fenti kettősségek elismerése miként befolyásolja az oktatást, hogy milyen kulturális kettősségek (klasszikus avagy pragmatikus tudás stb.) épülnek rájuk. (Pléh, 2001. 76.)

A képességek fejlesztésénél vetette fel Csapó Benő a tananyagtól független és a tananyagba ágyazott fejlesztés kérdését. Jelezte, hogy az utóbbi megközelítés mellett számos elméleti és gyakorlati érvet is fel lehet sorakoztatni, a megélnéknél kutatások (többek között a szegedi műhelyben végzettek) eredményei biztatóak. A gondolkodás és a képességek fejlesztése (általában a fejlődés) kapcsán régóta fontos vitaterület a terület-általános és a terület-specifikus fejlődés/fejlesztés problémája. A pedagógia számára is sokféle kérdés merül fel: Egyáltalán mit értünk területen? Szemben áll-e a két megközelítés vagy kibékíthetőek? Milyen konzekvenciái vannak a különböző felfogásoknak a tanítás szempontjából? E megközelítések hogyan befolyásolják a tanulást, a tudást vizsgáló kutatásokat? (Néhány ezzel kapcsolatos mű: Csapó, 1999; Fodor, 1996; Gordon Győri, 2001; Karmiloff-Smith, 1996)

A kutatás elméleti háttérének bemutatásánál hasznos lett volna nagyobb teret szentelni e kérdéskörnek, egyrészt, mert a hazai neveléstudományban nem foglalkoznak igazán érdemben ezzel a témakörrel, másrészt a kutatás szempontjából sem elhanyagolható ez a téma. A leírásokból nem válik egyértelművé a szerzők felfogása, az olvasó inkább csak feltételezi, hogy Piaget terület-általános és mások terület-specifikus felfogásának összebékítése jelenik meg a kutatásban. A felfogás egyértelműbbé tétele segítené az olvasókat nemcsak a kutatás filozófiájának, de a kutatás dimenzióinak, változóinak és kapcsolataiknak mélyebb megértésében is.

A tudás integrált egységeiként kezeli Csapó Benő a koncepcionális háttér leírásában a szakértelem, a kompetenciát és a műveltséget (16–20. old.). Kiemeli, hogy a szakirodalomban e három fogalom pontos meghatározása, megkülönböztetése még nem alakult ki, néha csaknem azonos értelemben, néha szinonimaként használják, máskor segítségükkel emelik ki a tudás valamelyik sajátosságát. Bemutatja e három kategória legelterjedtebb, legjelentősebb értelmezéseit széles körű nemzetközi s főként a szegedi műhelyhez tartozó munkák alapján, s ezzel nagyon jó alapot teremt a további szakmai értelmezésekhez. (2) E fogalmak problémátörténeti és mai, különböző értelmezései a kutatók, pedagógusok

számára egyaránt lényeges tudást közvetítenek, de itt is érzékelhető a kutatás elméleti hátterének tisztázása és a kutatási problémák operacionalizálása szempontjából az előző pontban már említett gond. Sem a bevezető fejezetekben, sem a későbbiek során nem válik eléggé egyértelművé, hogy a kutatók pontosan melyik felfogás szerint alkalmazzák a kompetencia, a tudás és a műveltség fogalmát. (3) A különböző felfogások körültekintő leírásában hol a tudás egységeként jelenik meg a szakértelem, a kompetencia és a műveltség, hol a kulcskompetenciák része a tudás, a nézet és a cselekvés, máshol a szélesebb értelemben vett műveltség kulcseleme a mindennapi életben szükséges tudás, megértés és a különböző készségek, megint máshol a humán tudás szinonimája a műveltség stb.

A humán és a reál területek megismerési folyamatai

A kutatók azt az álláspontot képviselik, hogy a tudás szerves egységet alkot, megismerési folyamataink a humán és a reál területeken sok közös vonással rendelkeznek, de a humán területeknek számos sajátossága is van (23. old.). Az utóbbi feltárására törekedtek a kutatásban, s ehhez kapcsolódóan a megismerés új, a pedagógiában még újnak számító megközelítéseit vezették be, amelyek közül kettőt különösen fontosnak vélek.

Csapó Benő a természettudományos tudás képződésének a leírásában inkább a kognitív konstruktivizmus, a humán tudás esetében a szociálkonstruktivizmus elméleteit tartja alkalmazhatónak (23. old.). Indoklása szerint reál területeken a tanulók főleg saját közvetlen tapasztalataikra építve alakítják ki egyes jelenségekről elgondolásait, naiv modelljeiket, elméleteiket, míg a társadalomra, a humán kultúrára vonatkozó tudás tekintetében inkább támaszkodnak mások elbeszéléseire. Elfogadható ez az érvelés? Vagy inkább arról van szó, hogy a kutatók felfogása lehet kognitív vagy szociálkonstruktív, s ezeket alkalmazva a különböző szemléletű kutatók másként látják a természettudományok és a humán tudományok esetében a megismerési folyamatokat?

A történelemszemlélet vizsgálatában fontos szerepet kapott a narratív megismerés, s így a humán kultúrára vonatkozó tudással kapcsolatban lényegre törő áttekintés jelent meg a hazai pedagógiai szakirodalomban kevésbé ismert és a pedagógiai kutatásokban elvétve alkalmazott narratív megismerésről. Képet kaphatnak az olvasók a Bruner által leírt paradigmatis és narratív megismerés sajátosságairól különböző kutatásokban, valamint az oktatásban történő alkalmazási lehetőségekről. Mindez ösztönözhet egy kutatómódszertani és tanításméleti (tartalom, tanulás, tanítás) szempontból is hasznos tudományos vitát, amelyben számos problémát lehetne felismerni, megbeszélni. Például: vajon valóban eljött-e a narratívumok ideje, vagy csak posztmodern kísértésről beszélhetünk? Ez esetben is a megismerés, a tudás kettős természetével állunk szemben, s nem érdemes, nem indokolt az elméleti vagy az elbeszélő tudásmód győzelméről szólni? Milyen szerepet tölthet be a tanításban az elméleti és az elbeszélő tudásmód? (Falus, 2001; Knauz, 2002; László, 1999; Pléh, 1998, 2001)

Az elvont fogalmak finomítására, specifikálására széles körű áttekintés alapján került sor egyrészt a bevezető fejezetekben, másrészt a konkrét kutatási részek bemutatásánál. Ezek az elemző áttekintések nemcsak az e területen tájékozott emberek számára adják meg a szükséges ismeretet, de segítik a kevésbé informált olvasókat is a kutatás elméleti hátterének megismerésében. E kutatásban is megjelenik azonban az a pedagógiában gyakori probléma, hogy néhány fogalmat többféle értelemben használnak a kutatók, illetve, hogy egyes fogalmak tartalma nem válik elég világossá.

A felmérés céljainak operacionalizálása

Az elvont fogalmak finomítására, specifikálására széles körű áttekintés alapján került sor egyrészt a bevezető fejezetekben, másrészt a konkrét kutatási részek bemutatásánál. Ezek az elemző áttekintések nemcsak az e területen tájékozott emberek számára adják meg a szükséges ismeretet, de segítik a kevésbé informált olvasókat is a kutatás elméleti háttérének megismerésében. E kutatásban is megjelenik azonban az a pedagógiában gyakori probléma, hogy néhány fogalmat többféle értelemben használnak a kutatók, illetve hogy egyes fogalmak tartalma nem válik elég világossá. A problémákörre már az előzőekben utaltam, így csak jelzem, hogy a készség, a képesség, a kompetencia, az alkalmazható tudás, a műveltség, a tudás minősége fogalmainak következetesebb használata megkönnyítette volna a kutatási eredmények mélyebb megértését. Ez a gond különbözőképpen érinti az egyes fejezeteket, leginkább a két igazán újdonságnak számító területen, a vizuális műveltség és a történelemszemlélet vizsgálatánál érzékelhető. A kutatás értelmezéséhez különösen hasznos lett volna a tudás minőségének részletesebb, konkrétabb értelmezése.

A korábbi matematikai és természettudományos felméréshez hasonlóan négy szinten helyezték el a változókat, amelyek a tudás más és más minőségéről adnak képet a kutatók szándéka szerint:

1. szint: a tanulók iskolai teljesítményének legközvetlenebb indikátorai az osztályzatok;
2. szint: a tudásszintmérő tesztek (angol, irodalom, történelem);
3. szint: a vizuális műveltség különböző aspektusai: térszemlélet, környezetkultúra, íz- és történelemszemlélet; alkalmazható angol nyelvtudás; szövegalkotás;
4. szint: affektív és kognitív változók: motiváció, énkép, induktív gondolkodás (szóanalógiák), deduktív gondolkodás (logika), kritikai gondolkodás.

A tudásrétegek, illetve mérőeszközeinek bemutatásánál újra felmerülnek kérdések, amelyek részben az információhiányból, részben néhány értelmezési problémából fakadnak. Első látásra talán lényegtelen dolognak tűnik, hogy az első és a második szintnél nem a tudás rétegeire, hanem a mérés típusára utaló információ jelenik meg, míg a harmadik és a negyedik szint a tudásrétegekhez, -minőségekhez kapcsolódik. (Lásd: 1.1. ábra, 30. old.) A külső szemlélő számára nem válik világossá, hogy a szintek a tudásrétegeket jelentik-e, a mérési szintekre utalnak vagy a mérőeszközök bemutatásának szemléletessé tételét szolgálják.

A felmérésben módszertani komplexitásra törekedtek több szempontból is. Az életkorhoz kötődő változás megismerésére 7. és 11. évfolyamokon végeztek adatfelvételt. Főleg a tudás szerveződésének vizsgálatára szolgáló kutatásban az országosan reprezentatív mintavétel helyett a vizsgálat szempontjából fontos jegyeket hordozó társadalmi-kulturális egység kiválasztásának elvét alkalmazták, s ez az egység Magyarország egyik nagyvárosa, Szeged és annak vonzáskörzete volt. A mintavétel egysége az iskolai osztály, a kiválasztottak összességében reprezentálták a kultúrahordozó egység különböző iskoláit. A kutatásban különös figyelmet fordítottak a változók számára, szervezettségére, s megismerésükre a mérőeszközök sajátos rendszerét alakították ki. (Csapó, 2002. 26–33.)

Ebben a kötetben az előzővel ellentétben nem közölték a mérőeszközöket, az egyes részterületek vizsgálatát bemutató részekben a változókhoz kapcsolódóan bemutatták a szerzők a „minta feladatokat”, ez szükséges információ a kutatási problémák operacionalizálásának megismeréséhez, megértéséhez. E téren kivételt jelent a tesztekkel mérhető tudással foglalkozó rész, tudniillik nincs elegendő információ arról, hogy mit is mérnek ezek a tesztek. Megtudhatja az olvasó, hogy a tesztek a tanulók tudásának összegző-lezáró jellegű mutatói, hogy a tesztek független értékelési szakértők készítették, hogy az irodalom és a történelem tesztek tudásanyaga a teljes vizsgált tanévet, az angol tesztek az alapvető nyelvi tudásanyagot fogják át, de részletesebb, konkrétabb tájékoztatás kellene a megértéshez (lásd 3. fejezet).

A kutatási eredményekről

A rendkívül gazdag, szerteágazó kutatási eredményeket nem lehet bemutatni, összefoglalni egy rövid recenzióban, ezért csak a felmérés céljaihoz és a kutatók deklarált szándékaihoz viszonyítva térek ki az eredményekre.

Az áttekintést megkönnyíti a Kárpáti Andrea és Csapó Benő által készített összefoglaló fejezet, amely nemcsak az eredményeket mutatja be, de erőteljesen koncentrálna a magyar közoktatás előtt álló feladatokra. Ez a fejlesztőjelleg jellemzi a kutatást és annak e könyvben történő bemutatását, így sikerült megvalósítani azt a szándékot, hogy erősítsék a tudomány és a fejlesztés ma még gyenge kapcsolatát (300. old.). Mindegyik szerző munkájára jellemző a problémaérzékenység, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt.

Új fejleménynek tekinthető, hogy egyrészt a tudás új szemléletét, fogalmi kereteit human területen is érvényesítették, másrészt számos tudásterületen olyan információkat gyűjtöttek a tanulók tudásáról, amelyek inspirálói lehetnek új kutatásoknak, különböző tantervfejlesztési munkáknak, értékelési rendszerek fejlesztésének. Az utóbbihoz kapcsolódva különös figyelmet érdemelnek az osztályozással, az osztályzatokkal kapcsolatos kutatási eredmények, amelyek bemutatják, hogyan lehet felhasználni az osztályzatokat az oktatás eredményességének értékelésében (2., 10. fejezet). A mai intellektuális jellegű iskolai gyakorlat, tanítási elvek szempontjából nemcsak az tekinthető lényeges eredménynek, hogy a könyv felhívja a figyelmet a tanulás, a tudás nem kognitív jellegű területeire, rétegeire, hanem az is, hogy erről a területről fontos adatokat, összefüggéseket mutat be.

Igazoltnak tekinthető a kutatás hipotézise: a társadalomtudományok területén sem esik egybe az iskolai és az iskolán kívüli tudás, a gyakorlatban alkalmazható tudás. Az olvasókban ugyanakkor kételyek is megfogalmazódhatnak ezzel kapcsolatban, amelyekre részben a szerzők is utalnak, amikor felhívják a figyelmet a fogalmak meghatározásának problémáira, a vizsgálati területek mozaik jellegére.

A kutatás folytatódik, és a szakma kíváncsian várja, hogy egyrészt milyen irányban haladnak tovább a kutatók a fogalmi keretek finomításában, új módszerek, eszközök kialakításában, másrészt a munkának milyen hatása lesz a neveléstudományi kutatásokra, tantárgypedagógiai és egyéb munkákra, fejlesztésekre.

Jegyzet

- (1) Lásd az iskolafejlesztés, illetve az elmélet és a gyakorlat szempontjából: Csapó, 2002. 300. .
- (2) A témakör iránt érdeklődők szakmai kíváncsiságára számíthatnak volna a szerzők, ha még néhány hazai tudásértelmezésre is sor került volna. Lásd például Falus Iván, Nahalka István ilyen irányú munkáit.
- (3) A szakértelem körülírása informatív, de a kutatásban nem igazán jelenik meg.

Irodalom

- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (1999): Improving thinking through the content of teaching. In: Hamers, J. H. M. – van Luit, J. E. H. – Csapó, B. (eds.): *Teaching and learning thinking skills*. Lisse, Swets and Zeitlinger. 37–62.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.
- Fodor J. (1996): Összefoglalás az elme modularitásához. In: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 197–207.
- Gordon-Györi János (2001): *Tehetséges gyerekek gondolkodásikészség-fejlesztése*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, kézirat.
- Karmiloff-Smith, A. (1996): Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődéseméleti megközelítése. In: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 254–283.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 3–9.

- László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana – Kairosz Kiadó, Budapest.
 Nahalka István (1998): A tanulás. Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–155.; 190–220.
 Pléh Csaba (2001): A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. *Iskolakultúra*, 8. 75–78.
 Pléh Csaba (1998): *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Balassi Kiadó, Budapest.

Recenzált mű: Lásd 174. oldal!

Golnhofer Erzsébet

Madarakból lettünk

Az 1970-es években Ribó Pongrácz Éva – magyar nyelv és irodalom, valamint rajz szakos – festőművész-tanárnő elindított roma gyermekek körében egy kísérleti jellegű programot, amely a későbbiekben két további tanulócsoporthoz keretében folytatódott, illetve folytatódik ma is. A 'Madarakból lettünk' című könyvében az eltelt három évtized pedagógiai munkásságának eredményeit foglalja össze.

Ribó Pongrácz Éva – pályakezdő pedagógusként – a komlói Füst Sándor utcai Általános Iskolába került, amelynek székhelye Kossuth-aknán, egyben a cigánytelepen volt. Saját bevallása szerint fiatal entellektüelként – több társához hasonlóan – arra törekedett, hogy megtalálja azt a művészeti forrást, amely a képzőművészet megújításához vezethet, s ezt a forrást – kutatása során – a roma gyerekek rajzkészítései során felbukkanó cigány kulturális szimbólumokban, képalkotási technikában vélte felfedezni. E szimbólumvilágot megcélözva rajzműhelyt indított, ahol egybefogta azokat a cigány gyermekeket, akik érdeklődéssel fordultak a játszva tanulás eme formája felé. A képzési formáció demokratikus terepként működött, ahol a tanár és a diák egyenrangú partnerként jelent meg.

Sajátos technikával készültek e műhelyben a roma tanulók képei. A gyerekek minden egyes alkalommal odaálltak az egészíves műszaki rajzlap, illetve a későbbiekben a húszméteres dipatekeres elé, s néhányan – a legfantáziadúsabb diákok közül – elkezdtek rajzolni, ez társaikban asszociációkat indított el, s fokozatosan bekapcsolódott mindenki a képalkotásba.

E foglalkozásokról sok esetben pályanyertes alkotások kerültek ki, amelyekhez – pályázati anyagként történő elküldésük előtt – különféle roma kulturális jegyeket is magukon hordozó szerencsekívánati „rituálék” kötődtek.

Ribó Pongrácz Éva 'A rejtély' című fejezetben hivatkozik *Jung* – a lélek szimbólumteremtő erejének differenciáltabb voltát bizonyító – elméletére, amely elsősorban az emberi lélek kultúrigenetikájára utal, a benne lakozó ősi jelképekre, illetve ezek kivételére a mindenkori művészeti alkotásokban. Szerzőnk nagyobb részben erre alapozva tematizálja az elmúlt három évtized képeit és megpróbálja elemezni a rajzok szimbolikáját.

A könyv utolsó szakasza élet- és helyzetképeket közöl a szerző élményei és diákjai levelei alapján, így mélyebb betekintést nyerhetünk a műhely világába. A könyv – úgy vélem – több vonatkozásban is torzítja a benne feltüntetett adatokat, történeteket, illetve nem a kellő objektivitással tükrözi a harminc éve tartó pedagógiai programot.

Már a mű 'Számvetés, remény' című bevezetőjében *Aknai Tamás* olyan megállapításokat tesz – a könyv egészére és a romákra vonatkozóan –, amelyek helytállósága vagy

- László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana – Kairosz Kiadó, Budapest.
 Nahalka István (1998): A tanulás. Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–155.; 190–220.
 Pléh Csaba (2001): A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. *Iskolakultúra*, 8. 75–78.
 Pléh Csaba (1998): *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Balassi Kiadó, Budapest.

Recenzált mű: Lásd 174. oldal!

Golnhofer Erzsébet

Madarakból lettünk

Az 1970-es években Ribó Pongrácz Éva – magyar nyelv és irodalom, valamint rajz szakos – festőművész-tanárnő elindított roma gyermekek körében egy kísérleti jellegű programot, amely a későbbiekben két további tanulócsoporthoz keretében folytatódott, illetve folytatódik ma is. A 'Madarakból lettünk' című könyvében az eltelt három évtized pedagógiai munkásságának eredményeit foglalja össze.

Ribó Pongrácz Éva – pályakezdő pedagógusként – a komlói Füst Sándor utcai Általános Iskolába került, amelynek székhelye Kossuth-aknán, egyben a cigánytelepen volt. Saját bevallása szerint fiatal entellektüelként – több társához hasonlóan – arra törekedett, hogy megtalálja azt a művészeti forrást, amely a képzőművészet megújításához vezethet, s ezt a forrást – kutatása során – a roma gyerekek rajzkészítései során felbukkanó cigány kulturális szimbólumokban, képalkotási technikában vélte felfedezni. E szimbólumvilágot megcélözva rajzműhelyt indított, ahol egybefogta azokat a cigány gyermekeket, akik érdeklődéssel fordultak a játszva tanulás eme formája felé. A képzési formáció demokratikus terepként működött, ahol a tanár és a diák egyenrangú partnerként jelent meg.

Sajátos technikával készültek e műhelyben a roma tanulók képei. A gyerekek minden egyes alkalommal odaálltak az egészíves műszaki rajzlap, illetve a későbbiekben a húszméteres dipatekeres elé, s néhányan – a legfantáziadúsabb diákok közül – elkezdtek rajzolni, ez társaikban asszociációkat indított el, s fokozatosan bekapcsolódott mindenki a képalkotásba.

E foglalkozásokról sok esetben pályanyertes alkotások kerültek ki, amelyekhez – pályázati anyagként történő elküldésük előtt – különféle roma kulturális jegyeket is magukon hordozó szerencsekívánati „rituálék” kötődtek.

Ribó Pongrácz Éva 'A rejtély' című fejezetben hivatkozik *Jung* – a lélek szimbólumteremtő erejének differenciáltabb voltát bizonyító – elméletére, amely elsősorban az emberi lélek kultúrigenetikájára utal, a benne lakozó ősi jelképekre, illetve ezek kivételére a mindenkori művészeti alkotásokban. Szerzőnk nagyobb részben erre alapozva tematizálja az elmúlt három évtized képeit és megpróbálja elemezni a rajzok szimbolikáját.

A könyv utolsó szakasza élet- és helyzetképeket közöl a szerző élményei és diákjai levelei alapján, így mélyebb betekintést nyerhetünk a műhely világába. A könyv – úgy vélem – több vonatkozásban is torzítja a benne feltüntetett adatokat, történeteket, illetve nem a kellő objektivitással tükrözi a harminc éve tartó pedagógiai programot.

Már a mű 'Számvetés, remény' című bevezetőjében *Aknai Tamás* olyan megállapításokat tesz – a könyv egészére és a romákra vonatkozóan –, amelyek helytállósága vagy

megkérdőjelezhető, vagy azt az érzetet keltik az olvasóban, mintha az ajánló nem lenne eléggé tájékozott a romológia területén, személyét elbűvölné Ribó Pongrácz Éva pedagógiai teljesítménye, a megszokottnál magasabb szintű, cigányokra vonatkozó kulturális tudása, amely azonban – véleményem szerint – néhány esetben szintén ismerethiányról tanúskodik. Kétségbe vonható Aknai Tamás állítása, amely szerint a könyv szerzője olyan adatokat közöl, amelyek „a történeti forrás hitelével rendelkező, ismeretlen összefüggéseket” tartalmaznak. A roma kultúra archaikus viszonyrendszerét a magyarországi és erdélyi romák csoportjainak körében élő lírai hagyomány, valamint az orális epikumok közlése révén már bemutatta *Bari Károly* roma származású költő, népdal- és mesegyűjtő, illetve műfordító az 1985-ben megjelent *Tűzpiros kígyócska*, valamint az 1990-es kiadású *Az erdő anyja* című folklórköteteit bevezető tanulmányaiban.

Nem tartom elfogadhatónak azt sem, hogy Ribó Pongrácz Éva pedagógiai munkásságát „a gyerekekben, cigánygyerekekben meglévő páratlan alkotókészség” felszabadításaként mutatja be, mert valójában nem ez történt.

Szerintem a magyar kultúrájú értelmiségieket elvarázsolta – a Sturm und Drang korszakához hasonlóan – a számukra ismeretlen roma hagyományok világa, ezért azt gondolják, hogy egy romaszpecifikus pedagógiával találkoztak, pedig a program nem egyedi. Alkalmazhatónak vélem más nemzetiségű közösségekben is, ahol azonban nyilván más lesz az archaikum megvalósulási formája, a másfajta hagyományháttér miatt.

Alapvető problémának érzem a fenti megközelítésben azt, és ez érvényes Ribó Pongrácz Éva esetében is, hogy túlságosan romanticizálja, misztifikálja a roma kultúrát. Ez az agyonhajszolt romanticizmus akaratlanul is azt sugallja, hogy a romákat érintő problémákat csak akkor lehet megoldani, ha a másságukból, az eltérő kulturális sajátásaikból indulunk ki, mert így fedezhetők fel csak az emberi értékeik. Eközben a roma társadalom fejlődésének egyik legnagyobb gátja éppen abban rejlik, hogy a többségi társadalom tagjai nem tudnak vele azonosulni. A romák problémáit – és ez messzemenőleg vonatkozik az őket érintő pedagógiai módszerekre is – akkor lehet hatékonyan kezelni, ha nem a kulturális másságukat, hanem az emberi azonosságukat hangsúlyozzák. Ebből a szempontból lesz egyértelmű a többségi társadalom számára, hogy az úgynevezett cigánykérdés nem „cigány”, hanem szociális jellegű probléma. Ezzel a kiindulási alappal az etnicitást kiemelő előítéletek élet is tompítani lehet.

Kifejezetten negatív eredményekre vezet, ha a Ribó Pongrácz Éva által megvalósított programot romaszpecifikusnak tekintjük, mert ezzel azt sugalljuk, hogy csakis akkor lehet pozitív eredményt elérni a cigány tanulóknál, ha a kulturális másságukra alapozunk. Abszurdum azt állítani vagy sugallni, hogy egy népcsoport gondjai a kultúrájából fakadnak, még ha azt a legnagyobb jóhiszeműséggel tesszük is. Ezen indokok miatt azt gondolom, hogy amíg nem kerül sor egy másik nemzetiség tagjaiból álló kontrollprogram megvalósítására, ahol deklaráltan az a cél, hogy hasonló eredményeket lehessen produkálni, mint a roma gyerekek esetében, addig nem lehet kategorikusan kijelenteni, hogy

Ribó Pongrácz Éva érdeme nem a roma kulturális archaizmusok feltárásában rejlik, hanem abban, hogy egy szegregált iskolai környezetben olyan demokratikus közeget teremtett meg, amely ellensúlyozta az iskola rossz szemléletéből fakadó gátló tényezőket, s lehetőség nyílt arra, hogy a tehetséges diákok esélyt kapjanak arra, hogy ne vesszenek el az iskolai szegregáció útvesztőjében. Ribó Pongrácz Éva „szövetségi viszonyt” teremtett diákjaival, ezért érhettek el közösen sikereket, ugyanakkor – véleményem szerint – a százszázalékos kibontakozást ellehetetlenítette, hogy ő is magáévá tette a romák gondjainak kulturális alapokon való megközelítését.

Ribó Pongrácz Éva innovatív romapedagógiai módszereket alkalmazott. Ez az állítás csak akkor igaz, ha az említett kontrollprogram megvalósul, s az archaizmusok tekintetében sikertelennek bizonyul.

A könyv kivitelezését kissé kirakatjellegűnek érzem. A mű borítóján a cím a magyar mellett lovári, illetve beás nyelven is megtalálható, valamint Aknai Tamás ajánlása – e három nyelv mellett – angolul is, ezért számomra jogosnak tűnik az igény, hogy ezt az elvet következetesen érvényesítsék mindenütt a könyvben, ennek ellenére Ribó Pongrácz Éva munkásságának lényegi mondanivalója csak magyarul olvasható. Éppen ezért a tematikus fejezetek és a képek esetében a romák által beszélt nyelveken feltüntetett feliratoknak nem érzem létjogosultságát, csak abban az esetben, ha a mű szakmaiságának propagandisztikus bizonyítása volt a cél.

A könyv ajánlójával szemben kételkedem abban, hogy a mű szerzője minden tekintetben jártas volna a cigány kultúrában. Két helyen is a „Romológiai alapismeretek” című könyvből idéz, amely – véleményem szerint – a könyv elemzési módszerét tekintve nem mérvadó szakirodalom. Nem elmélyült szakmaiságú írásokat tartalmaz, hanem átfogó ismertetéseket. Az a tény, hogy a roma mítoszok tekintetében – két alkalommal is – a könyv „Roma történeti vázlat” című fejezetéből idéz, felveti bennem a kérdést, hogy mennyire ismeri a szerző a romák mondavilágát, az esszenciális archaikumot, amelyre folyamatosan alapoz szimbólumelemzései során.

A Ribó Pongrácz Éva által forrásként megjelölt fejezet távolról sem fogadható el etalon-szakirodalomként. A roma mítoszokkal kapcsolatban elenyésző számú példát hoz *Tuza Tibor*, ezért nem igazán lehet „megvádolni” azzal, hogy a teljességre törekedett volna, ami akceptálható, mert az általa írt fejezet – mint ahogyan a címben is jelezte – a történeti szempontokat helyezte előtérbe.

Célszerűnek tartottam volna azt, ha a szerző elmélyül Bari Károly ez irányú kutatásaiban, s többek között felhasználja a – már említett – „Tűzpiros kígyócska” című kötet bevezetőjét, amelyben Bari Károly érinti az archaikus roma kultúra szímszimbolikáját is. Ugyanakkor nem kellett volna kritika nélkül elfogadni Tuza Tibor bizonyos állításait. Konkrétan arra a megjegyzésre gondolok, amelyik a „Madarakból lettünk” című mítoszt roma körökben a legelterjedtebb eredetmondának minősíti, s amelyet Ribó Pongrácz Éva az „Anyakultusz – a teremtő erő szimbólumai” című fejezetben bizonyítékként használ szimbólumelemzése során. Ezen okok miatt minőségbizonyítási kényszert érzek a címadásban: a szerző a pár oldalas történeti összefoglaló hatására választotta a „Madarakból lettünk” titulust, s nem saját elmélyült kutatásának eredményeként.

Feltételezem, hogy a szerző azért tekintette a „Romológiai alapismeretek”-et alaplíriának, mert saját bevallása szerint szorosan együttműködött *Várnagy Elemérrel*, akinek – felelős szerkesztőként – nem kis szerepe volt ama kötet összeállításában. A romák helyzetének nem teljes körű ismeretére vall az is, hogy a szerző megállapítása szerint: „Kömlón is elkülönült települést hoztak létre maguknak. A városközpontot uraló szénosztályozót és a központot keresztülszelő vasutat messze elkerülve Kossuth-aknán telepedtek le a bánya fölötti magaslaton, fenyegetett függetlenségben.” Én azt hiszem inkább, hogy a szocializmusban is megnyilvánuló állami szegregációról volt szó, s nem valami mesés, a természeti népekre jellemző, szabadságvágy által motivált cselekedetről.

Véleményem szerint a szerző rácsodálkozott egy számára idegen értékrendszerre, amelynek hatása alól nem tudott szabadulni, emiatt a magyarországi romákkal kapcsolatban, folyamatosan a roma kulturális jegyek képezik véleményalkotásainak kiindulási alapját. Éppen ezért vitatom a szerző állítását: „Ebben az általános iskolában negyedik és ötödik osztályban azért választották külön a »magyar« és a cigány gyermekeket, hogy a kisebb létszámú osztályokban hatékonyabb pedagógiai módszerekkel végezhessek a pedagógusok a felzárkóztatás nehéz munkáját. Elsőrendű szempont volt, hogy a gyermekeknek is előnyösebb fokozatosság elvét betartsuk, melyet az itt alkalmazott metódus lehetővé tett. He-

tedik és nyolcadik osztályban a cigány gyermekek egy osztályba kerültek »ma-gyar« társakkal, és kevesebb hátránnyal kellett megbirkózniuk. A felzárkóztatásnak köszönhetően gyarapodott magyar szókincsük, fejlődött gondolkodásmódjuk és elvonatkoztató képességük. (...) A kép gondolkodási eszköz és forma lett számukra. Magyar szókincsük gyatra volt, a felmérések szerint nem használtak háromszáz szónál többet, mikor otthon anyanyelvüket, a beás nyelvet beszélték. Primér élményeiket primér módon fogalmazták meg, az élmények elementáris erejét semmilyen közbeeső szakasz nem gyengítette.”

A fenti állításokkal a legmesszebbmenőkig nem tudok egyetérteni. Véleményem szerint azért kerülhetett sor az etnikai alapon történő szétválasztásra, mert ebben az esetben is a kulturális másságon s nem az azonos emberi tulajdonságokon keresztül közelítették meg a roma gyerekek problémáit.

Ennek egyik bizonyítéka, hogy Ribó Pongrácz Éva leírása szerint értékmérő volt a gyerekek magyar nyelvi tudása, s a körülbelül háromszáz szavas magyar szókincs miatt feltételezték, hogy a gyermekek képtelenek voltak az elvont gondolkodásra, az önmaguk kifejezésére, miközben egyértelmű, hogy az anyanyelvi szókincsüket kellett volna vizsgálni. Véleményem szerint az, hogy a gyermekek képességeit egy olyan nyelv tudásához mérték, amely számukra szinte teljes mértékben idegen volt, a lehető legantidemokratikusabb megnyilvánulási formája a többségi társadalom asszimilációs törekvéseinek.

Nincs ésszerű magyarázat arra az eljárásra, amely egy nem magyar anyanyelvű gyermekben a magyar nyelv ismeretét kéri számon – kizárólag azért, mert ez a többség által használt nyelv –, s ha a nem kellő szintű ismeretről tesz tanúbizonyságot, akkor alacsonyabb képességűnek minősíti – figyelmen kívül hagyva a gyermek szocializációs körülményeit –, s még csak a gondolata sem vetődik fel annak, hogy a gyermek által – az élet minden területén – használt nyelvi közeghez igazodjanak a felmérés során. Én azt gondolom, hogy a beás nyelv nem annyira kezdetleges állapotú, hogy az anyanyelvükön a roma gyerekek csak „primér élmények” megfogalmazására lettek volna képesek.

Magával a „primér élmény” jelzős szó szerkezettel sem vagyok megbékülve, mert szerintem ez a kifejezés szemantikailag értelmetlen. Nincsenek „primér élmények” és „nem primér élmények”. Kizárólag az élmény folyamata létezik az emberi lélekben. Tapasztalataim azt mutatják, hogy csak akkor lehet sikeres tanulmányai során egy roma tanuló, ha problémái megoldásában semmilyen tekintetben nem mérvadó a származása, azaz nem a kulturális másságára, hanem az emberi azonosságaira helyeződik a hangsúly. Nem az eredet, hanem a szocializációs körülmény határozza meg, hogy milyen felkészültségű lesz a gyermek az iskolai képzésbe történő bekapcsolódásának kezdetekor.

Én azt gondolom, hogy a szegregált osztály sok tehetséges diákot visszavetett az előrehaladásában, s mivel – a beszámoló alapján úgy tűnik – nem volt gyakorlati ellenpélda, kétségbe vonom, hogy a diákok így jobban fejlődtek volna. Szerintem a diákok esetében nem a tudásszint fejlődött, hanem időt hagytak nekik arra, hogy nyelvileg asszimilálódjanak, hogy gondolkodásukban az anyanyelvük egy presztízsvesztési folyamaton menjen keresztül, mert a magasabb képzettségi szint eléréséhez – az iskolában – nem használhatták azt. Én azt hiszem, hogy az etnikai alapon történő szétválasztás helyett inkább beás anyanyelvű pedagógusokat, illetve szakembereket kellett volna alkalmazni, mert ez segítette volna elő a tanulmányok eredményességét.

Nincs rosszabb oktatási formáció a szegregált oktatásnál, mert az jár a legnagyobb erőfeszítésekkel s a legkevesebb sikerrel. Abban az esetben tekinthetné Ribó Pongrácz Éva pozitívumnak ezt az oktatási eljárást, ha tényszerű adatokkal tudná bizonyítani azt, hogy a roma gyerekek többségének esetében az időleges szegregáció magasszintű, rendszerezett tudáshoz vezetett, amelynek eredményeként problémamentesen el tudtak helyezkedni az állami közigazgatásban, a bankszférában, a felsőoktatásban, az ipari és egyéb szolgáltatások világában, értékálló tudást tükröző oklevél, diploma, szakmunkás bizonyítvány megszerzése révén. Ha ezt nem lehet a fentebb felsorolt módon alátámasztani, ak-

kor egyértelműen zsákutcsás „megoldásról” van szó, amely nem a tudás, hanem a – szociális körülményekkel szemben érzéketlen, etnikai alapon motivált – asszimiláció szintjét erősítette.

Úgy gondolom, Ribó Pongrácz Éva érdeme nem a roma kulturális archaizmusok feltárásában rejlik, hanem abban, hogy egy szegregált iskolai környezetben olyan demokratikus közeget teremtett meg, amely ellensúlyozta az iskola rossz szemléletéből fakadó gátló tényezőket, s lehetőség nyílt arra hogy a tehetséges diákok esélyt kapjanak, arra, hogy ne vesszenek el az iskolai szegregáció útvesztőjében. Ribó Pongrácz Éva „szövetési viszonyt” teremtett diákjaival, ezért érthettek el közösen sikereket, ugyanakkor – véleményem szerint – a százszázalékos kibontakozást ellehetetlenítette, hogy ő is magáévá tette a romák gondjainak kulturális alapokon való megközelítését. Maga a képzőművész lehet alkalmas eszköz arra, hogy a tehetséges roma gyerekek képességeit kibontakoztassuk, de csak akkor, ha nem a kulturális másságuk képezi a velük kapcsolatos véleményalkotás és értékítéletek alapját, hanem az emberi azonosság. Véleményem szerint a kulturális alapokon történő megközelítés intoleráns megoldásokra készíti az embert: a szociális eredetű problémákat – etnicizálóan – az adott népcsoport kultúrájának rovására írja, miközben ezt a szemléletet nem alkalmazza önmaga esetében. Ezért logikusnak tűnik számára, hogy a saját kultúrája az értékmérő rendszer a másikkal szemben, így – tudattalanul – a magasabb színvonal produkálása érdekében az asszimilációra törekszik. *Kemény István* szociológus erről a jelenségről egy helyen a következőket fogalmazta meg: „Nem szemléletüket, hanem helyzetüket kell megváltoztatni. De igenis van szemlélet, amelyet meg kell változtatni, azt a szemléletet, amely a vesztes teszi felelőssé vesztéséigért.”

Ribó Pongrácz Éva (2001): *Madarakból lettünk. Cigány gyermekek képei*. Pannónia Könyvek. Pro Pannonia Kiadó.

Bogdán Péter

Az abblendétől a WebTV-ig *Film- és médiafogalmak kisszótára*

A Korona Kiadó régóta várt kötete abban a sorozatban jelent meg, amelyet Hartai László és Muhi Klára szerkeszt és részben ír a mozgóképfoktatás hatékonyabbá tételére. A 'Film- és médiafogalmak kisszótára' elsősorban a pedagógusok munkáját segítheti.

A kisszótár nemcsak címében, hanem szerkezetében és tipográfiájában is elkülöníti a film és a média területét, noha ezeket a szerzők nem tekintik egymástól független jelenségeknek. Kölcsönhatásukat az ötletes felépítés is tükrözi: a filmhez tartozó szócikkeket a lapok szélén zöld mezőben elhelyezett betűk, míg a médiafogalmak gyűjteményét a zöld margóban fehér mezőbe nyomtatott betűk jelölik.

A filmfogalmak gyűjteménye informál a filmtörténet, a filmelmélet, a formanyelv, a műfajok és a technika legfontosabb jellemzőiről. A filmelmélet történetéből csak azokat az elméleti teljesítményeket ismertetik a szerzők, melyek markánsan meghatározták egy-egy korszak filmről vallott nézeteit, illetve termékenynek bizonyulnak napjainkban is. A fogalomgyarázatok röviden, érthetően, az elméletieskedés sallangjai nélkül vázolják

kor egyértelműen zsákutcsás „megoldásról” van szó, amely nem a tudás, hanem a – szociális körülményekkel szemben érzéketlen, etnikai alapon motivált – asszimiláció szintjét erősítette.

Úgy gondolom, Ribó Pongrácz Éva érdeme nem a roma kulturális archaizmusok feltárásában rejlik, hanem abban, hogy egy szegregált iskolai környezetben olyan demokratikus közeget teremtett meg, amely ellensúlyozta az iskola rossz szemléletéből fakadó gátló tényezőket, s lehetőség nyílt arra hogy a tehetséges diákok esélyt kapjanak, arra, hogy ne vesszenek el az iskolai szegregáció útvesztőjében. Ribó Pongrácz Éva „szövetési viszonyt” teremtett diákjaival, ezért érthettek el közösen sikereket, ugyanakkor – véleményem szerint – a százszázalékos kibontakozást ellehetetlenítette, hogy ő is magáévá tette a romák gondjainak kulturális alapokon való megközelítését. Maga a képzőművész lehet alkalmas eszköz arra, hogy a tehetséges roma gyerekek képességeit kibontakoztassuk, de csak akkor, ha nem a kulturális másságuk képezi a velük kapcsolatos véleményalkotás és értékítéletek alapját, hanem az emberi azonosság. Véleményem szerint a kulturális alapokon történő megközelítés intoleráns megoldásokra készíti az embert: a szociális eredetű problémákat – etnicizálóan – az adott népcsoport kultúrájának rovására írja, miközben ezt a szemléletet nem alkalmazza önmaga esetében. Ezért logikusnak tűnik számára, hogy a saját kultúrája az értékmérő rendszer a másikkal szemben, így – tudattalanul – a magasabb színvonal produkálása érdekében az asszimilációra törekszik. *Kemény István* szociológus erről a jelenségről egy helyen a következőket fogalmazta meg: „Nem szemléletüket, hanem helyzetüket kell megváltoztatni. De igenis van szemlélet, amelyet meg kell változtatni, azt a szemléletet, amely a vesztes teszi felelőssé vesztéséigért.”

Ribó Pongrácz Éva (2001): *Madarakból lettünk. Cigány gyermekek képei*. Pannónia Könyvek. Pro Pannonia Kiadó.

Bogdán Péter

Az abblendétől a WebTV-ig *Film- és médiafogalmak kisszótára*

A Korona Kiadó régóta várt kötete abban a sorozatban jelent meg, amelyet Hartai László és Muhi Klára szerkeszt és részben ír a mozgóképekhatás hatékonnyabbá tételére. A 'Film- és médiafogalmak kisszótára' elsősorban a pedagógusok munkáját segítheti.

A kisszótár nemcsak címében, hanem szerkezetében és tipográfiájában is elkülöníti a film és a média területét, noha ezeket a szerzők nem tekintik egymástól független jelenségeknek. Kölcsönhatásukat az ötletes felépítés is tükrözi: a filmhez tartozó szócikkeket a lapok szélén zöld mezőben elhelyezett betűk, míg a médiafogalmak gyűjteményét a zöld margóban fehér mezőbe nyomtatott betűk jelölik.

A filmfogalmak gyűjteménye informál a filmtörténet, a filmelmélet, a formanyelv, a műfajok és a technika legfontosabb jellemzőiről. A filmelmélet történetéből csak azokat az elméleti teljesítményeket ismertetik a szerzők, melyek markánsan meghatározták egy-egy korszak filmről vallott nézeteit, illetve termékenynek bizonyulnak napjainkban is. A fogalommagyarázatok röviden, érthetően, az elméletieskedés sallangjai nélkül vázolják

az elméleti rendszerek lényeges téziseit. Ugyanakkor a szerzők kitérnek teória és művészi gyakorlat kapcsolatára, szem előtt tartva a megtermékenyítő kölcsönhatásokat.

Érdeme a kötetnek, hogy tisztázza a formanyelvi elemek sajátosságait. Előadóként tapasztalatból tudom, jó néhány mozgóképes tanfolyam nem fordít kellő figyelmet a stiliztikára, noha ezek volnának a teoretikusok által filmnyelvnek keresztelt jelenség építőelemei. *André Bazin* már az ötvenes években felhívta a figyelmet a filmnyelv ismeretének fontosságára: „Ha tehát tudjuk azt, hogy a film hogyan mondja el mondanivalóját, talán azt is jobban megértjük, hogy mit akar mondani.” A kötet szerzőit dicséri, hogy a francia filmesztéta által megfogalmazott igényt most is aktuálisnak tartják. Mi tagadás, száz év ide vagy oda, még mindig nem ismerjük eléggé a film nyelvét. A kisszótár a maga keretei között segít az ismeretek megalapozásában.

A filmtörténetre vonatkozó részeknél a kiemelkedő irányzatok stílusjegyeiről, élményvilágáról, szemléletmódjáról olvashatunk, valamint megismerhetjük a meghatározó alkotókat és műveiket. Egy kézikönyv terjedelmi okokból nyilvánvalóan nem teszi lehetővé az elmélyült leírást, nem is ez a feladata, viszont a témával kapcsolatos tájékozódási pontokat kifogástalanul kijelöli. Ugyanez a helyzet a műfajok bemutatásánál is: a zsáner leglényegesebb vonásait, illetve a rokonműfajok közös és eltérő jegyeit emelik ki. Rövid áttekintést nyújtanak a történeti korszakokról, illetve az azokat reprezentáló filmekről és rendezőkről. A történetiség szempontja határozza meg a technikai eljárások, eszközök ismertetését is: a bemutatásuk után fejlődésük meghatározó fázisait foglalják össze a szócikkek.

Hasonló elv alapján épül fel a médiafogalmak gyűjteménye, de a korszakolás elmarad. Oka lehet ennek, hogy a filmnél valamivel fiatalabb kulturális jelenségről van szó. A szerzők ebben a részben a médiahasználat eszközeiről, technikai eljárásairól, a médiaműfajokról tájékoztatják az olvasót. Számomra, aki elsősorban a film elméleti és történeti kérdéseivel foglalkozom, akadt még ismeretlen terület. Feltűnő különbség az előző fejezethez képest a legjelentősebb médiateoretikusok pályafutásának és nézeteinek ismertetése. Mivel a médiakutatásban még nincs kiforrott tudományos módszer és eszköztár, egy-egy elméletalkotó nevéhez kapcsolódik a megközelítés szempontjainak megfogalmazása. Olyan markáns, nagy horderejű irányzatokról, mint amilyen például a realista vagy a feminista filmelmélet, itt még nem beszélhetünk, bár megfigyelhető a különböző iskolák és elméleti irányzatok elkülönülése. Ezek bemutatása épp olyan alapos, mint a filmfogalmak magyarázata.

A kötetet a szerzők képanyaggal is ellátták, amely nemcsak színesíti a szöveget, hanem szemlélteti is az egyes jelenségeket. Itt azonban a dicsérő szavak mellé néhány kritikus megjegyzést kell fűzni. A gondos szerkesztői munka ellenére apróbb hibák helyenként becsúsztak. A dialógus címszó alatt például *Eric Rohmer* „A barátnőm barátja” című filmjéből látható egy kép. A filmtörténetben járatlan olvasó nem érti a kép szemléltető szándékát, mivel a szövegben szó sem esik Rohmerről mint a dialógust „bőségesen” alkalmazó rendezőről. Vagy a 76. oldalon nem *Szergej Eisenstein* portréja látható, ahogy a képaláírás tévesen jelzi, hanem *René Clairé*. Ezek a mulasztások azonban elenyésző apróságok, amit feledtetnek a kötet ismeretgazdag és élvezetes fogalommagyarázatai.

A könyv kikalakú, puhafedeles, könnyen forgatható. Elfér a kabátzsebben vagy kis helyen a táskában. Külsőjében is a praktikus szempontokra ügyel. Érdemes fellapozni, beleolvasni, mert hasznos iránymutatást nyújt a film és a média világában – kezdőknek és haladóknak egyaránt.

A „skacok” ellenkultúrája

Lapunk 2000/9. számában foglalkoztunk Paul Willis különös jelentőségű munkájával, most más megközelítésből térünk vissza rá.

Minden iskolában vannak olyan diákok, akik lázadnak az iskola struktúrája, rendszere, ideológiája ellen. Olyan tanulók, akik önazonosságukat a szembenállás létformájában, az általánosnak mondható iskolai értékrenddel (a „formálissal”) szemben próbálják megkeresni. Ha ezek a tanulók többen is egymásra találnak, létrehozhatnak olyan diák-csoportosulásokat, amelyek lételeme kidolgozni az iskolával szembeni ellenkultúrát, és következetesen megélni az ebből a szerepből adódó játszmákat. Természetesen egy ellenkultúra létrejöttének sokrétű előzménye van. Nem elég csupán annyit látni, hogy „dacos”, „negatívan kritikus”, „rossz” gyerekek tömörüléséről van szó, akiknek „semmi sem jó”, hanem fontos a tünetek mögé is tekinteni. Ezt próbálja meg Paul Willis *„A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra”* című könyvében, részletes betekintést nyújtva az informális, iskolaellenes csoportok életének és szerveződésének háttéranyagába.

Willis könyve olyan diákokról és csoportokról szól, akik megalkották a maguk iskolai ellenkultúráját. A könyv 1977-ben jelent meg először, *„Learning to Labour. How working class kids get working class jobs”* címen, amely a Social Science Research Council által támogatott, 1972 és 1975 között lebonyolított kutatás nyomán született. Ez a kutatás azt vizsgálta, hogyan zajlik a továbbtanulni nem akaró munkásszármazású fiatalok iskolából munkába való átlépése. A könyv 1981-ben egy amerikai kiadást is megért, amelyet jelentős fejezetekkel bővített ki a szerző, az amerikai oktatás sajátosságainak megismertetése és az amerikai iskolákhoz való adaptáció érdekében.

A hatvanas évek oktatási reformkezdeményezéseiben az iskolára úgy tekintenek, mint az esélyegyenlőség megteremtésének színterére, és a legfőbb kérdés, miként lehet úgy javítani az oktatáson, hogy az alsóbb osztályok tagjainak is legyen esélyük a jobb állásokért és a magasabb életszínvonalért folyó versenyben. Willis azonban megkérdőjelezi a társadalmi mobilitásban szerepet vállaló iskola eredményességét. Könyvében rámutat arra, hogy a munkásosztályból származó gyerekek számára mekkora fontossága van a maguk ellenkultúrájának. Hiszen ellenkultúrájuk lényege éppen munkásosztálybeli identitásuk fenntartása, szembe fordulva az iskolai kultúrával, s ebből egyfajta újratermelési folyamat adódik: a munkásosztály tagjai maradnak. „E folyamat mechanizmusául a tekintélyi hatalommal való szembeszegülés szolgál, illetve az engedelmesség mindazokkal a tantervi előírásokkal szemben, amelyek az iskolai bizonyítványok megszerzésén keresztül bátorítanak a társadalmi mobilitásra” (13. o.). Ők maguk azok, akik az iskolai tudással szemben „ellenálló” kultúrájuk létrehozásával szándékosan rekesztik ki magukat annak lehetősége alól, hogy középosztálybeli állásokba vettessék fel magukat. Nem szereznek meg semmiféle olyan képességet, amely által jobb álláslehetőségek közül választhatnának, és egyben identitásuk felbomlasztási kísérletének tekintik az iskola effajta szándékolt törekvéseit. Willis szerint az iskola küzdőtér, „ahol ellentéteken és konfliktusokon keresztül termelődik újra a társadalmi és technikai munkamegosztás” (14. o.).

Willis tehát egyfajta kulturális reprodukcióként tárgyalja a munkásosztálybeli fiúk életét. Ez a felfogás egyszerre sugall pesszimizmust és optimizmust. Pesszimizista abban a vonatkozásban, hogy éppen az iskolai kultúra „behatolása” révén fogalmazódik meg a munkásosztály tagjaiban az ellenállás, optimista viszont annyiban, amennyiben fölfedni engedi, hogy semmi sem eleve elrendeltetett.

Paul Willis maga is munkásszármaszása; a „skacok” nézőpontját mindig szem előtt tartva képvisel egy felemelkedést szorgalmazó perspektívát. Mindezt ugyanakkor nem rákényszerítő jelleggel téve hangsúlyozza, hogy „az embereket nem lehet úgy megtölteni ideológiával, ahogy egy kannát vízzel” (15. o.).

Willis nagy teret szán a „skacok” világának bemutatására, megvilágítva az egyes helyzeteket több szempontból is. Az első rész tulajdonképpen egy etnográfiai leírás a „skacok” iskolaellenes kultúrájáról. Alapját az interjúk és csoportos beszélgetések leírása szolgáltatja. A második részben a bemutatott etnográfiai leírást elemzi a szerző. Nagy hangsúlyt helyez a munkába való beletanulás folyamatára, amit a munkásosztály kultúrájának újraképződésében a fő aspektusnak tekint. A könyv gerincét e folyamat komplexitásának tárgyalása alkotja, illetve annak bemutatása, ahogyan a skacok ellenkultúrája az állami szabályozás intézményeihez viszonyul. A szerző ugyanakkor kritikusan nagyító alá helyezi a pályaválasztási tanácsadást, és magyarázatot keres arra, miért is vall állandóan kudarcot az állami oktatás, amikor a munkásgyerekek életesélyeinek feljavitásával próbálkozik.

Az esettanulmányban tizenkét kisvárosi, továbbtanulni nem szándékozó fiú vett részt. A vizsgálat során megfigyeléssel, részt vevő megfigyeléssel tanulmányozta a szerző a csoportot az osztályteremben, az iskola különböző terepein és szabadidejük eltöltésében; rendszeresen fölvetette magnóra a csoport beszélgetéseit, kötetlen interjúkat készített és közben naplót vezetett. A könyv alapján úgy tűnik, igyekezett teljesen beépülni a skacok életébe; részt vett a csoport által látogatott kötelező és választható órákon, illetve a pályaválasztási tanácsadói órákon egyaránt. Ugyanakkor beszélgetéseket folytatott a csoport tagjainak szüleivel, az iskola főbb vezetőivel, a csoport tagjaival kapcsolatba álló fontosabb tanárokkal, illetve az iskolába járó pályaválasztási tanácsadókkal.

Ezzel párhuzamosan összehasonlító vizsgálatokat is végzett. A kontrollcsoportokat körültekintő alaposággal választotta ki; mindegyik csoportot ugyanabból az évfolyamból választotta, mindegyik „baráti társaság” volt, és a szerző indoklása szerint azért esett rájuk a választás, mert valószínűnek látszott, hogy a törvényben meghatározott legalacsonyabb (tizenhat éves) korban ott szándékoznak hagyni az iskolát. Több kontrollcsoportot is kiválasztott a finomabb összefüggések és különbségek felvázolására.

A könyvben főszerepet játszó fiatalok csoportját Willis különböző szempontokból megvilágítva, széleskörű elemzések alapján mutatja be. A szerző szerint a skacok közé tartozás lényege elsősorban magában a csoportban rejlik, hiszen az iskolaellenes kultúrához való csatlakozás egyszersmind egy csoporthoz való tartozást is jelent. Szerinte a csoporthoz való tartozásnak, a csoporttagságnak kifelé irányuló én-erősítő és értékképző szerepe van. A skacok esetében azonban a csoporthoz való tartozást az iskolai ellenkultúra elemeivel való azonosulás adja. Az iskolai ellenkultúra elemeiként a szerző az ellenállást, a tekintély aláaknázását, az informálisnak a formális közeg gyengeségei és esendősége ellenében való kijátszását, valamint a figyelemelterelés és a szórakozás önálló képességeit nevezi meg, külön fejezeteket szentelve mindegyiknek.

Nagy teret szán az ellenállás bemutatásának; a szembeszegülést az iskolaellenes kultúra egyik legalapvetőbb és legnyilvánvalóbb dimenziójának nevezi. Már a „skacok” kifejezés is (angolul lads – ez az iskolaellenes kultúrközeg tagjainak önmaguk megjelölésére választott neve) egyértelmű elhatárolódást takar az iskola alkalmazkodó konformistáitól. Ezeket a diákokat maguk között „tökfejeknek” – ear’oles – nevezik, amely elnevezés a skacok számára a „behódoló” diákok magatartásának abszurditását jelzi, mivel úgy gondolják, hogy ezek a diákok mindig csak hallgatnak, mint a tök, és sosem cselekednek, merevségük csak a befogadást teszi lehetővé. Alapvetően ebben nemcsak a konformistáktól való elhatárolódás valósul meg, hanem az „aktivitás” képviselőinek a passzivitással szembeni felsőbbrendűsége is megnyilvánul.

A szembeszegülés első célpontja tehát a tanári tekintély, a második pedig a konformisták csoportja, amely a szerző szerint egy elfojtott elutasításban jelentkezik: „A skacok

specialitása az a lefojtott elutasítás, melyet mindig csupán egy paraszthajszál választ el a nyílt konfrontációtól.” (31. o.).

Willis a pörgést, az umbuldát és a lógást szintén az informális csoportok privilegizált tevékenységének nevezi. A szerző szerint ezek a tevékenységek – amelyek által mindentől elhatárolódnak, amit az iskola értékékként képvisel, s amelyek révén igekeznek szembeszállni az iskola legfőbb, leginkább szembeötlő céljával (hogy tudniillik munkára bírja a diákokat) – nemcsak hogy „helytállóak”, de már-már „érthetők” is. Hiszen emögött, a szerző szerint, az idő elleni lázadásuk kifejeződése fedezhető fel: „(...) A skacok szemében az idő nem olyasmi, amivel gondosan gazdálkodni kell, és amit áhított jövőbeli célok megvalósítására kell fordítani. Számukra az idő olyan dolog, amit most akarnak a magukénak tudni, mégpedig jelenlegi identitásuk és öntudatuk részeként. Az időt egy helyzet – a többi skaccal való együttlét – fenntartására fordítják, nem pedig egy cél – az iskola elvégzésének célja – elérésére” (54. o.).

Az analom elűzése, a kaland keresése a legmegfelelőbb eszköz. Willis a kalandot a skacokhoz való tartozás sajátos izgalmának és dicsőségének tekinti, amely különböző antiszociális viselkedésekben nyilvánul meg. Bár antiszociális viselkedésekről van szó, a szerző, tényszerű említésével, már-már szimpatikus színben tünteti fel ezeket az eseteket; ennek köszönhetően az olvasóból folyamatosan egyfajta szolidaritást vált ki. A skacok „határozottan örömet lelik a verekedésben, abban, hogy megfélemlítéssel verekedést provokálhatnak, valamint a verekedésről és az annak egésze során alkalmazható stratégiákról való beszélgetésekben. (...) A férfias gőg, a teátrális hivalkodás, a csoportszolidaritás és a fürge, gyakorlatias, nem túlzottan erény-központú gondolkodás újra meg újra felszínre kerül” (62. o.). Ugyanakkor a könyv alapján a kalandhoz tartozik az esténkénti szórakozás kényszere, a kocsmalátogatás, divatos ruhák vásárlása, a dohányzás és a lányokkal való találkozás – amelyektől úgy érzik, hogy „ezektől élet az élet”. A szerző indoklása szerint ebből adódik a skacokat leginkább megmozgató életvezetési cél: a pénz központi szerepe. „Mivel mindezek a tevékenységek jelentős anyagi terhet jelentenek a skacoknak, emiatt a pénz hiánya a legnagyobb feszültség az életükben. A pénz megszerzéséért több munkát is elvállalnak, és gyakran ezt fontosabbnak tartják az iskolába járásnál. A munka során szinte egyenlő felekként kezelik egymást a felnőttekkel, ami csak szilárdítja a skacok magabiztosságát, és erősíti azt az érzésüket, hogy van jobb dolguk is az iskolánál” (70. o.).

A szembeszegülés, az informalitás, a pörgés, lógás, a „röhörésés”, a kaland és a szexizmus részletes felvázolásával Willis a skacokhoz való tartozás ismérveit ismertette. Ugyanakkor az iskolaellenes kultúrát egy tágabb kontextusba is elhelyezi. Kapcsolódási pontjaként a tágabb értelemben vett munkásosztályi kultúrát nevezi meg és veti össze annak kereteivel. A skacok szembefordulása az iskolai tevékenységgel megegyezik a szerző által „gyári kultúrának” nevezett életfelfogással. „Azzal, hogy a skacok elutasítják az iskolai munkát, erőteljes párhuzamot mutat az a minden gyárban tapasztalható véleménynyel (mely általában is jellemzi a munkásosztályt), hogy a gyakorlat fontosabb, mint az elmélet” (93. o.). Ha belegondolunk, ezt a felfogást általában minden iskola az intézmény és rendszere elleni bomlasztó kísérletnek titulálja, és minden adandó alkalommal megpróbálja ezeket leleplezni és visszaszorítani. Ugyanakkor a szerző szerint nem nevezhető ez tudatos elnyomásnak a tanárok részéről: „Rendkívül fontos annak belátása..., hogy semmilyen értelemben nem tekinthető tudatos kísérletnek a tanárok részéről, hogy a munkásosztály egyéneit, vagy a munkásosztály kultúráját – mint olyant – maguk alá gyűrjék, vagy elnyomják” (110. o.). Noha Willis óvatosságra int a tanárok megítélésekor, sok helyen éppen azzal, ahogyan, amilyen hangnemben ír róluk, foglal (kimondatlanul is) állást az iskolaellenes kultúra tagjai mellett és így egyben az iskola mindenhatósága ellen. „A tanárok úgy osztanak ki minden tankönyvet, mintha saját tulajdonuk lenne; valahányszor valaki egy könyvet elveszít, tönkretesz, vagy elrondit, úgy viselkednek, mint

egy szédült és meggyalázott szentély papjai; féltékenyen tartják birtokukban a szekrények, könyvtárak és tárolók kulcsait; ők alakítják ki a tantervet, ők kezdeményezik a vitákat, és ők kezdik el, és fejezik be a tanórakat” (112. o.).

Willis tulajdonképpen a skacok tetteit próbálja megmagyarázni, így minden általa említett példa ezt a célt szolgálja. Az iskolai tevékenységet például egyfajta csereakcióként képzelel el a szerző, ahol a diákok és a tanárok közt cserefolyamat zajlik, mindenki azt adja, amije van (tanárok tudást, diákok figyelmet, tanulást). Azonban a cserefolyamat ebben az esetben (iskolai ellenkultúra képviselői esetében) elveszíti komolyságát és jelentőségét, hiszen a skacok „a tanár felsőbbrendűségét kétségbe vonják, mivel amit a tanár kínálni képes, nem tűnik a skacok számára a csere egyenértékes elemének” (118. o.). A hasznos tudás átadásának kérdése nem csak három évtizeddel ezelőtt tűnt fontos tényezőnek, és nem csak a munkásosztály tagjait érintő probléma. Ma is egyre inkább a pedagógia jelentős területének számít, és egyre több kutatás irányul ennek felderítésére (ld. PISA-projektek).

Ebben az „értelmetlen” cserefolyamatban Willis tulajdonképpen a tanárok „létjogosultságát” is megkérdőjelezi, rámutatva az iskolai rendszer lehetetlen felépítésére, amelyben a tanárok kiszolgáltatott tehetetlenséggel tűrik, vagy esetleg láznak ők maguk is az ésszerűtlen szituáció ellen. „A tanárnak egyre inkább éppoly véletlenszerűen lesz vagy nem lesz tekintélye, mint a börtönőrnek, s egyre kevésbé fogja jellemezni az a fajta tekintély, amely nélkül pedagógus egyszerűen nem képzelhető el” (118. o.).

Ugyanakkor a skacok az iskolai cserefolyamat, a számukra teljesen értéktelen értékek közvetítésének ezen megítélésében szüleik és az általuk képviselt munkásosztálybeli kultúra felfogása is tetten érhető. Willis szerint erőteljes hatása van az élet, az iskola, a gyár otthoni, családi megítélésének. „Otthon történeteket mesélnek a gyári kultúráról, a gyárban történt eseményekről, az ott uralkodó hozzáállásról – különösen a tekintélyhez való hozzáállásról. Az otthoni nyelvhasználat a munkahelyi kultúrában megszokottat másolja” (119. o.).

A munkásosztálybeli skacok elképzelését saját jövőjükéről tehát egyrészt az iskola kultúrája elleni állásfoglalás határozza meg, másrészt a szülők által képviselt kultúra továbbvitelének erőteljes szándéka. („Ez tulajdonképpen az előző életünk..., mindenkinek melles a faterja, fizikai munkás, ötölük örököltük meg a fizikai dolgok fontosságát” – Joey, 278. o.) Willis még egy harmadik (elég különös) indokot is lát az iskola által közvetített kultúrával való szembefordulásra: „A skacok számára a szellemi munka nemcsak az iskolában szerzett konkrét tapasztalataik miatt elfogadhatatlan, hanem azért is, mert nőiesnek tekintik” (218. o.).

A pályaválasztási tanácsadás az iskola egyik fő próbálkozása arra, hogy kimozdítsa a tanulókat saját miliójükből. Azonban „a skacok mindent, amit a karrier-tanácsadáson mondanak nekik, elutasítanak, figyelmen kívül hagynak, kiforgatnak, nevetségessé tesznek vagy eltorzítanak” (146. o.). A skacok úgy érzik, hogy lehet boldogulni végzettség (és iskolai gürizés) nélkül. „Igazából csak az számít, hogy az ember ismerje a dörgést a világban, helyén legyen az esze, és – ha kell – keményen beletaposson a melóba”, (*Spike*, 149. o.). Mindamellet, hogy itt is ellenállásról, az iskola törekvéseinek kigúnyolásáról van szó, az olvasóban mégsem kelt ellenérzést, hiszen Willis magyarázata egyfajta logikát, a skacok logikáját követi: „Hogy a skacok elutasítják az iskolát, és szembefordulnak tanáraikkal, abból következik, hogy keresztüllátnak az oktatási paradigmán. Kultúrájuk tagadja, hogy a tudás bármilyen értelemben is értelmes, használható „egyenértékes” lenne az általában vett munkásosztálybeli fiatalok számára” (192. o.).

Willis az „érem” másik oldalát is bemutatja, hiszen feltételezi az iskola egyfajta elkülönböződését, bizalmatlanságát a munkásosztálybeli kultúrával szemben. Egy pályaválasztási tanácsadáson elhangzottakat idézi ennek alátámasztására: „Szeretném megvitatni Önnel fia esetleges jövőjét iskolánkban.” Jóllehet nem mond védőbeszédet a skacok

mellett, a helyzet megoldását mégsem a skacok, hanem az iskola, a tanárok részéről mutatott változásban látja. Rögtön felmerül a kérdés, hogy mit tehetnek a tanárok ezzel a zárt, tűnő ellenkultúrával szemben? Willis megoldása: „Ahelyett, hogy az osztálytermi züllés és erőszak láttán megijedve morális pánikba esnének (melynek a konzervatív ideológiát illetően megvan a saját reprodukív funkciója), helyezték a tanárok megfelelő társadalmi kontextusába az iskolaellenes kultúrát, vegyék fontolóra, milyen implikációi lehetnek a beletartozók hosszú távú terveire – s tegyék mindezt teljesen függetlenül attól, hogyan tudják túlélni az általa előidézett problémákat az osztályteremben” (266. o.).

Ugyanitt Willis bírálja az akkori (mai) iskolai rendszer nem hatékony módszereinek főlegesen használatát: „Ismerjük fel a semmit nem érő végzettségi formák jelenlegi túlbujánzásának súlyos értelmetlenségét és az általuk okozott zűrzavart. Ismerjük fel a leg-több, szakképzést nem igénylő, avagy betanítással végezhető munkában valószínűleg szervesen benne rejlő unalmat és az értelmes tartalom hiányát. Ismerjük fel a munkanélküliség lehetőségét mind kényszerű, mind pedig önként választott lehetőségként a tényleges rendelkezésre álló lehetőségeken belül. Alkalmazzunk minél több közösségépítő gyakorlatot, csoportbeszélgetést és projektet” (263. o.).

Ezek a felismerések mai iskolai rendszerünkben sem tűnnek tautológiának, hiszen a mai szakmunkásképzők és szakiskolák mindennapos küzdelmei mögött a hasznosság kétségei, az életre való felkészítés nehézségei szintén megfogalmazódnak.

Willis bevallása szerint könyve nem szolgál kész stratégiákkal, rögtön alkalmazható módszerekkel. A skacok életének, ellenkultúrájának részletes bemutatásával a mélyben zajló összefüggések megvilágítását célozta meg, a pedagógusok együttérzésének szándékolt kiváltását. „Könyvem arra kíván figyelmeztetni, hogy az érdeklődésüket vesztett munkásosztálybeli srácok nem annyira az egyes tanárok stílusára és a tanítás tartalmi részére reagálnak, mint inkább az iskola struktúrájára és az uralkodó oktatási paradigmára; reakcióikat pedig általános osztálykulturális tapasztalataik és beágyazódásuk kontextusa határozza meg” (263. o.).

Annak ellenére, hogy Willis osztálytársadalmi kultúráról beszél, könyve a mai iskoláknak, nekünk is aktuális információkkal szolgál. Önáltatás lenne azt gondolni, hogy csupán a munkásosztály kultúrájára vonatkoztatva állapíthatunk meg történelmi következtetéseket. Amíg a magyarországi szakmunkásképzők és szakközépiskolák tanulóinak lemorzsolódása még mindig meghaladja a 10 százalékot; amíg minden iskola egyre inkább a motiválatlansággal küszködik, addig nem tekinthetjük Paul Willis könyvét történelmi esettanulmánynak! Ha megpróbálnánk hasonló vizsgálatot végezni itthoni iskolákban, féltő, hogy sok azonos probléma kerülne felszínre: például a közöny, az iskolával szembeni egyre mélyülő elégedetlenség, a negatív iskolai attitűd.

Főként a szakmunkásképzőkben, szakközépiskolákban tanító pedagógusoknak (és persze minden pedagógusnak) ajánlom e könyvet, akiknek naponta meg kell küzdeniük a motiválatlansággal, a diákok ellenkezésével, és akik kitartással, bár néha megingó bizonyossággal hisznek tanulóik felzárkóztatásában, életvitelük javításában az iskolai értékek átadásával.

Willis, Paul (2000): *A skacok (Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra)*. Fordította Polyák Béla. Új Mandátum Kiadó, Társadalom & Történet sorozat. Szerzőszerkesztő: Horváth Ágota.

Történelem oldalnézetből és belülről

Csicsay Alajos, a jeles párkányi iskolaigazgató iskolatörténetet írt. 'Iskolatörténet', ez a *Lilium Aurum* kiadónál megjelent kötet címe. A könyv a magyar iskola ezeréves történetét mutatja be, különös hangsúllyal a felvidéki magyarság iskolázás tradícióira, e történeti tradíciók kontextusában szemlélve az utolsó másfél évszázad drámai történéseit. A szerző gazdag forrásanyag segítségével szemlélteti az újabb zivatáros esztendőknél egészen különböző államviszonyok jegyében bekövetkező fejleményeit, ugyanakkor – nemcsak mint koronatanú, hanem mint a történések hőse (*Csicsay* fontos aktivistája a szlovákiai magyar pedagógusok mozgalmának) – személyes, szenvedélyes szavakkal számol be a megélt küzdelmekről. A könyv forrásértékű, más szempontból pedig mint „első mű”, megannyi pontosításra, olykor vitára szólít.

Vasvári-diploma

A gyerekmozgalmak segítésében kifejtett példamutató életművéért Vasvári-diplomát kaptak posztumusz *Bodolay Géza* irodalomtörténész, a Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége újjáalapító elnöke és *Réthey Prikkel Lajos* egykori cserkész- és úttörővezető. A díjat az Egri Tanárképző Főiskola konferenciáján adták át, ahol a mozgalompedagógia és a pedagógusképzés összefüggéseiről esett szó.

Gáspár öröksége

Az Iskolakultúrában lezajlott vita nyomán szeptember 19–20-án Békéscsabán, a jeles pedagógus innovátor szülőföldjén és utolsó munkahelyén rendeznek konferenciát *Gáspár László* pedagógiai hagyatékáról. A konferencián „élőben” rekonstruálják az emlékezetes vitát is, melyre minden megszólaló meghívást kapott.

Integráció

Tiszaújvárosban konferenciát tartanak az integrált intézmények működési tapasztalatairól egy kutatás befejeztével. Mezőhegyesen pedig az általános művelődési központok innovátorai cserélnek eszmét tapasztalataikról.

UNIMA

Ebben az évben is kiadta a Nemzetközi Bábszövetség Magyar Központja az elmúlt esztendőről szóló jelentését. A reprezentatív bulletin helyet ad az amatőr és hivatásos bábjátékosok legfontosabb történéseiről szóló beszámolóknak, konferenciákról, fesztiválokról, bemutatókról tudósít. Rendre megjeleik a füzetben a pedagógiai sajtó bábjátékos szempontú szemléje is, mely 2002-ben meglehetősen sovány volt, mindössze 9 tétel. A leggyakoribb szerzők: *Bárdi Margit*, *Giovannini Kornél*, *Kissné Polyák Erzsébet*, *Kovács Ilona* és *Szentirmai László*, aki az OM honlapján tette közzé a bábjáték és pedagógia kapcsolatáról írt fontos és szakszerű vallomását.

Kisgyermekről szólván

Magyar változatban is megjelent az OECD nemzetközi kisgyermek-vizsgálatának jelentése (‘Biztos alapokon. Kisgyermekkori nevelés és gondozás. Nevelés és képességfejlesztés’) Kiadó az OKI. A Flaccus Kiadó *Gerő Zsuzsa* kötetét adta közre: az ‘Óvodásgyerekek gondolkodása és érzelmei’ címmel. Veszprémben az OOK Press adta ki *Győri Pál* kötetét: ‘Óvodások biológiai fejlődése és fizikai aktivitása’ címmel. Az Oktatási Minisztérium a kiadója *Nagy József* és munkatársai gyakorlatias munkafüzetének: ‘Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban’ címmel.

Nagy Péter Tibor

tudományos munkatárs, OKI, Budapest

Nikolov Marianne

egyetemi docens, PTE, BTK,
Nyelvészeti Tanszék, Pécs

Ollé János

Ph.D hallgató, ELTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, Budapest

Ottó István

számítástechnikai szakértő, Kaposvár

Rákosi Viktória,

egyetemi hallgató, PTE, BTK, Pécs

Reder Anna

PTE, BTK, Német Nyelvészeti
Tanszék, Pécs

Ropolyi László

tudományfilozófus,
ELTE, Tudománytörténet és
Tudományfilozófia Tanszék, Budapest

Sáska Géza

oktatáskutató, OKI, Budapest

Szekfü András

adjunktus, PTE, Kommunikációs
Tanszék, Pécs

Szekszárdi Júlia

egyetemi docens, VE, Tanárképző Kar,
Pedagógia-Pszichológia
Tanszék, Veszprém

Szöllősy Éva

MTA, Nyelvtudományi Intézet,
Budapest

Tompos Anikó

egyetemi docens, Széchenyi István
Egyetem, Idegen Nyelvi és
Kommunikációs Tanszék, Győr

Vári György

Ph.D hallgató, PTE, BTE, Pécs,
óraadó tanár, ELTE, Radnóti Miklós
Gyakorló Iskola, Budapest

Forray R. Katalin

A multikulturális/ interkulturális nevelésről

Baranya megye az országnak az a térsége, amely talán a legtöbbféle nemzetiségnek, etnikumnak ad otthont. Voltak korok és időszakok, amikor a politika és a társadalom ezt vagy problémaként kezelte, vagy nem vett tudomást róla. Ma egyre inkább értéknek tekintjük, amit a többnyelvű, többkultúrájú valóság felmutat. Az egyes nemzetiségekhez, népcsoportokhoz, etnikumokhoz tartozó egyének érdeke és joga, hogy kultúrájukat átörökíthessék gyermekeik számára az iskolarendszer keretei között is.

Szekszárdi Júlia

Erkölcsei botrányok az iskolában

„Hová tűnt az erkölcsi halál?” – vetette fel a kérdést Popper Péter, amikor a nyolcvanas évek közepén egy országos botrány központi szereplőjét (ki emlékszik ma már a híres-nevezetes totócsalóra?!) hároméves börtönbüntetéséből kiszabadulva négyszáz rajongó fogadta az úgynevezett Botrány klubban.

Horváth József

Szöveg születik: válaszok diákok írásaira

Az Iskolakultúra rendszeresen foglalkozik az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasás- és írástanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Az utóbbi években is több ilyen tanulmány jelent meg. Nem lehet vitás, hogy ezeknek a készségeknek a fejlesztése és az erről a folyamatról való gondolkodás fontos

területei a neveléstudománynak és a napi tanári gyakorlatnak. Ami engem most írásra készítetett, az Szalai Tünde dolgozata (2003), mely a folyóirat márciusi számában jelent meg, s amely kitűnően összefoglalja, elsősorban német források alapján, milyen szempontból és milyen célok miatt lényeges az, hogy az idegen nyelvi írásdidaktika folyamatorientált legyen. Írásomban ezt elsősorban angolszász forrásokat bemutató gondolatmenettel egészítem ki.

Sáska Géza

Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában

A magyar közoktatásügyben jelentős fordulat történt a nyolcvanas évek elején: az ország vezetése – miként ugyanekkor a lengyel is – levált a demokratikus centralizmuson alapuló szovjet modellről, és áttért a közvetlen demokrácia gyakorlatára épülő, a szintúgy szocialista, kollektivistá logikára. Később, a szocialista világ összeomlása részeként az ország ismét irányt váltott. Voltaképpen az átmenet két szakasza látható: elsőként a szocialista berendezkedés szovjet típusú modellje alakult át (jugoszláv) öngazgató, decentralizáló formává, ezután pedig a diktatórikus szocialista berendezkedés teljes elutasításával a nyugat-európai demokratikus modell felvétele történt meg.

600,- Ft (ÁFA-va)

