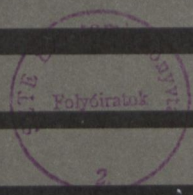


2

ISKOLAKULTÚRA



1383

XIV. évfolyam 2004. február

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Csikos Csaba
adjunktus, SZTE, BTK,
Neveléstudományi
Tanszék, Szeged,
rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

Csóti Csaba
segédlevéltáros,
Somogy Megyei Levéltár,
Kaposvár

Ferge Zsuzsa
szociológus, ELTE,
Társadalomtudományi
Kar, Budapest

Fesztbaum Zsófia
program koordinátor,
Magyar Népfőiskolai
Társaság, Budapest

Géczy János
egyetemi docens, PTE,
BTK, Tanárképző Intézet,
Pécs,
főszerkesztő,
Iskolakultúra, Pécs

Gordon Győri János
tanár, ELTE, Radnóti
Miklós Gyakorló Iskola,
Budapest

Imre Anna
tudományos főmunkatárs,
Országos Közoktatási
Intézet, Budapest

Keller Tamás
egyetemi hallgató,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem, Pilisvörösvár

Knausz Imre
egyetemi docens,
Miskolci Egyetem, BTK,
Neveléstudományi
Tanszék, Miskolc

Krisztián Béla
egyetemi adjunktus,
PTE, TTK, FEEFI,
Humán Menedzsment
Tanszék, Pécs

Molnár Gyöngyvér
egyetemi tanársegéd,
SZTE, Pedagógia
Tanszék, MTA,
Képességkutató Csoport,
Szeged

Püspöki Péter
drámapedagógus,
Garabonciás Művészeti
Iskola, Miskolc

Simon Mária
tanár, Lauder Jayne Zsidó
Közösségi Óvoda,
Általános, Közép- és
Szakiskola, Budapest

Szakácsné Tóth Éva
középfiskolai tanár,
Ferenczi Sándor
Egészségügyi
Szakközépiskola, Miskolc

**Szentmártoni
Szabó Géza**
irodalomtörténész,
Budapest

Szita Szabolcs
tudományos vezető,
Holocaust Dokumentációs
Központ és
Emlékgyűjtemény
Közalapítvány, Budapest

Tüske László
egyetemi docens,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem, Pilisvörösvár

Varrók Ilona
tanszékvezető,
Károli Gáspár Református
Egyetem, Japán Tanszék,
Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczy János e-mail: geczyjanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu

Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@ptt.yu

Csikos Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojantit@freemail.hu

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás *ályvisszeszerkesztő*
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

Takács Viola *szerkesztő*

Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trenyo@diak.hu

Vágó Irén e-mail: vagoi@okt.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Lénárd László, a PTE rektora

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 MINISZTERIUM

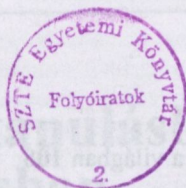
Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó
valamint egyéb alternatív terjesztők
fizethető a szerkesztőség címén köz-
lenül, illetve az LHI-nél. Előfizetés
számonekint 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. A
példányai megvásárolhatók az OKI-
(Budapest, Dorottya u. 5. 1. em.), a
Fókusz Könyvesboltban (Budapest V,
Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyves-
boltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4.
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged,
gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetbolt
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az ír-
Könyvesboltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.), a PTE jegyzetbolt
(Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz köny-
vesboltban (Pécs, Jókai u. 25) is.

HU ISSN 1215 5233

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

Lapnyitó: 2003. december 15.



iskola

04/02

tanulmány

Csikos Csaba

Metakogníció a tanulásban és a tanításban 3

Molnár Gyöngyvér

Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás 12

Imre Anna

Kistelepxlési tanulók útja az iskolarendszerben 20

Szentmártoni Szabó Géza

„Mint szép ereklyével...” 36

Keller Tamás

Az „Utas és holdvilág” – a társadalomtudományok felől 50

Szita Szabolcs

A holocaust témája a tanártovábbképzésben 56

Pedagógia más kulturális környezetekben

(Gordon Györi János) 65

Gordon Györi János

A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában 66

Tüske László

Az arab államok oktatástörténetéről 76

Géczi János

Moszlim emberképek és pedagógiák 85

Varrók Ilona

A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere 91

Püspöki Péter

Két történet 97

konferencia

vita

Knausz Imre
Mi a műveltség? 103

Fesztbaum Zsófia
„Adult Learners’ Week” a világban 108

Szakácsné Tóth Éva
Felnőttoktatási vademecumok! 116

Krisztián Béla
A felnőttképzés gazdasági és társadalmi igénye 121

Simon Mária
Holocaust – emléknep – pedagógiai folyamat 123
(Hosszú Gyula: Utak a holocausthoz, történetek a holocaustról)

Csóti Csaba
Zsidótörténet (nem csak) fiataloknak 124
*(Pásztor Cecília: Salgótarjáni zsidótörténet.
Általános és középiskolások számára. Adatok, források
és tanulmányok a Nógrád Megyei Levéltárból)*

Ferge Zsuzsa
Egy nagy téma méltó összefoglalása – és továbbgondolása 127
*(Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: Cigányok,
iskola, oktatáspolitikai)*

Satöbbi 132

Metakogníció a tanulásban és a tanításban

Az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei

A metakogníció fogalma egyelőre idegenszerűen csenghet a hazai pedagógiai szakirodalomban. Egy megjelenés előtt álló, nagyobb lélegzetű monográfiában a téma átfogó bemutatását vállaljuk. Írásomban most – mellőzve az elmélet széleskörű ismertetését – néhány izgalmas kutatási kérdésre és a Padovában megrendezett tanácskozás eredményeire összpontosítok.

Éppen Padovában jött létre az EARLI 17. Special Interest Groupjaként (A SIG-ekről ld. Korom, 1997, az akkor használt „speciális érdeklődési csoport” kifejezésnél jobbat azóta sem találtunk) a Metakogníció SIG. A metakogníció kifejezés egy lehetséges magyarosítása lehetne a „tudásról való tudás” kifejezés: a „meta” előtag az „Idegen szavak és kifejezések szótára” (Bakos, 2002. 413.) szerint a tudományban „valaminek az elvonatkoztatottabb, áttételes formáját, alkalmazását” jelöli. A tudásunkról való tudás kutatása egy nagyon régi filozófiai probléma, a Comte-paradoxon révén régi hagyományokra tekint vissza. A Comte-paradoxon lényege, hogy a gondolkodó ember nem oszthatja magát két részre, hogy megfigyelje a saját gondolkodását. Amit a saját gondolkodásunkból mi magunk megtapasztalunk, az csupán a gondolkodásunknak az a része, amelyik éppen nem azzal foglalatkosodik, hogy önmagát figyelje. Nelson (1996) szerint lényegében ugyanarról van szó, mint amikor „egy bizonyos báró” (tudjuk, hogy Münchhausen híres kalandjaira céloz) a hajánál fogva kihúzta magát a mocsárból.

A pszichológia a 20. század második felében, elsősorban Flavell (1979, 1987) kutatásai révén kezdte meg a probléma mélyebb vizsgálatát. Több kutatás igazolta, hogy a jobb memória, amivel a gyerekekhez képest az ifjak és felnőttek rendelkeznek, nagy részben a saját memóriánk működéséről szerzett ismereteknek köszönhető. Megtanulunk az évek során néhány tényt és néhány folyamatot, amelyek segítenek bennünket, amikor valamit meg kell jegyeznünk. Megtanuljuk például, hogy nem lehet akármilyen hosszú, összefüggéstelennek tekinthető számsorozatot megjegyezni. Elsajátítunk néhány technikát, amely lehetővé teszi, hogy a notesz becsukása után éppen addig emlékezzünk egy telefonszámra, amíg a billentyűkön azt bepötyögjük.

A témakör pedagógiai relevanciájának szemléltetéséhez elsőként a Nemzeti alaptanterv Tanulás elnevezésű kerettantervére utalunk: a tanulók számára segítséget kell nyújtani a megfelelő, egyénre szabott tanulási módszerek kialakításában. Belátható, hogy ezt a kerettantervi célt a tudásra vonatkozó tények és a tanulást kísérő tudatos gondolkodási folyamatok ismerete nélkül nem teljesíthetjük. A tanulás tanításának általános célja mellett még fontosabbnak érzem azt az elképzelést, amelyet többek között Karmiloff-Smith (1994) fejlődéslélektani elképzelése is támogat, miszerint a gondolkodás fejlődése leírható a kogníció és a metakogníció párhuzamos, egymást segítő együttműködéseként.

A metakogníció értelmezésével kapcsolatos néhány igen nehéz kérdés a padovai konferencián is előkerült. Az egyik gond a terminológia kérdése. A másik visszatérő

kérdés, hogy amennyiben van metakogníció, akkor van-e és miért ne lehetne meta-metakogníció, azaz rút magyaráttal: a tudásról való tudásra vonatkozó tudás. A harmadik kérdés a metakogníció mérésének lehetőségére vonatkozik. Egy negyedik kérdés, hogy az iskolai fejlesztés szempontjából mi a relevanciája a metakognícióval kapcsolatos kutatásoknak.

Talán túlzottan engedékeny vagyok, amikor azt állítom, a metakogníció tanulásban és tanításban játszott szerepének kutatásában a fenti első három kérdésre adott explicit válasz nélkül is lehetséges gyakorlatban hasznosítható eredményekre jutni. Olyan érzésem van, mintha mindenki tudná, hogy a jelenség (tudniillik hogy az ember tudásra tehet szert a saját tudásáról és képes a saját gondolkodását tudatosan megtervezni, nyomon követni és ellenőrizni) kétségkívül létezik, sőt, elméleti alapon igazoltnak vehetjük, hogy a jelenség pedagógiai szempontból is releváns. A kutatói felfogások sokszínűségét jelzi ugyanakkor, hogy relevánsnak tartjuk az olyan neuroanatómiai kutatásokat, amelyek például egy probléma megoldása során a folyamat tervezési fázisában legaktívabb agyi területeket vizsgálják, és lényeges szerepet tulajdonítunk azoknak a kérdőíves felméréseknek is, amelyek a feladatmegoldás végén a tanulók saját korábbi gondolkodási folyamatairól szóló beszámolóknak tekinthetők. És e két végpont között mindent befed egy hatalmas esernyő-fogalom: a metakogníció.

A padovai tapasztalatok azt mutatták, a témakör kutatásának abban a fázisában tartunk, amikor a sok-sok megválaszolatlan kérdés közül kell a jó kérdéseket kiválasztani. Következzenek a magam kérdései.

Mik tartoznak a metakogníció tárgykörébe? Milyen más elnevezések használatosak a tudásról való tudásra?

Metakogníció és önszabályozó tanulás

Az önszabályozó tanulás (self-regulated learning) fogalma mintegy tíz éve tartozik a pedagógiai szakszókincs fontos elemei közé. A témakör magyar nyelvű ismertetését ld. *Molnár*, 2001. Az önszabályozó tanulás komplex, interaktív, az akarat által vezérelt folyamat, amelyben szerepet játszanak a motiváció és a kognitív önszabályozó tevékenységek is. (*Boekarts*, 1997) Ebben az értelemben a metakogníció az önszabályozó tanulás szükséges eszköze. Az önszabályozó tanulásban a meta-kogníció mellett ugyanakkor hangsúlyt kapnak motivációs és érzelmi komponensek is. (*Minnaert*, 1999) A metakogníció és a motiváció kérdéskörének kapcsolódási pontjai sokrétűek és nyilvánvalóak (*Weinert*, 1987), és integrált kutatásukhoz az önszabályozó tanulás nyújt megfelelő fogalmi keretet. (*Wolters – Pintrich*, 1998)

A padovai konferencián számos szekció nevében találkoztunk a metakogníció avagy az önszabályozó tanulás fogalmakkal. A Metakogníció SIG alakuló ülésén elhangzott egy olyan fölvetés, hogy definiálnunk kell, milyen területtel foglalkozunk, hiszen a Motivation SIG-ben dolgoznak általában azok a kollégák, akik publikációikban az önszabályozó tanulás terminológiáját használják. Végül lényegében a Minnaert-i meghatározás mellett foglaltunk állást: ha a tudásról való tudást az érzelmi-motivációs elemektől függetlenül vizsgáljuk, akkor azt a metakogníció kutatásaként definiálhatjuk, egyébként pedig az ilyen kutatás az önszabályozó tanulás szélesebb fogalomkörébe tartozik.

Metakogníció és tudatelmélet-elmélet

A metakogníció mérésével kapcsolatos nehézségek nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a tudásra vonatkozó tudás kutatásában az utóbbi évtizedben jelentős teret nyertek a tudatelmélet-elméletek (theory-of-mind elméletek). A tudatelmélet-elméletek középpontjában a gyermeknek az alapvető mentális folyamatokról alkotott képének vizsgálata áll. A kísérleti személyek a 3–5 éves korosztályból kerülnek ki, mivel kutatások sze-

rint (Estes, 1998; Flavell, 2000; Lillard – Flavell, 1990) a gyermeknek mások kognitív folyamatairól alkotott képében jelentős változások következnek be ebben az időszakban.

A tudatelmélet-elméletekre épülő kutatások más módszereket használnak fel, mint a hagyományos metakogníció-kutatások. A tudatelmélet-kutatásokban szóbeli interjúk szerepelnek, az előforduló kognitív feladatok manipulatív vagy képi szintűek. Flavell (2000) szerint a metakogníció kutatására ugyanakkor feladat- és cél-orientáltság jellemző, vagyis a kognitív feladatok megoldása során nyújtott teljesítmény metakognitív öszszetevőit vizsgálják. Flavell szerint a metakogníció és a tudatelmélet elméletei jól megférnek egymás mellett a tudásról való tudás közös fogalma alatt; a metakogníció alkalmazott tudatelmélet-elméletnek tekinthető.

Valószínűnek tartjuk azonban, hogy a tudatelmélet-elméletek éles különállásában jelentősebb szerepe van annak, hogy egy szűkebb vizsgálódási területen képesek érvényes és megbízható információt gyűjteni a tudásról való tudásról. A metakogníció fogalma még szerteágazó és vitatott strukturájú, s éppen ezért bármilyen mérőeszköz esetén a konstrukt validitás nehezen biztosítható. Astington (1998) tanulmánya alapján az is nyilvánvaló, hogy a tudatelmélet-elméletcsoport a tudásról való tudás kizárólagos elmélete kíván lenni, és a metakogníciót olyan alternatív elnevezésnek tartja, amely nem vált dominánssá.

A tanulás és tanítás európai kutatóinak padovai seregszemléjén a tudatelmélet kifejezést ritkán használták témánk művelői. Adey és Larkin előadása kiemelten foglalkozott a metakogníció lehetséges fejlődés-lélektani definícióival, és egy lehetséges minimum-követelményként írták le, hogy a gyermeki tudatelmélet megjelenésének időszaka, azaz a 4–5 éves kor az a lehetséges időpont, amikor a metakogníció-kutatások indulhatnak. Megjegyzik, hogy amennyiben egy adott probléma megoldásának nehézségeiről való beszámolás képessége a határhó, akkor a metakogníció-kutatások az önreflexió megjelenésének idejétől indulhatnak, azaz nagyjából 1–1,5 éves kortól.

Amikor egy angolul jól beszélő ember beül angol nyelvű, hollandul feliratozott filmet nézni egy amszterdami moziba, és egyszer csak pár perc után a homlokára csap, hogy minek olvassa ő a számára ismeretlen nyelven írt föliratozást, akkor vajon ez kognitív vagy metakognitív viselkedés volt-e?

Metakogníció és tudatosság

A metakogníció fogalma alkalmas keretet nyújt a filozófiában és pedagógiában is gyakran használt „tudatosság” empirikus megközelítéséhez. A tudatosság filozófiai értelmezéséhez – Nelson (1996) szerint – a metakognícióval kapcsolatos empirikus kutatások nyújtanak segítséget. A releváns témák között ott találjuk például az „érezem, hogy tudom” jelenség kutatását. Az „érezem, hogy tudom” két rivális modellje közül Koriát (1993) eredményei a komputációs metaforát támogatják, szemben a „belső nyomon követés” (internal monitor) metaforával. Míg a „belső figyelőszolgálat” metafora szerint van egy elkülönült folyamat, amely kideríti, hogy megvan-e egy dolog a memóriában, és emellett van maga a felidézés folyamata, addig a komputációs metafora szerint a „tudom, hogy érzem” jelenség a felidézhetőség megítélését jelenti.

A metakogníció és a tudatosság fogalmainak lehetséges circulus vitiosusára szimpózium-bírálatában Gavriel Salomon hívta föl a figyelmet. Hangsúlyozta, hogy a metakogníció jelenleg használt definíciói alapján nem tisztázott a tudatosság szerepe: úgy tűnik, szükséges, de nem elegendő feltétel. Amikor egy angolul jól beszélő ember beül angol nyelvű, hollandul feliratozott filmet nézni egy amszterdami moziba, és egyszer csak pár perc után a homlokára csap, hogy minek olvassa ő a számára ismeretlen

nyelven írt fölratozást, akkor vajon ez kognitív vagy metakognitív viselkedés volt-e? A tudatosság nyilvánvalóan megjelent, de korántsem biztos, hogy metakogníciónak érdemes ezt neveznünk.

Hány szintű lehet a tudásról való tudás? Van-e értelme meta-meta-...-tudásról beszélni?

Nelson (1996) sokat idézett modellje szerint a gondolkodásunkban két szint működik együtt: a meta-szint és a tárgyszint. Egy konkrét példa talán megvilágítja a különbségtételt: amikor a kisgyermek kiszámolja, hogy mennyi $6+2$, akkor számára tárgyszintű gondolkodási folyamat eredménye a kinyitott ujjacskák megszámlálása, ugyanakkor azonban az a fázis, melyben eldönti, hogy a problémát meg tudja oldani és hogyan fogja megoldani, már feltehetőleg a meta-szinthez tartozik. Az ép felnőttek számára ugyanakkor a $6+2$ kiszámítása talán semmilyen módon nem igényli a gondolkodás metaszintjét, hanem rutinszerűen átfut agyunkon a művelet, és talán magunk sem tudjuk utólagosan felidézni, hogyan kaptuk eredményül a nyolcat. A konkrét személytől és a konkrét problémamegoldási helyzettől függ tehát, hogy milyen gondolkodási folyamatok lesznek tárgyszintűek és melyek meta-szintűek.

Az előzőekből kitűnik, hogy semmi nem indokolja a tárgyszint és a metaszint megkülönböztetése mellett a meta-szint további „feltupírozását”. Nem érdemes olyan modellt felállítani, amelyben a metaszintre még további tervező, nyomon követő vagy ellenőrző szint épül. Fölfogásom szerint a gondolkodás metaszintjének nevezzük a tervezés, nyomon követés és ellenőrzés szintjét, és definíció szerint az lesz a gondolkodás tárgyszintje (fogalmazhatunk másképpen is: rutinszerűen működő, algoritmikus szintje), amelyre vonatkozott a tervezés, nyomon követés vagy ellenőrzés.

Van azonban egy további szempont, amely szükségszerűen árnyalja ezt a képet: a tartalom-függetlenség vagy terület-általánosság kérdése. Tekinthető-e lényegileg azonosnak a tervezés, nyomon követés vagy ellenőrzés fázisához tartozó metakognitív tudáselemek például a matematika és az olvasás területén? Elvileg feltételezhető, hogy bár gyökeresen más automatikusan működő rutinok és készségek által valósul meg az elemi számolás és az olvasás, a rutinok és készségek működését, felhasználását tudatosan megtervező, nyomon követő és ellenőrző gondolkodási folyamatok lényegileg ugyanazok. A szakirodalomban eddig nem leltem választ erre a kérdésre, bár fontosnak és relevánsnak érzem. Az a sejtésem, hogy valóban léteznek lényegileg (és nem csupán nevükben) azonos metakognitív gondolkodási folyamatok, stratégiák egymástól lényegesen különböző tartalmi területeken. E feltevésem visszhangra talált az egyik konferencia-előadásban.

Meijer, Veenman és van Hout-Wolters Padovában egy egészen újszerű ötletet prezentáltak az általuk metakognitív készségeknek (metacognitive skills) nevezett meta-szintű gondolkodási folyamatok rendszerezésére. A bemutatott háromszintű hierarchikus rendszer rendező szempontja a terület-specifikusság szintje, azaz, hogy az egyes szinthez tartozó metakognitív készségek mennyire tartalom-független működésűek. A legfelső szintre került modelljünkben a tervezés (planning), a nyomon követés (monitoring) és az ellenőrzés (evaluation). E három fogalom már évek óta így, együtt van jelen a metakogníció kutatói közösségében, ezért alkalmas terminológiai bázisnak tűnik ezekről beszélni. A középső szinten e fogalmak terület-specifikusabb összetevői vannak: a megfelelő információ kiválasztása, tervkészítés, összefoglalás stb. A legalacsonyabb szinten a konkrét tartalmi terület függvényében határozhatók meg a metakognitív készségek. Ilyenek lehetnek például: ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése, a szóveges feladat végeredményeként kapott számadat valóságosságának ellenőrzése.

A továbblépéshez annak tisztázására van szükség, hogy a tervezés, nyomon követés, ellenőrzés három önállóan létező metakognitív készség vagy stratégia-e, vagy az alacsony-

nyabb szintű összetevők valamilyen konglomerátumaként álltak elő, és csupán a fogalmi egyszerűség tartja őket életben mint kulcsfogalmakat.

Hogyan mérhető a metakogníció?

A metakogníció klasszikusnak tekinthető Flavell-i elmélete a meta-tudást is kétféleképpen tekinti: deklaratívnak, illetve procedurálisnak. A deklaratív meta-tudás kategóriájába tartoznak az emberi tudással, ezen belül a saját tudásunkkal kapcsolatos tények, megfigyelések. Ki-kinek tisztában van például azzal, hogy a boltba leszaladva hányféle dolog az, amit fejben meg tud jegyezni, és hány tételnél célszerű fölírni a vásárlandó cikkek nevét. Hasonlóan a deklaratív meta-tudáshoz tartozik, hogy ha nem jut eszünkbe egy utcán látott ismerős neve, akkor egy-két-három nap múlva valószínűleg majd „beugrik”. Az ember az élete során a deklaratív meta-tudás számos elemével gazdagodik, és könnyű belátni, hogy a gondolkodásunk, tanulásunk hatékonyabbá válik ezek által. A metakogníció mérése kapcsán azonban nem azt vizsgáljuk, hogy ki hány – memorizálással és hasonló jelenségekkel kapcsolatos – alapszabályt képes hibátlanul fölmondani.

A kutatók figyelme egyre inkább a procedurális meta-tudás felé fordul. Elsősorban a problémamegoldás folyamatában megfigyelhető tudatos gondolkodási folyamatok kutatása élénk, és amikor a metakogníció méréséről beszélünk, akkor ezekre az „on-line” tervezési, nyomon követési és ellenőrző folyamatokra gondolunk. Ha szeretnénk a metakogníció működéséről számszerű adatokhoz jutni, akkor valamilyen módszerrel a tervezési, nyomon követési és ellenőrzési folyamatok kvantitatív jellemzése a cél. A metakogníció mérése a témakör kutatói számára kulcsfontosságú probléma, amellyel számos konferencia-előadás foglalkozott.

A korábbi mérőeszközök közül ki kell emelnünk a kérdőíveket, amelyek a kérdőív-készítés gazdag mérésmethodikai hagyományaira (például Likert-skála alkalmazása) építve próbálták feltárni a meta-tudás sajátosságait. A kérdőíves vizsgálatok jellemzője, hogy vagy általánosságban az egyes metakognitív stratégiák, készségek használatáról szólnak a kérdések, vagy konkrét probléma-megoldó helyzet utáni post-hoc vizsgálatnak tekinthetők. A kérdőívekkel kapcsolatos általános bírálat, miszerint az információ közvetett, itt is kivédhetetlen, és ráadásul az utólagosság miatt a validitás kétszeresen is megkérdőjelezhető.

Valami jobbat kellene kitalálni, és ebben a kérdésben gazdagnak mondható fölhozzatal volt Padovában. Veenman és Hout-Wolters rendszerezte a metakogníció mérésére eddig használt módszereket. A procedurális metakognitív tudáselemek mérése történhet a feladatmegoldási folyamathoz képest előbb, menetközben, avagy utólagosan. A feladatmegoldási folyamat előtt (a szerzők szóhasználatával: prior to task performance) kérdőívek és szóbeli interjúk használatosak. A menetközbeni („on-line”) mérési technikák között említik a hangosan gondolkodtatást (think-aloud protocols), a megfigyeléseket és az egyéb on-line módszereket, amelyek közül *Bannert* a log-fájlokat és a szemmozgás-megfigyeléseket emelte ki. Az utólagos módszerek közül ismét csak a kérdőíveket, interjúkat érdemes megemlíteni, ezen belül külön hangsúllyal a feladatmegoldás felidézését célul kitűző eljárásokat.

A mintegy húsz, e témakörrel foglalkozó publikáció alapján Veenman és Hout-Wolters azt a következtetést vonták le, hogy a menetközbeni (concurrent, on-line) módszerek alkalmazása bátorítandó, mert a metakogníció mérésének validitása ezeken keresztül tűnik igazolhatóknak. *Bannert* egyetemi hallgatókkal végzett kísérletében a hangosan gondolkodtatás módszerét alkalmazta, és igazolta, hogy ez az on-line mérési módszer (amikor is a hallgató a kísérletvezető jelenlétében folyamatosan beszámol arról, hogy éppen mire gondol) nem befolyásolja a feladattal kapcsolatos teljesítményt. Ez jelentős kutatási eredménynek számít, bár a validitás eldöntéséhez nem jutottunk vele közelebb. (Naivitás lenne feltételezni, hogy feladatmegoldás közben az artikulációs rendszer követni képes a

gondolatok villámsebességét. Egyelőre nagyon tűnik a szakadék, amely a feladatmegoldás közbeni metakognitív tudáselemek mérésében a neuroanatómiai PET-képek és az osztálytermi körülmények között alkalmazható on-line módszerek között van.) Egyelőre meg kell elégednünk azzal, hogy a hangosan gondolkodtatás alkalmazása a kísérletbe bevont egyetemisták között nem javította és nem is rontotta az eredményességet.

A ma már konzervatívnak számító kérdőíves vizsgálatok jelentős alkalmazási területe volt a 2000-es PISA-vizsgálat. *Artelt* a tanulással kapcsolatos PISA-kérdőív elemzésére vállalkozott, és egyik következtetése az volt, hogy egyes kérdések esetén a kapott eredmények nem alkalmasak a nemzetközi összehasonlításra, mivel nincs a kérdőívnek egy közös, nemzetközileg egyformán interpretálható faktorstruktúrája. A tanulási szokásokról, stílusokról szóló kérdőíveket a metakogníció egyes részterületeinek megbízható és érvényes mérőeszközeinek tarthatjuk, de nem állítható, hogy kérdőívvel a metakogníciót mérhetjük.

Az iskolai fejlesztés gyakorlatában milyen szerepe van és lehet a metakogníciónak?

Az értelem kiművelésében betöltött metakogníciós szerep elemzéséhez számtalan aspektust kellene elemeznünk. Releváns kutatási terület például a metakogníció gondolkodásfejlődésben betöltött szerepének vizsgálata. Ahogyan *Sternberg* (1998) rámutat, gyakran a szakértővé válás természetes velejárója a metakogníció visszaszorulása. *Leahy* és *Harris* (1993) más szóhasználattal ugyan, de lényegében ugyancsak azt állították, hogy a gondolkodás fejlődése során a meta-szintről egyre több tudáselem kerül a tárgyszintre. Újabb általános probléma, amely gyökeresen más megközelítést igényel, hogy a modern európai tantervekben következetesen célként és kulcskompetenciaként megjelölt „élet-hosszig tartó tanulás” (LLL, life-long learning) miként valósítható meg, és milyen szerepe van ebben a metakogníciónak és az önszabályozó tanulásnak.

Az általam ismert fejlesztő kísérletek többségében a metakogníció nem célként, hanem eszközként van jelen a gondolkodás fejlődésében és fejlesztésében. (Mindamellett fontos kérdés, hogy a metakogníció maga hogyan fejleszthető, és annak fejlettsége milyen hatással van egyes kulcsfontosságú területek fejlődésére és fejlesztésére.) Az érdeklődés homlokterében áll – jelentős részben *Schoenfeld* (1987, magyarul 1993) nagyhatású tanulmányának eredményeképpen – a matematika, és emellett a kutatások leggyakrabban célba vett területe az olvasás. A két terület közös jellemzője oktatáspolitikai és tantervelméleti szempontból, hogy az úgynevezett „kulturális eszköztudás” részeinek tekinthetők, de emellett kognitív pedagógiai szempontból is jelentős hasonlóság mutatható ki köztük: mindkét területen alapvető fontosságú készségek alakulnak ki az alsó tagozatos években, és a későbbi években tapasztalható problémák (ld. PISA) gyökere – igen erős meggyőződésem szerint – az, hogy elmarad az alapvető készségek mellett a metakognitív gondolkodási stratégiák megtanítása, kiművelése.

A 2003/4-es tanévben minden remény szerint megvalósuló fejlesztő kísérletünkben azt igyekszünk igazolni, hogy megfelelő fejlesztő feladatok felhasználásával kiváltható a metakognitív stratégiák működése – azok explicit megnevezése és ismerete nélkül is. Hipotézisünk szerint a metakognitív stratégiák elsajátítása teljesítmény-növekedéshez vezet a hétköznapi életből vett matematikai és olvasásmegértési problémák esetén, és nem vezet teljesítménycsökkenéshez a hagyományos, mechanikus számolással vagy „bal felső saroktól a jobb alsóig haladó” olvasással megoldható feladatok esetében.

A metakognícióra alapozott iskolai fejlesztéssel foglalkozó kutatások mennyiségi vonatkozásait tekintve a matematika megelőzte az olvasást a padovai konferencián. Három matematikai kutatásról szólnunk most röviden. *Hidetsugu*, *Nakatsu* és *Nozaki* tanulmánya arról számolt be, hogy 6. osztályos japán tanulók körében jelentős telje-

sítményjavulást okozott, ha megtanították nekik a szöveges matematikai feladatokat apró lépésekre bontani, és minden lépést önmaguk számára elmagyarázni. *Thronsdén* és *Bríten* eredményei szerint norvég 2–3. osztályos gyerekek körében az összeadásban és kivonásban nyújtott teljesítmény szoros összefüggést mutatott úgynevezett fejlett matematikai stratégiák (advanced mathematical strategies) használatával. (*English – Halford*, 1995, könyvük 5. fejezetében elemzik a kisiskolások korai, kreativitásról és spontaneitásról tanúskodó számolási algoritmusait.) Meggyőződésünk szerint arról van szó, hogy a későbbiekben automatizálódó számolási készség fejlődése is – Karmiloff-Smith-i kifejezéssel (idézi *Estes*, 1998) – in tandem megy végbe a metakogníció fejlődésével. *Desoete* és *Roeyers* belgiumi 3. osztályos tanulókkal végeztek fejlesztő kísérletet. Kiemelték, hogy az úgynevezett prediction skill (előrejelző készség, ami lehetővé teszi, hogy felismerjük, ha a feladatmegoldásban le kell lassítani, és szükség van a további lépések átgondolására) és az evaluation skill (értékelés készsége, vagyis a feladatmegoldásban felhasznált megoldási módok utólagos szóbeli bemutatásának készsége) fejletlensége a felzárkóztatás szükségességének indikátorai lehetnek.

Az olvasás és a metakogníció kapcsolatát a magyar szakirodalomban *Tarkó Klára* (1999) elemezte. Erről a területéről két előadást emelek ki. *Vidal-Abarca* és *Gilbert* a minél jobban tanulható, tankönyvi jellegű szövegek kifejlesztését vizsgálták. Fontos kutatási eredményük, hogy amennyiben a legfontosabb szövegelemek közötti kapcsolatokat nem tesszük teljesen explicitté, ám többlet-információt adunk ezeken a helyeken, akkor a 6. osztályosoktól még nem várható jobb teljesítmény a szövegbeli összefüggések megértését vizsgáló teszten, míg a 8. osztályosoktól és idősebbektől már igen. *Samuelstuen* és *Bríten* arról számoltak be, hogy az olvasás során alkalmazott szövegfeldolgozási stratégiákat (memorizálás és elaboráció szerepelt ebben a kutatásban) egyaránt meghatározza az olvasás célja és a témakörrel korábban szerzett tudás. Ez a korántsem meglepő kutatási eredmény egy újabb eszközt nyújt számunkra az olvasás alképességével rendelkező tanulók olvasásmegértési képességének metakognícióra alapozott fejlesztéséhez.

Még egy kérdéskört szeretnék érinteni a metakogníció iskolai relevanciájával kapcsolatban, ez pedig a tanárok és a leendő tanárok metakognitív stratégiáinak és a metakognitív stratégiák tanítása képességének fejlettsége. *Zohar* esettanulmánya meggyőzően igazolja, hogy lehetőség és szükség van előrelépésre olyan területeken, mint például a metakognitív stratégiák osztálytermi megbeszélésének készsége és a gondolkodásról szóló kifejezések nyelvezetének elsajátítása. A felsőoktatásban tanulók tanulásról alkotott nézeteit és tanulási stratégiáit is több kutató vizsgálta. Kiemelem az SFQ (Strategic Flexibility Questionnaire) kérdőívet, amelynek thai nyelvű változata (*Wongsri, Cantwell*

Az érdeklődés homlokterében áll – jelentős részben Schoenfeld (1987, magyarul 1993) nagyhatalmú tanulmányának eredményeképpen – a matematika, és emellett a kutatások leggyakrabban célba vett területe az olvasás. A két terület közös jellemzője oktatáspolitikai és tantervelméleti szempontból, hogy az úgynevezett „kulturális eszköztudás” részeinek tekinthetők, de emellett kognitív pedagógiai szempontból is jelentős hasonlóság mutatható ki köztük: mindkét területen alapvető fontosságú készségek alakulnak ki az alsó tagozatos években, és a későbbi években tapasztalható problémák (ld. PISA) gyökere – igen erős meggyőződésem szerint – az, hogy elmarad az alapvető készségek mellett a metakognitív gondolkodási stratégiák megtanítása, kiművelése.

és Archer) felszínre hozta azt a problémát, hogy amennyiben más eredmények adódnak a kérdőív thaiföldi eredményeinek elemzése során, akkor az mennyiben adódik a kultúrák közötti különbségből, és mennyiben a mérőeszközt kitöltő hallgatók közötti egyéni különbségek eredője.

Irodalom

A tanulmányban ismertetett konferencia-előadások

- Adey, P. – Larkin, S.: *Metacognition in young children*.
- Artelt, C.: *Students' self-reports on learning strategies, metacognition, and motivation in 26 countries*.
- Bannert, M.: *Assessment of metacognitive skills by means of thinking-aloud instruction and reflection prompts: Does the method affect learning performance?*
- Desoete, A. – Roeyers, H.: *Conditions for the training of prediction and evaluation skills in mathematical learning of Belgian third graders*.
- Hidetsugu, T. – Nakatsu, N. – Nozaki, H.: *Using a metacognitive strategy to solve mathematical word problems*.
- Meijer, J. – Veenman, M. V. J. – van Hout-Wolters, B. H. A. M.: *The relation between metacognitive skills, intelligence and learning results in various age groups and types of tasks*.
- Salomon, G.: *A „The assessment of metacognition” szimpózium szóbeli bírálata discussant szerepkörben Samuelstuen, M. S. – Brüten, I.: Reading purpose, topic knowledge, and strategic processing of text*.
- Thronsdn, I. S. – Brüten, I.: *Self-regulated learning of basic mathematical skills: A longitudinal study*.
- Veenman, M. V. J. – van Hout-Wolters, B. H. A. M.: *The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs?*
- Vidal-Abarca, E. – Gilabert, R.: *How to make a learnable text: Interaction between the text and the reader*.
- Wongsri, N. – Cantwell, R. – Archer, J.: *The strategic flexibility questionnaire – A survey in Thai tertiary students*.
- Zohar, A.: *Difficulties in and development of teachers' metacognitive knowledge*.

Egyéb források

- Astington, J. W. (1988): Theory of mind. Humpty Dumpty, and the Icebox. *Human development*, 41. 30–39.
- Bjork, R. A. (1998): Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In: Metcalfe, J. – Shimamura, A. (szerk.): *Metacognition: Knowing about knowing*. MIT Press, Cambridge, MA. 185–205.
- Boekarts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Estes, D. (1998): Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation. *Child Development*, 69. 1345–1360.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34. 906–911.
- Flavell, J. H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. In: Weinert, F. E. – Kluwe, R. (szerk.): *Metacognition, motivation, and understanding*. 21–29.
- Flavell, J. H. (2000): Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24. 15–23.
- Garner, R. (1987): *Metacognition and reading comprehension*. Ablex, Norwood, NJ.
- Gourgey, A. F. (1998): Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26. 81–96.
- Karmiloff-Smith, A. (1994): Precipice of Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 17. 4. 693–745.
- Koriat, A. (1993): How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, 100. 609–639.
- Korom Erzsébet (1997): Az EARLI szervezete és működése. *Iskolakultúra*, 12. 93–96.
- Leahy, T. H. – Harris, R. J. (1993): *Learning and cognition*. 3rd edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Lillard, A. S. – Flavell, J. H. (1990): Young children's preference for mental state versus behavioral descriptions of human actions. *Child Development*, 61. 731–741.
- Minnaert, A. (1999): Motivational and emotional components affecting male's and female's self regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14. 525–540.
- Molnár Éva (2001): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra*, 2. 101–103.
- Nelson, T. O. (1996): Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51. 102–116.
- Schoenfeld, A. H. (1993): Mi is az a metakogníció? In: Dobi, J. (szerk.): *A matematikatanítás a gondolkodás-*

fejlesztés szolgálatában. Tantárgypedagógiai szöveggyűjtemény. Keraban Kiadó, Budapest.

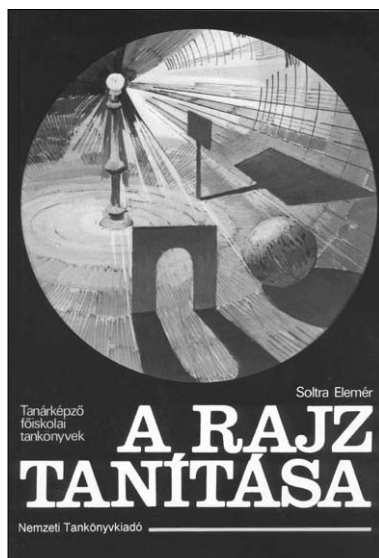
Sternberg, R. J. (1998): Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 26. 127–140.

Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 99. 175–191.

Weinert, F. E. (1987): Introduction and overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: Weinert, F. E. – Kluwe, R. (szerk.): *Metacognition, motivation, and understanding*, 1–16.

Wolters, C. A. – Pintrich, P. R. (1998): Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in Mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26. 27–47.

A tanulmány témakörében elvégzett elméleti kutatómunkát, valamint a konferencia-részvételt az OTKA támogatta (F038222).



A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. könyveiből

Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás

Az EARLI padovai konferenciáján mintegy ötven, problémamegoldással kapcsolatos prezentációt láthattunk, illetve hallhattunk. A korábbi évek hasonló tematikájú előadásaihoz képest a problémamegoldással kapcsolatos kutatási anyagok között egyre nagyobb számban jelennek meg a problémamegoldó képesség fejlesztésére vonatkozó probléma-alapú tanítási módszerrel (problem-based learning – PBL) foglalkozó projektek. Átalakultak és megváltoztak a problémamegoldó képesség fejlettségének vizsgálatára alkalmas mérőeszközök és a mérések filozófiája is.

A problémamegoldó gondolkodás vizsgálatának, illetve a tudás új helyzetekben való alkalmazásának, a tudástranszfernek kutatási változásait nem részletezzük, mert számos tanulmányban olvashatóak (például Molnár, 2001, 2002a, 2002b), azonban a fejlesztésre vonatkozó módszerekkel kevés magyar nyelvű anyagban találkozhatunk. Ezért mielőtt áttekintenénk, milyen oldalról vizsgálják, és hogyan közelítik meg az EARLI-konferencián részt vett kutatók a problémamegoldó képesség fejlesztésére alkalmas PBL módszerét, röviden nézzük meg, mit is jelent a PBL.

A PBL egy tanítási módszer – bár bizonyos kutatók szerint (Walton – Matthews, 1989. idézi Newman, 2003) inkább általános oktatási stratégia –, ahol a diákok kis csoportban (5–12 fő) dolgozva próbálnak megérteni, megoldani és megmagyarázni valós életből vett autentikus (real-life, authentic) problémákat. Munkájukat egy tutor segíti, akinek feladata a beszélgetések ösztönzése. A munkaformából adódóan a PBL segíti a diákok önszabályozó tanulásának kialakítását, valamint olyan kompetenciák fejlődését, amelyek a hagyományos oktatás során háttérben maradnak (például: csoportmunka, együttműködés, magyarázóképeség). Ezen túl a PBL javítja a változásokhoz való alkalmazkodóképességet, az ismeretlen helyzetekben történő problémamegoldó képességet, illetve a meghozott döntések érvekkel alátámasztott indoklását, fejlesztőleg hat a kritikai és a kreatív gondolkodási képesség fejlődésére, valamint más elgondolásának, nézetének elfogadási, illetve értékelési képességére – empátiás képességre. A PBL módszer hatására a diákok egyetemesebb és egészségesebb megközelítéseket alkalmaznak, javul a csoporton belüli együttműködő képesség, valamint a közös munka során a diákok megismerkednek saját erősségükkel és gyengeségükkel, aminek következtében javul önszabályozó tanulásuk is. Látható, hogy egészen kiterjedt azon területek köre, amelyekre a módszer fejlesztőleg hat.

Ennek következtében az eredetileg Barrows és Tamblyn (1980) (idézi Arts, Gijsselaers és Segers, 2002) által kifejlesztett módszert a világ minden táján alkalmazzák, számos változata létezik. Abban különbözik a többi probléma-központú oktatási módszertől, hogy a diákok a probléma megoldásához szükséges információk megtanulása előtt ismerkednek meg a problémával és nem az elsajátított tudás gyakorlása céljából kell különböző életszerű problémákat megoldaniuk. A tanulási folyamat a probléma előzetes elemzésével kezdődik, amikor a tanulók meglévő tudásuk alapján ötleteket gyűjtenek (brainstorming) a probléma potenciális értelmezési lehetőségeire, illetve a megoldási módokra. Ezután következik a tanulási cél megfogalmazása, információgyűjtés, az infor-

mációk elemzése, a megoldáshoz szükséges információk kiválogatása, szintetizálása, a megoldás megalkotása és megfogalmazása, érvekkel alátámasztása. Az információgyűjtésen kívül mindezt a csoport tagjai közösen végzik, aminek következtében több, a hatékony csoportos munkához elengedhetetlen képességük, készségük fejlődik.

Miután nem egyformán hatékonyak a PBL módszer különböző változatai, elkezdtek kutatni a PBL kulcsfontosságú elemeit. *Gijsselaers* és *Schmidt* (1990) (idézi *Arts, Gijsselaers* és *Segers*, 2002) azonosították a PBL módszer kognitív és motivációs kimenetének kulcsváltozóit. Három bemenő – a kimenet szempontjából meghatározó – változót azonosítottak:

- a PBL-probléma minősége;
- a tanulók személyiségvonásai;
- a tutor képességei.

Modelljükben a probléma leírásának módja és a problémamegoldás során lezajló interakció a tanulók viselkedésének és a tanulási kimenetnek meghatározó faktorai. Későbbi kutatások is alátámasztják, hogy a PBL-probléma minősége meghatározó a tanulók önálló tanulási mennyiségének és motivációjának szempontjából. A PBL módszerek különböző változatainak összehasonlításakor általában figyelembe vett három dimenzió: a feladat szintje (the task dimension), a társadalmi szint (the social dimension), az eljárás dimenziója (the procedural dimension). (*Arts, Gijsselaers* és *Segers*, 2003)

A probléma dimenziójának síkján maradvá a számítástechnika kitágítja a lehetőségeket, és módot ad a rosszul definiált, autentikus anyagok multimédiás prezentálására is, ami által a hagyományos PBL módszer mellett megjelenhetett az e-PBL, azaz a számítógépes tanulási környezetben alkalmazott PBL. Erről néhány előadásban DPBL-ként hallhattuk.

A következőkben összegezzük, témánként és prezentációtípusonként röviden ismertetjük a konferencián bemutatott problémamegoldással, illetve a probléma-alapú tanítási módszerrel foglalkozó kutatásokat. A tanulmány alapjául a konferencia-handoutok, az előadások kéziratjai, illetve a konferencia Abstract kötete (*Mason és mtsai*, 2003) szolgált.

Problémamegoldás

Az utóbbi években sokat változtak a problémamegoldó képesség mérésére szolgáló mérőeszközök, tesztek, feladatlapok, illetve a fejlesztésére vonatkozó programok. Míg korábban az iskolai feladatokhoz hasonló problémák megoldása során nyújtott teljesítményre voltak kíváncsiak a kutatók, addig ma az életszerű helyzeteket szimuláló, rosszul definiált, szemantikailag szegény, kevésbé átlátható problémák kerültek előtérbe, amelyeknek a megoldásához nem elegendő az iskolában elsajátított tudás automatikus, begyakorolt használata. A mérések és fejlesztések során is egyre nagyobb szerepet kap az informatika és a számítógép adta multimédiás környezet.

A mindennapi kontextusba ágyazott problémák és a probléma-alapú tanítás előtérbe kerülésétől azt várták a kutatók, hogy pozitív hatása lesz mind az oktatásra, mind a tanulásra nézve. *Mien Segers* (University of Maastricht, Hollandia) egy szimpózium keretében a problémamegoldó képességek mérésének tanulásra, illetve tanításra gyakorolt hatásával foglalkozott. *Segers* diákokkal és tanárokkal értékeltette e módszert. Az interjúk során mindkét fél hangsúlyozta, hogy nem elegendő megváltoztatni a tanítási módszert, az új tanulási stílus sikeres kialakításában központi szerepet játszik a megfelelő tanulási környezet kialakítása is.

A megfelelő tanulási környezet kialakításán dolgoztak *Anu Kajamines* és munkatársai (University of Turku, Finnország) is, amikor gyenge képességű diákoknak fejlesztettek ki motiváló módszereket. Olyan tanulási környezetet kerestek, amely minél jobban elfelejteti a diákokkal, hogy hol vannak, és hogy nekik tanulni kellene. Végül a számítógépes kalandjáték mellett döntöttek, s a játék során matematikai ismereteket igénylő prob-

lémákat oldattak meg a diákokkal. Tapasztalataik alapján a játék feloldotta a diákok szorongását, aminek következtében jobban tudtak figyelni a feladatok megoldására. A 16 órás fejlesztő tréning után a diákok szignifikánsan jobb eredményt értek el a matematikai problémák megoldásában.

A tanulási környezet hatását vizsgálta *Tajjka Hidetsugu* (Aichi University of Education, Japán) is, amikor összehasonlította a japán és amerikai gyerekek matematikai problémamegoldó képességét. A kognitív és kulturális faktorok számolókészségre gyakorolt hatását vizsgáló kutatás eredményei azt mutatják, hogy a japán gyerekek általában többet tudnak matematikából, mint amerikai társaik, de az azonos tudásszintű diákok közül az amerikaiak sikeresebben oldják meg a matematikai természetű problémákat, mint japán kortársaik.

A problémamegoldást befolyásoló faktorok közül egy ritkán vizsgált területtel foglalkozott közös szimpózium keretében két kutató. Mindketten a problémamegoldás során

Az utóbbi években sokat változtak a problémamegoldó képesség mérésére szolgáló mérőeszközök, tesztek, feladatlapok, illetve a fejlesztésére vonatkozó programok. Míg korábban az iskolai feladatokhoz hasonló problémák megoldása során nyújtott teljesítményre voltak kíváncsiak a kutatók, addig ma az életszerű helyzeteket szimuláló, rosszul definiált, szemantika-ílag szegény, kevésbé átlátható problémák kerültek előtérbe, amelyeknek a megoldásához nem elegendő az iskolában elsajátított tudás automatikus, begyakorolt használata. A mérések és fejlesztések során is egyre nagyobb szerepet kap az informatika és a számítógép adta multimédiás környezet.

használt jelölési módokat figyelték meg. *Mathieu Charrier* és munkatársai (Angers University, Franciaország) a különböző problémamegoldó kontextusban spontán, illetve explicit, tudományos jelölési módokat rögzítette, *Christine Gaux* (Angers University, Franciaország) kutatási célja pedig 6–9 évesek körében, szintén problémamegoldó kontextusban a jelölések mint kognitív eszközök szerepének a megfigyelése volt.

A szimpóziumokhoz képest kicsit eltérő volt a külön előadással jelentkezettek bemutatója, mert náluk nem volt külön értékelő, hanem a közönség vagy az adott szekcióban előadó többi előadótárs tett fel kérdéseket az adott kutatásra nézve.

A matematikai teljesítmények vizsgálatának új módszereivel foglalkozó szekcióban *Jerome Focant* és *Jacques Grégoire* (University of Löven, Belgium) matematikai problémák megoldása során 10 éves diákok kognitív önszabályozó stratégiáit vizsgálta. Eredményeik alátámasztják a diákok önszabályozó stratégiái és problémamegoldó teljesítményei közötti meghatározó kapcsolat hipotézisét.

„A tudás alkalmazása és problémamegoldás” főcímmel összefogott előadások között *Molnár Gyöngyvér* (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország) analóg feladatok segítségével 9–17 évesek komplex problémamegoldó képességét és iskolai tudását hasonlította össze. Eredményei az ismeretek kontextushoz kötöttségére utalnak, illetve az olvasás és induktív gondolkodás problémamegoldásban betöltött szerepét hangsúlyozzák. Kutatási eredményei magyarul is olvashatóak. (*Molnár*, 2003) *Annalisa Setti* és *Nicoletta Caramelli* (University of Bologna, Olaszország) 7 és 9 évesek problémamegoldó képességének gyakorlati és gátló tényezőit vizsgálta. *Tiina Soini* (University of Helsinki, Finnország) a tanulási transzfer segítésének lehetőségeit kereste kutatása során.

„A matematikai természetű problémák megoldásának vizsgálata” címmel összefogott három előadás közül *Irina Bershadsky* és munkatársa (Technion Israel Institute of Technology, Izrael) téreometriai problémák megoldása közben figyelt meg tanulókat. Összehasonlította a kérésre „mi van, ha nem” stratégiát követőket a „hagyományos” probléma-

megoldókkal. *Csikos Csaba* (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország) 10–11 éves magyar diákokkal oldatta meg *Verschaffel, De Corte és Lasure* 20 „problémás” matematikai szöveges feladatát, amelyek valójában 10 különböző problémát rejtettek magukban, mert a maradék 10 a korábbiak strukturálisan analóg, azonos megoldási módot kívánó „párja”. Eredményeit összevetve a nemzetközi eredményekkel nem talált szignifikáns különbséget. Kutatási eredményei magyarul is olvashatóak. (*Csikos*, 2003) Azonos, illetve különböző feszíni és mélystruktúrájú szöveges feladatok megoldottságát hasonlította össze *Katharina Scheiter* és munkatársa (University of Tübingen, Németország) is, problémáikat kizárólag az algebra világából vették.

Hans G. K. Hummel és munkatársai (Open University, Hollandia) komplex problémamegoldással és a séma-alapú (schema-based) transzferrel foglalkoztak előadásukban. Kutatási céljuk komplex tanulási környezetben a teljesítmény javítása, a probléma-séma megalkotási képességének fejlesztése, illetve az önértékelés, monitorizálás javítása. *Sami Nurmi* (University of Turku, Finnország) és munkatársa komplex, dinamikus, real-time szimulációs feladatokkal javítanák a gazdasági oktatást, hogy a végzős közgazdászok képesek legyenek a gazdasági élet rosszul definiált problémáit megoldani. A kis csoportos, virtuális piacon zajló real-time játékok segítségével a diákok a közgazdasági tananyagot autentikus kontextusban használnák.

A *CIT Presentation* keretében bemutatott előadások közül egy foglalkozott problémamegoldással. *Esther Kapa* (Talpiot College, Israel) 13–14 éves diákok metakognitív stratégiáit vizsgálta különböző mennyiségű metakognitív stratégiát igénylő számítógéppel segített problémamegoldás közben. Vizsgálatában a diákokat véletlenszerűen négy csoportra osztotta, mindegyik csoportnak különböző mennyiségű metakognitív stratégiát kellett alkalmaznia a probléma megoldása közben. A diákok szignifikánsan jobban teljesítettek abban a tanulási környezetben, ahol a problémamegoldás minden fázisában szükséges volt metakognitív stratégia alkalmazása.

Az előadásokhoz képest más műfajt képviseltek a poszterek, amelyek között szintén néhány érdekes munkával találkozhattunk. A poszter műfajából adódóan lehetőségünk volt személyesen is elbeszélgetni a kutatás vezetőivel. A tanulás és tanítás szekcióban a képek problémamegoldásban betöltött szerepéről készített *Christine Amisailidou* és *Julian Williams* (University of Manchester, Anglia) egy posztert. Eredményeik hangsúlyozzák az információk helyes képi megjelenítésének problémamegoldásban betöltött szerepét. *Johanna Neubrand* (University of Löneburg, Németország) a tanítás kultúra-függőségét emelte ki poszterén. Munkája során angliai, japán és német matematikaórákat hasonlított össze (a TIMSS videó alapján) a problémamegoldás matematikaórán betöltött szerepének szempontjából.

Zvia Fund (Bar-Ilan University, Izrael) poszterén egy problémamegoldást számítógépes környezetben vizsgáló (*computerised science problem solving*) felmérés eredményéről számol be, hasonlóan, mint *Manoli Pifarré* (Lleida University, Spanyolország), aki komputerrel segített, illetve komputer nélküli környezetben történő problémamegoldást hasonlított össze. Eredményei szerint a számítógép használata pozitívan befolyásolta a diákok teljesítményét és tanulási folyamatát. A kognitív és a metakognitív stratégiáik is hatékonyabbak voltak azoknak a diákoknak, akik a probléma megoldása során használták számítógépet.

PBL

A PBL módszer mint új pedagógiai módszer alkalmazásának tanulásra, illetve motivációra gyakorolt hatásaival, feltételeivel hét szimpózium keretében is foglalkoztak az előadók. A felsőoktatásban való alkalmazásáról, illetve alkalmazásával három szimpóziumban tartottak előadásokat.

Mivel a különböző felsőoktatási intézményekben számos újjáépítéssel próbálnak javítani az oktatás minőségén, de ezek tanulásra, illetve a tanulók motivációjára gyakorolt hatásáról keveset lehet hallani, ezért érdekes az egyik szimpózium három előadása, ami európai és kanadai egyetemeken végzett felmérések eredményeit mutatja be. Az előadások különösképpen a PBL hatására és a módszer alkalmazásának következtében kialakult új kompetenciákra fókuszáltak. *Anette Kolmos* (Aalborg University, Dánia) „Új kompetenciák a PBL mérnöki tananyagban” című előadásában beszámol egy felmérésről, aminek keretében első éves mérnökhallgatókat kért arra, hogy értékeljék csoportjuk munkáját. Az eredmények azt mutatták, hogy a diákok a PBL módszer hatására kialakult új kompetenciáknak köszönhetően magasabb szinten, szisztematikusabban és átfogóbban képesek értékelni munkájukat. *Benoid Galand*, *Kathleen Bentein*, *Etienne Bourgeois* és *Marianne Frenay* (Catholic University of Leuven, Belgium) a PBL tanulók motivációjára és önszabályozó tanulására gyakorolt pozitív hatását bizonyította kutatásában. *Denis Bédard* (University of Sherbrooke, Kanada) orvostanhallgatók körében végzett felmérése során azt vizsgálta, hogy a PBL milyen hatással van a diákok tanulási eredményeire, módszereire, illetve motivációjára.

Az egyetemi tanulási-tanítási környezet minőségére, tanulást segítő szerepére fókuszáló szimpózium keretében *Jan Vermunt* (Leiden University, Hollandia) és *Han Dahlmans* (University of Maastricht, Hollandia) az önszabályozó tanulás, valamint a „kikényszerített” önszabályozás (forced self-direction) PBL-beli szerepére hívták fel a figyelmet, ami eredményeik szerint javítja a tanulás minőségét.

A diákok pedagógiai tudásával – tanulásról, illetve tanításról alkotott ismereteivel – foglalkozó szimpózium keretében *Rosalind Murray-Harvey* és munkatársai (Flinders University, Ausztrália) hagyományos és PBL-re szakosodott tanár szakos hallgatókat kérdezett arról, hogy mi segíti őket a tanulásban és a megértésben.

Pieter Jelle Beers és munkatársai (Open University, Hollandia) az együttműködő problémamegoldás keretében arra keresték a választ, hogy az egyén tudása hogyan „hozható be” a csoportba, hogyan válik a csoport tudásává, illetve a csoportos beszélgetések folyamán hogyan lesz a probléma megoldásának része.

A PBL oktatási módszer hatékonyságának egy újabb, eddig nem érintett területe a matematikai problémamegoldó eljárások megértésének segítése, ami előfeltétele az adott matematikai eljárás későbbi alkalmazhatóságának, más kontextusba illesztésének. A kutatások azt mutatják, hogy ezen a területen is igen hatékony a PBL oktatási módszer. Két szimpózium is foglalkozott – a matematikai eljárások megértésének elősegítése céljából – a példa-alapú (example-based), illetve a probléma-alapú (problem-based) oktatás megtervezésével, esetleg azok kombinálásából adódó módszer alkalmazásával. *Peter Gerjets* és munkatársai (University of Tübingen, Németország) kidolgozott példákkal, a problémák megoldási sémájának megtanításával tennék hatékonyabbá a matematikaoktatást. A problémák alapsémáját alapul véve különböző problémakategóriákat dolgoztak ki, ahol egy kategóriába az azonos megoldási módot kívánó problémákat tették. E módszer velejárója azonban, hogy az egyik kategóriába sem tartozó problémák megoldásakor nehézségekbe ütköznek a diákok, hiszen ezekhez nem tanultak semmilyen sémát. Ennek kiküszöbölésére összehasonlították a séma-alapú és a megértés-alapú példákkal történő tanulás hatékonyságát. Eredményeik azt mutatják, hogy a diákok mind az izomorf, mind az új problémákon jobban teljesítettek a megértés-alapú példaadás után. *Cornelia S. Grosse* és *Alexander Renkl* (University of Freiburg, Németország) kutatásukban a példa-alapú oktatás egy új tulajdonságát vezette be, a többszörös megoldás módszerét (multiple solution methods). Ez a módszer elősegíti a különböző megoldási eljárások előnyének és hátrányának felfedezését, ha másképpen nem, akkor olyan úton, hogy explicit feladatként kapják a diákok az alkalmazott módszerek összehasonlítását. Eredményeik szerint ez az oktatási módszer különösképpen a gyengébbeknek, a kevés előzetes tudással rendelkező

diákoknál volt hatásos. *Katharina Schneider* és munkatársai (University of Tübingen, Németország) interaktív animációval segítené a megoldási módszer megértését. Állításuk szerint ez a módszer többek között alkalmas elvont problémamegoldási módszerek ábrázolására is. *Robin Stark* és munkatársai, illetve *Robert Atkinson* és *Mary Margaret Marrill* (Arizona State University, USA) a példákat és problémákat is tartalmazó számítógépes tanulási környezet kialakításán dolgozik. *David Trumppower* (University of Mexico, USA), valamint *Norma M. Chang* és munkatársai (Carnegie Mellon University, Pittsburgh, USA) irányelveket fogalmaztak meg arról, hogy problémamegoldó tanulási környezetben hogyan lehetne a megérést segíteni. *David Trumppower* többlépcsős matematikai problémákat oldatott meg diákokkal. Az egyik csoportnak ismeretlen változókkal (nonspecific goals – NG), a másik csoportnak egy adott változóval kellett megoldani az adott problémát (specific goals – SG). Elmélete szerint az előbbieket inkább azokra a műveletekre koncentráltak, amelyek szükségesek a célhoz vezető következő állapot eléréséhez, míg a második csoport tagjainak figyelme az adott és a célállapot közötti különbségre irányult. Ennek megfelelően az SG problémák csak abban az esetben ösztönzik az átmenetet az új kontextusba, ha a problémamegoldók figyelmét át lehet irányítani a helyi relációkra.

A 'Tanulók és tanárok tanulása PBL környezetben' címet viselő szimpózium már számítógépes tanulási környezetben foglalkozik a PBL módszerrel, illetve a PBL-ben részt vevőkkel értékelteti a módszer hatékonyságát. Az előadások központi eleme, hogy PBL környezetben hogyan lehet a tanulók és a tanárok ösztönzésére használni a konstruktivisták elméleteket. *Helge Stromso* és *Kirsten Hofgaard Lycke* (University of Oslo, Norvégia) egyik közös kutatásában a face-to-face PBL környezet és a komputer alapú PBL (DPBL) módszer hatékonyságát hasonlítja össze. Elemzésük eredménye azt mutatta, hogy nem helyettesíthető egyik módszer a másikkal, mert bár a válaszok eloszlása egyenletesebb volt számítógépes környezetben, de a diákok magyarázatai hagyományos PBL környezetben helyesebbek voltak. Másik bemutatott kutatásuk a tutor szerepét vizsgálta. Mennyi és milyen szerepet tölt be a tutor a hagyományos PBL órákon, illetve a DPBL-ben? *Astrid Visschers-Pleijers* (University of Maastricht, Hollandia) kutatásának célja egy, az eddigieknél könnyebben kezelhető és rövidebb kérdőív kidolgozása, aminek segítségével többet tudhatunk meg a PBL tanulás során történő interakcióról. *Juha Nieminen*, *Pekka Sauri* (University of Helsinki, Finnország) és *Kirsty Lonka* (Karolinka Institut, Stockholm, Svédország) közös munkájuk során kidolgoztak egy kérdőívet, ami a PBL kulcsfontosságú elemeinek, a csoportműködésnek és a csoportműködés – iskolai teljesítmény kapcsolatának mérésére alkalmas. Végül *Dineke Tigelaar* és munkacsoportja (University of Maastricht, Hollandia) kidolgozott egy tanár-ösztönző prototípust. Szakértőket kérdezett meg arról, hogy a kidolgozott prototípus alkalmas-e a tanárok tanulásának ösztönzésére, illetve a tanárok szummatív értékelésére.

'Multimédiás környezetben történő problémamegoldás' címmel fogták össze a konferencia szervezői a következő négy előadást. *Saskia Brand-Gruwel* és munkatársai (Open University, Hollandia) szerint a PBL módszer során használt komplex kognitív képességet (információk azonosítása, rendszerezése, a releváns információ kiválasztása, a több forrásból származó információk egyesítése) tanítani kell. Kutatócsoportja kezdőket és szakértőket figyelt meg problémamegoldás közben. Eredményeik azt mutatták, hogy a szakértő problémamegoldók több időt töltenek a probléma meghatározásával, az információk feldolgozásával és bemutatásával, mint a kezdő problémamegoldók. A *Rob J. Nadolski* és munkatársai (Open University, Hollandia) által kifejlesztett módszer segíti a kezdő problémamegoldókat abban, hogy képesek legyenek komplex problémákat is megoldani. E módszer a fejlesztő tanulás fázisában a diákokkal nem egy lépésben oldotta meg problémákat, hanem a problémamegoldás folyamatát sok apró lépésre osztva. *Parnafes Orit* (University of California, USA) kutatásában azt vizsgálta, hogy a többszö-

rös reprezentáció mennyiben segíti elő a probléma megoldásának folyamatát, *Peter Reiman* (University of Sydney, Ausztrália) és munkatársa számítógéppel segített PBL módszeres csoportos együttműködő tanulás során figyelte meg a csoportok probléma-megoldó stratégiáját a problémamegoldás különböző fázisaiban, valamint a kimenet szempontjából a csoportok viselkedését.

A nagyobb, közös előadások között (Keynote Addresses) *Arie C. Nieuwenhuijzen Kruseman* (University of Maastricht, Hollandia) 'Újítások a PBL-ben vezetői nézőpontból' című előadásában foglalkozott a PBL módszerrel. Kiemelte, hogy a PBL egyik kulcsfontosságú eleme az előzetes tudás aktiválása, illetve azt, hogy a PBL tanulási környezete egy kontextus-függő, együttműködő és aktív tanulási környezet, ahol a tanítás középpontjában nem a tanár, hanem a tanuló áll. Hangsúlyozta, hogy a tanuló-központú tanítási módszerek közül a PBL csak egy, de nem az egyedüli módszer, vehetjük példaként az IKT-t (Információs és Kommunikációs Technika) is.

Végül négy rövid előadást hallhattunk a PBL különböző környezetben való hatékonyságáról. *Mark Newman* és munkatársai (Middlesex University, Anglia) ápolónők oktatása során hasonlította össze a PBL és a hagyományos oktatási módszer hatékonyságát. Eredményeik alapján nem mutatható ki a PBL oktatási módszer előnye, sőt néhány esetben még rosszabbul is teljesítettek a PBL módszer szerint tanulók, mint a hagyományos

A kognitív és kulturális faktorok számolókészségre gyakorolt hatását vizsgáló kutatás eredményei azt mutatják, hogy a japán gyerekek általában többet tudnak matematikából, mint amerikai társaik, de az azonos tudásszintű diákok közül az amerikaiak sikeresebben oldják meg a matematikai természetű problémákat, mint japán kortársaik.

módszert követők. Egy másik előadás, szintén *Mark Newman* előadásában, a PBL hatékonyságát megfigyelő kutatást elevenített fel és értékelt. Bevezetője szerint azért volt szükség erre, mert a világ minden táján használják a PBL módszert, de mindenki más tanulási környezetben, más diákokkal és más műveletekkel. Az áttekintett kutatások nagyobb része a PBL fejlesztő hatását bizonyította. Hasonlóan, mint *Giovanni De Virgilio* és munkatársa (National Institute of Health, Róma, Olaszország), akiknek kutatási eredményei szerint hatékony a PBL alkalmazása. *David Gijbels* és munkatársai (University of

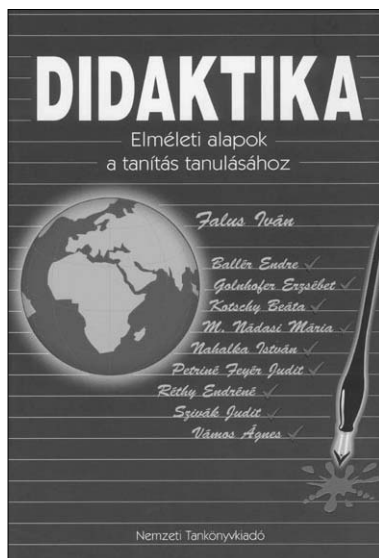
Maastricht, Hollandia) kutatásukban arra keresték a választ, hogy minden területen – nemcsak a problémamegoldó képesség fejlődésében, hanem pl. a tudás elsajátításában is – kimutatható-e a PBL pozitív hatása. Amikor a PBL hatékonyságának vizsgálatát nem a problémamegoldásra (itt egyértelmű a fejlesztő hatás), hanem csak a fogalmi megértés síkjára korlátozták, akkor nemhogy pozitív, de negatív hatása volt e módszernek.

A tanárok szerepét és nézőpontját alapvetően átalakító módszer remélhetőleg hazánkban is megjelenik, és fejleszteni fogja egyebek mellett a diákok problémamegoldó képességét, a hatékony csoportos együttműködéshez szükséges képességeket, készségeket. Természetesen hatékonyságának előfeltétele a megfelelő tanulási környezet megteremtése, s ebbe bizony az is beletartozik, hogy a tanárok ne kényszerüljenek harminc fős osztályokban tanítani.

Irodalom

- Arts, J. A. R. – Gijsselaers, W. H. – Segers, M. S. R. (2002): Cognitive effects of an authentic computer-supported, problem-based learning environment. *Instructional Science*, 30. 465–495.
- Arts, J. A. R. – Gijsselaers, W. H. – Segers, M. S. R. (2003): *On the Measurement of Outcomes of Educational Innovations: Different ways of Measuring Expertise Effects of an Authentic, Computer Supported, and Problem-based Course*. Kézirat.

- Csikós Csaba (2003): Egy hazai matematikai felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. 20–27.
- Mason, L. és munkatársai (2003): *10th European Conference for Research on Learning and Instruction. Improving Learning, Fostering the Will to Learn. Abstracts*. Padova.
- Molnár Gyöngyvér (2001): Az életszerű feladat-helyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 3. 347–373.
- Molnár Gyöngyvér (2002a): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 2. 65–75.
- Molnár Gyöngyvér (2002b): Komplex problémamegoldás vizsgálata 9–17 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 2. 231–264.
- Molnár Gyöngyvér (2003): A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 1. 81–103.
- Newman, M. (2003): A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of Problem Based Learning. *Its, Medicine, Dentistry and Veterinary medicine. Special Report 2*.



A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. könyveiből

Kistelepülési tanulók útja az iskolarendszerben

A községi, kistelepülési iskolák tanulói nem alkotnak társadalmi értelemben homogén csoportot, közös jellemzőjük azonban, hogy az átlagosnál kisebb településeken élnek és kistelepülési iskolákba járnak. Ez a két tényező, bár nem feltétlenül meghatározó módon, de nehezebb indulási, tanulási feltételeket valószínűsít: kedvezőtlenebb családi háttérrel, rosszabb intézményi feltételeket az oktatásban, amihez gyakran társulnak a bejárással összefüggő nehézségek is.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kistelepülési iskolákból jövő tanulók a továbbtanulás terén jelentősen lemaradnak a többi tanulóhoz képest, magasabb köztük a középfokon tovább nem tanuló, illetve a zsákutcás képzések irányában továbbtanuló. Vizsgálatunk során a községekben iskolába járó tanulók iskolai pályáját elemezzük közelebbről annak érdekében, hogy feltárjuk főbb sajátosságait, az átlagos iskolázási utaktól való esetleges eltéréseit.

A kistelepülési iskolák tanulójának iskolázási útját azért kell kiemelt figyelemmel kísérni, mert ezeken a településeken nagyobb valószínűséggel találunk olyan tanulói csoportokat, melyek lakóhelyük vagy szülői háttérük következtében eleve nehezebb körülmények közül kerülnek ki (bejárók, cigány származásúak, munkanélküli szülők gyermekei), akiknek gyakran sem iskoláik nem rendelkeznek azokkal az eszközökkel, melyek az esetleges hátrányokat kompenzálni lennének képesek, sem szüleik nem rendelkeznek tudatos és hatékony iskolázási stratégiával, amely kitérés utat mutathatna egy kedvezőtlen kiinduló helyzetből. Ennélfogva a kistelepülési iskolák jelentik az oktatási rendszer azon szegmensét, ahol a társadalmi és az oktatásügyi hátrányok a leginkább halmozódnak (szegregált helyzetükből fakadóan) gyakran konzerválódnak hajlamosak. Nehezíti a kistelepülési iskolák és tanulójuk helyzetét, hogy a kilencvenes években – miközben ezeken a településeken a gyerekszám növekedett – helyzetük kismértékű romlást mutat. (1. táblázat)

1. táblázat. Az elsős és ötödikes általános iskolai tanulók aránya az összes tanuló %-ában településtípusonként, 1993, 1997, 1999.

		1993		1997		1999	
Településtípus		Tanulók	Az összes tanuló %-ában	Tanulók	Az összes tanuló %-ában	Tanulók	Az összes tanuló %-ában
község	elsős	52456	13,1	48367	14,1	46426	13,50
	ötödikes	49007	12,2	42488	12,4	42091	12,24
Mo. összes	elsős	125679	12,5	125875	13,1	121424	12,64
	ötödikes	125160	12,4	121515	12,6	119599	12,45

Forrás: OM statisztika, 1993, 1997, 1999.

A kilencvenes években a veszélyeztetett tanulók aránya a statisztikai adatok tanúsága szerint a településhierarchia két pólusán nőtt meg a leginkább: a fővárosban és a közsé-

gekben. (2. táblázat) A kistelepülési iskolák és tanulók helyzete tartósan nehéz, sőt romló állapotot mutat más vizsgálatokban is. (Vári, 1997)

2. táblázat. A veszélyeztetett tanulók aránya az általános iskolákban településtípusonként, 1993, 1997, 1999.

	1993		1997		1999	
	N	Az összes tanuló %-ában	N	Az összes tanuló %-ában	N	Az összes tanuló %-ában
Budapest	23303	14,63	26455	18,46	25598	18,10
megyei jogú város	7309	3,87	9619	4,84	9578	4,83
egyéb város	11660	4,47	14670	5,27	14062	5,07
község	24233	6,05	24983	7,26	25527	7,42
összes	66505	6,59	75727	7,85	74765	7,78

Forrás: OM statisztika, 1993, 1997, 1999.

A tanulási, iskolázási útvonalak természetesen sok tényező mentén alakulnak: fontos pontnál meghozott döntések, idő-, energia- és anyagi ráfordítások és nem utolsósorban a tanulói képességek alakítják. Mindezt természetesen befolyásolják a szülői ambíciók, elképzelések és a környezeti adottságok. Elemzésünk egy olyan tanulócsoportra irányul, mely egy sajátos külsődleges tényező, a lakóhely mentén különíthető el. A lakóhely szerint történő elkülönítés természetesen együtt jár a tanulók társadalmi összetételének sajátosságaival is, részben ennek révén, részben ettől függetlenül meghatározva a tanulók iskolázási esélyeit, pályáját. Az utóbbit azonban befolyásolhatják olyan tényezők is, mint például az iskola és a lakóhely távolsága, az iskola lehetőségei, az oktatás színvonala.

Az iskolázási utak oktatási rendszeren keresztül ívelő jellemzőinek leírása önmagában is igen komplex feladat, még nehezebb mindezt a fontosabb befolyásoló tényezőkkel összefüggésben leírni. Itt most eleve lemondunk az összefüggések, az egyes befolyásoló tényezők hatásának feltárásáról, s csupán a főbb különbségek kialakulásának és mértékének azonosítására, leírására szorítkozunk. Az iskolázási, tanulási utakat közvetlenül alakító fontosabb tényezők igen sokrétűek lehetnek, elemzésünkben olyan tényezőket választottunk közelebbi vizsgálat tárgyául, amelyekről más elemzések alapján úgy véltük, hogy jelentős különbségek hordozói lehetnek. Ezek az alábbiak:

általános iskola

- az általános iskola választása;
- az iskolába járás körülményei;
- az iskolai tanulásra fordított idő: tanórai és tanórán kívüli tanulás;
- iskolán kívüli tanulásra fordított idő: különórák, otthoni tanulás;
- iskolán kívüli egyéb tevékenységek;
- eredmények: bizonyítvány, évisméltés, lemorzsolódás;

középfok

- továbbtanulás: aspirációk, tényleges irányok az általános iskolások körében;
- a középiskola választása;
- az iskolán kívüli tanulásra fordított idő (különórák, otthoni tanulás);
- iskolán kívüli egyéb tevékenységek (házimunka, szabadidős elfoglaltságok);
- eredmények: bizonyítvány, évisméltés, lemorzsolódás;
- felsőfokú továbbtanulás vagy elhelyezkedési törekvések.

A kutatás során az alábbi kérdéseket vizsgáltuk: Mennyiben térnek el a kistelepülési tanulók pályáinak fenti jellemzői a többségtől? Mennyiben jellemző rájuk, hogy rosszabb feltételek mellett tanulnak, illetve kedvezőtlenebb pályákra kényszerülnek? Milyen a jellemzőnek mondható útvonal esetükben, és milyen a többség esetében, s mekkora az ezek közötti eltérés? Hogyan alakulnak a különbségek az időben, a felsőbb évfolyamokon, a középfokon – a pályák egészét tekintve nőttek vagy csökkentek-e a különbségek a választott tanulói csoport és a tanulók többsége között?

Mintánkat az Országos Közoktatási Intézetben 2002-ben folyó, 'Tanulói terhek' című kutatás kérdeztjei közül a 7. és 9. évfolyamra járó, községekben lakó tanulók alkotják. A 7. évfolyamon ez 434 főt jelent, a 9. évfolyamon sajnos nagyon kicsi az elemszám, ezért az értelmezés az ő esetükben fokozott óvatosságot igényel. Az elemzés során a kérdések egy részénél a községben lakók adatait az átlaggal vetjük össze, a kérdések más részénél (ahol a többi kategória adatai is jellemzőnek és relevánsnak tűntek) valamennyi településkategória adataira kitérünk, hogy differenciáltabb képet vetíthessünk a községi tanulók mögé – de végső soron ezzel is az ő helyzetüket igyekszünk jobban megvilágítani. (3. táblázat)

3. táblázat. Községek tanulói a 7. és a 9. évfolyamon (N, %)

község lélekszáma	7. évfolyam		9. évfolyam	
	N	%	N	%
1–1000	62	14,3	32	61,5
1001–1500	63	14,5	-	-
1501–2000	80	18,4	20	38,5
2001–	229	52,8	-	-
együtt	434	100	52	100

Az elemzés során először a családi hátteret, majd a továbbhaladás főbb jellemzőit vizsgáljuk, kitérve figyelemmel a községi, kistelepülési iskolákban tanulóakra – előbb a 7., majd a 9. évfolyamos tanulókat vizsgálva. Az írás végén összevetjük a választott szempontokat a két évfolyam esetében, s ezzel megkíséreljük megrajzolni a kistelepülési iskolák tanulóinak valószínűsíthető iskolázási esélyeit, tanulási pályáját – hangsúlyozottan csak a leírás, s nem az összefüggések részletes feltárásának az igényével.

A tanulók társadalmi összetétele, családi háttere

Bár az elemzésben módszeresen nem vizsgáltuk a tanulók családi háttér szerinti különbségeit és a vizsgált különbségek ezekkel való összefüggéseit, érdemes az elemzés kezdetén áttekinteni a tanulói összetétel jellemzőit az egyes településkategóriákon. A családi háttér vizsgálatánál a szülők iskolázottságát, foglalkoztatottságát elemeztük, kiegészítve az együtt élők számának s lakáskörülményeik jellemzőinek elemzésével. A szülők iskolázottságában megfigyelhető a szokásos települési lejtő, de az iskolázottságban megfigyelhető különbségek jelentősen megnőnek az egyéb városok és a községek között – a két településkategória között jóval nagyobb a távolság, mint a főváros és a kisvárosok között. Mind az anyák, mind az apák iskolázottsága a fővárosban a legmagasabb, itt háromnegyedük érettségivel vagy diplomával rendelkezik. A megyei jogú városok lakossága polarizáltabb: az apák közt a szakmunkások és a felsőfokú oklevéllel rendelkezők hasonló arányban vannak, az anyák között az érettségizettek aránya is jelentős. Az egyéb városok népességének összetétele a legkiegyensúlyozottabb, mind az anyák, mind az apák esetében. A községekben élő apák jellemzően szakmunkás vagy ennél alacsonyabb iskolázottsággal rendelkeznek. (4. táblázat)

4. táblázat. A szülők iskolázottsága (%)

	apa				anya			
	főváros N=116	mjváros N=310	e.város N=331	község N=368	főváros N=138	mjváros N=349	e.város N=376	község N=387
8 általános	5,2	6,5	7,3	19,6	10,9	13,8	10,9	32,3
szakmunkás	24,1	37,1	36,9	53,8	14,5	20,9	23,9	32,3
érettségi	30,2	18,7	26,6	17,7	34,8	27,2	35,6	21,4
felsőfok	40,5	37,7	29,3	9,0	39,9	38,1	29,5	14,0
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Úgy fest, hogy a foglalkoztatottság dimenziójában is a községek és a többi településtípus között van a valódi szakadék, s nem a településhierarchia más településtípusai között. A szülők foglalkoztatottsága terén a vállalkozás, a munkanélküliség és a háztartásbeliek arányában van jelentős különbség: a vállalkozók inkább városban élnek, a munkanélküliek és háztartásbeliek (az anyák között) inkább a községekben. A községek és a többi településtípus között húzódo különbség elsősorban a munkanélküliek arányában mérhető le: arra, hogy a szülők között munkanélkülit találjunk, a községekben kétszer-háromszor akkora az esély, mint a többi településtípuson.

A családnagyságban az előbbiekhöz hasonló jelentős különbséget találtunk. Az egy lakásban élők átlagos száma 3,8 és 4,7 között alakul: az előbbi a fővárosra, az utóbbi a községre jellemző. Mivel az utóbbi adódhat a községekben inkább jellemző többgenerációs együttélésből és a szintén a községekben gyakoribb, több gyermeket nevelő családok magasabb arányából egyaránt, megvizsgáltuk a testvérek számát is. Vizsgált tanulóink testvéreinek átlagszáma 1,8, ebben azonban valóban jelentős eltéréseket találtunk az egyes településtípusok esetében: a legalacsonyabb az egyéb városokban volt a testvérek száma (1,6), s a legmagasabb a községekben (1,9). Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a testvérek számától függetlenül is magasabb az együtt élők száma a községekben (4,7), ami a nagyobb gyerekszám mellett még többgenerációs együttélés előfordulását sejteti.

A továbbhaladás, iskolázási pályák főbb jellemzői a 7. évfolyamon

Iskola, lakóhely, iskolaválasztás

Az iskolázási utat befolyásoló tényezők között elsősorban az iskola és a lakóhely viszonyát vizsgáltuk meg. Az iskolai pályát jelentős mértékben befolyásolhatja, hogy a tanuló szülőhelyén járhat-e iskolába, hogy milyen a lakóhely és az iskola térbeli közelsége, és hogy milyenek a bejárás körülményei. A tanulók túlnyomó része saját településén jár iskolába (82,3 százalék), ez különösen a községekben élőkre jellemző (87,6 százalék). A fővárosban nagy arányban vannak nem körzeti iskolába járók – ezt feltehetően az agglomerációban lakó, de a fővárosban tanuló diákok magas aránya magyarázza –, de a nagyvárosokban is 20 százalék körüli a bejárók aránya. Az apa iskolázottsága mentén vizsgálva úgy tűnik, hogy ez inkább jellemző a diplomás szülők körében, ezért minden bizonnyal tudatos iskolázási stratégiáról van szó, s nem a körülmények sajátos következményéről. Nem sokkal marad el azonban ettől a 8 általánost végzett apák gyerekei között a bejárók aránya, esetükben úgy véljük, éppen fordítva, inkább a körülmények hatásáról van szó. Az iskolába érés átlagos ideje a fővárosban a legtöbb, a nagyvárosokban szintén jelentős, kevesebb a kisebb városokban, s a legkevesebb, de az előbbihez szinte hasonlóan alakul a községekben.

Az iskolázás kezdetén az iskolaválasztás a legmeghatározóbb tényező. Az iskolaválasztás lehetőségét a szülők számára az oktatási törvény biztosítja, ez azonban csak azok számára valós lehetőség, akik olyan településen élnek, ahol egynél több iskola működik. Mintánkban átlagosan nagyjából hasonló (egyharmados) arányban vannak a tanulók kö-

zött, akik nem is választhattak, illetve akik választhattak, de a legközelebbi iskolát választották, valamint akik mást választottak. Településtípusonként azonban nagyon nagyok az eltérések: a fővárosban és a nagyvárosokban a többség a maga (illetve szülei) által választott iskolába jár, a kisvárosokban inkább a legközelebbibe, a községekben pedig jellemzően nem volt választási lehetőség, itt mindössze 12 százalék azok aránya, akik más iskolát választottak, nem a legközelebbit. (5. táblázat)

5. táblázat. A jelenlegi iskolád a lakásodhoz legközelebbi iskola? (%)

	főváros N=188	megyei j.v. N=458	egyéb város N=528	község N=545	átlag N=1719
igen, nincs is más	3,2	18,3	12,5	77,8	33,7
igen, de van más	45,2	34,9	56,1	10,6	34,8
nem	51,6	46,7	31,4	11,6	31,4
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Az iskolaválasztás, azaz a nem körzeti, illetve a legközelebbi iskola választásának kérdése, úgy tűnik, csak részben függ össze az iskola speciális kínálatával. A fővárosban, ahol amúgy magas azok aránya, akik nem a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába járnak, meglepő módon csak a tanulók negyede jár tagozatos osztályba. A tagozatos osztályba járás inkább jellemző a nagyvárosokra, sőt még a kisvárosokban is gyakrabban fordul elő! A tagozatos osztályokba járók aránya a községekben a legalacsonyabb, ennek feltételezhető oka, hogy itt eleve kisebb arányban fordul elő tagozatos osztály. (6. táblázat)

6. táblázat. Milyen osztályba jársz? (%)

	főváros N=177	megyei j.v. N=449	egyéb város N=533	község N=523	átlag N=1682
normál	67,8	58,4	65,1	93,9	72,5
tagozatos	26,0	40,3	34,3	5,9	26,2
egyéb	6,2	1,3	0,6	0,2	1,2
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nem biztos azonban, hogy az általános iskola választása az iskolakezdekori végleg eldönti, hogy 8 éven át hol tanul a gyerek, s hogy hol végzi el az általános iskolát. Horizontális változtatásra sor kerülhet költözés vagy tanulmányi okok következtében, nagy azonban a szerkezetváltó gimnáziumok elszívó hatása is az általános iskola felső tagozatán tanulók körében. Mintánkban igen nagy azok aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem a jelenlegi iskolában kezdték az első osztályt, hanem egy másikban (32,3 százalék). Ezek aránya elsősorban a fővárosban, másodsorban a nagyvárosokban magas (40,2, illetve 38,2 százalék) – jórészt feltehetően a szerkezetváltó iskolák következtében. A kisvárosokban már ritkábban fordul elő (30,7 százalék), a községekben csak a tanulók negyedét érinti (26,3 százalék), itt a legkevésbé jellemző a tanulók horizontális mozgása, azaz itt végeznek a tanulók a legnagyobb valószínűséggel abban az iskolában, amelyikben kezdtek.

Fontosnak ítéltük annak vizsgálatát, hogy mennyire szeretnek a gyerekek iskolába járni, s hogy ebben van-e jelentős különbség – hiszen az iskolához való viszony befolyásolja a tanulási kedvet, s ezen keresztül várhatóan a tanulásra fordított időt és a tanulás eredményességét is. Átlagosan úgy tűnik, a gyerekek inkább szeretnek, mint nem szeretnek iskolába járni (67,7, illetve 32,4 százalék). Sajátosan különböző azonban az iskolához való viszony az egyes településtípusok esetében: a legjobban a megyei jogú városok tanulói szeretnek iskolába járni, a legkevésbé a községi tanulók: 38,4 százalékuk nem igazán szeret iskolába járni. Ennek oka lehet a család és az iskola közti társadalmi-kulturá-

lis távolság, de az is, hogy a nagyobb hátrányokkal induló tanulók számára kevesebb sikerélményt ad az iskola. (7. táblázat)

7. táblázat. Szeretsz-e ebbe az iskolába járni? (%)

	főváros N=188	megyei j.v. N=450	egyéb város N=536	község N=535	átlag N=1709
nagyon	23,4	25,3	21,8	18,3	21,8
eléggé	51,1	47,6	44,4	43,4	45,6
nem nagyon	19,7	20,2	24,8	30,7	24,9
egyáltalán nem	5,9	6,9	9,0	7,7	7,7
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Időfelhasználás

Az iskolázási esélyeket nagymértékben befolyásolhatja a napi terhelés, illetve a napi tevékenységek szerkezete, s ezen belül a tanulásra fordított időmennyiség. Ezt az alábbi tevékenységek elemzése révén közelítettük meg: az iskolán belüli tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások vizsgálatával. A tanórákra fordított heti összes óraszám a megyei jogú városokban volt a legnagyobb, a községekben a legalacsonyabb. A különbség, bár nem tűnik nagyknak, érdekes módon leképezi a településtípusok oktatásieredményesség-mutatókban kirajzolódó sorrendjét. Érdekes még, hogy különbség mutatkozik a terhelés heti megoszlásában is az iskolák között: a tanórai terhelés átlagosan a hét első felében nagyobb, mint a másodikban, ez különösen így van a megyei jogú városokban. A főváros ettől eltér: itt a hét közepére esik a legnagyobb óraszám, a hét elején még, a hét végén már nem töltenek sok időt a tanulók tanórai tanulással. A községekben a legalacsonyabb a napi átlagos, tanórai tanulásra fordított idő, s egyben a leginkább kiegyensúlyozott a heti terhelés: a hétfői „csúcs” csak szerény mértékben haladja meg a lazább napokat. (8. táblázat)

8. táblázat. Iskolai tanórák napi óraszám (átlagok)

	főváros	megyei j. város	egyéb v.	község	átlag
hétfő	5,80	5,95	5,90	5,78	5,87
kedd	5,68	5,99	5,76	5,73	5,80
szerda	5,86	5,80	5,78	5,76	5,79
csütörtök	5,74	5,73	5,72	5,73	5,73
péntek	5,69	5,61	5,63	5,62	5,63
együtt	28,77	29,08	28,79	28,62	28,82
napi átlag	5,75	5,81	5,76	5,72	5,76

Sokszínű a kép abban a tekintetben, hogy milyen tanórán kívüli foglalkozásokon vesznek részt az iskolán belül a tanulók: a legtöbb külön foglalkozásra a megyei jogú városok iskoláiban tanulók járnak, ők a legtöbb időt edzésre és énekkari foglalkozásokra fordítják. A kisebb városok tanulói közül a legtöbben zenei foglalkozásra járnak, ezt követik a sport- és művészeti foglalkozások. A községek tanulói edzésre, művészeti foglalkozásra és szakkörökre, valamint egyéb foglalkozásokra fordítanak időt a tanórákon kívül. A fővárosi tanulók meglepően kevés időt töltenek az edzésen kívül minden egyéb foglalkozással, összes különórára fordított idejük is jócskán elmarad nemcsak az átlagtól, de a községi tanulók által erre fordított időmennyiségtől is. (9. táblázat)

Az előbbieknél nagyobb társadalmi különbségre számítottunk az iskolán kívüli elfoglaltságokra és az otthoni tanulásra fordított időben, mivel ezekre már szinte kizárólag a családi aspirációk és anyagi lehetőségek vannak hatással. Az iskolán kívüli elfoglaltságok körében elsősorban a tanulási, művészeti és sport jellegű tevékenységeket vizsgáltuk: ezek átlagosan napi 2,28 (az „egyéb” kategória nélkül 1,56) órát vesznek igénybe,

9. táblázat. Iskolai, tanórán kívüli foglalkozások heti óraszámja (átlagok)

	főváros	m. j. város	egyéb város	község	átlag
korrepetálás	1,39	1,64	1,57	1,34	1,49
tehetséggondozás	1,75	2,00	2,07	1,59	1,85
énekkar	1,50	2,42	1,59	1,23	1,71
hittan	1,00	1,42	1,28	1,21	1,27
szakkörök	1,52	1,64	1,44	1,83	1,65
zene	1,67	1,96	2,61	1,97	2,15
edzés	2,81	2,86	2,50	2,07	2,45
művészeti tevékenység	1,69	1,95	2,28	1,89	2,00
egyéb	1,64	7,07	6,10	7,09	6,08
hetente együtt	14,97	22,96	21,44	20,22	20,65
napi átlag	1,66	2,55	2,38	2,25	2,29

köztük leggyakrabban az edzés és egy „egyéb” tevékenység fordul elő, jelentős még a művészeti tevékenység aránya is. A fővárosi gyerekek elsősorban különóra és edzésre járnak gyakran, de sokan járnak művészeti foglalkozásokra és különórára is körükben, a megyei jogú városokban az átlagot meghaladó a különórákra, az egyéb városokban a művészeti foglalkozásra járók aránya. A községi tanulók a fentiekben az átlag alatt maradnak, az „egyéb tevékenység”-ben azonban jóval az átlag feletti az arányuk.

Az otthoni tanulásra fordított idő 1–2 óra között alakul minden vizsgált tanulócsoportnál, s jellemzően átlagosan több a hétvégén, mint hétköznap – egy nap, a kedd kivételével. Átlagosan valamivel több, mint két órát, 138,8 percet fordítanak a tanulók naponta otthoni házi feladatra, ez hétköznap hasonló (136 perc), hét végén 6,5 perccel több. A községek tanulói ennél valamivel kevesebb időt fordítanak otthon a házi feladatra, de a különbség átlagosan csak 3–4 perc.

A házimunkával töltött idő hétköznap átlagosan a tanulási időnél csaknem 10 perccel hosszabb, hét végén jelentősebb, 26 perccel haladja meg azt. A szabadidő mértékében átlagosan nagyon nagy a különbség a hétköznapok és a hétvége között. A községekben lakó tanulók jóval több időt töltenek házimunkával, közel napi 3 órát (hétköznap átlagosan 2,7 órát, hétvégén 3,1 órát), s valamivel több a szabadidejük is. A községek tanulóinak életében, úgy tűnik, az átlagnál nagyobb szerepet játszik a munka, de a szabadidős elfoglaltságok is, a tanulás azonban kisebbet. (10. táblázat)

10. táblázat. Otthon házimunkával töltött idő és szabadidő, hétköznapon és szabadnapon (%)

		házimunka			szabadidő		
		óra	perc	együtt	óra	perc	együtt
hétköznap	község	2,19	29,19	174,18	6,13	28,80	451,5
	átlag	2,00	27,08	147,08	5,83	28,65	378,5
szabadnap	község	2,51	28,80	179,4	9,61	28,81	585,4
	átlag	2,37	27,41	169,6	10,22	27,11	640,3

A szabadidő eltöltése napi szinten leggyakrabban a tévénézést jelenti, de igen általános a zenehallgatás is, s jelentős a baráttal, barátnővel töltött és a sportra és a számítógépre fordított idő is. Az olvasás csak a tanulók egyötödének tartozik a napi elfoglaltságai közé, vagyis kevésbé jellemző napi tevékenység, mint a számítógépezés. A községek tanulói átlagos mértékben nézik a tévét, sok időt töltenek zenehallgatással, s jelentős a naponta sportolók aránya is körükben. Az átlag alatt maradnak azonban a számítógépezésben s az olvasásban is (valamivel kisebb mértékben). A szabadidő eltöltésében összességében a különbség a községben élő tanulók és az átlag között jóval kisebb, mint amit a házimunkára fordított idő esetében tapasztaltunk. (11. táblázat)

11. táblázat. Szabadidő eltöltése – (mindennap válaszok %-a)

	Budapest N=189	megyei j.v. N=455	egyéb v. N=537	község N=537	átlag N=1718
olvasok	22,8	25,7	18,9	18,7	21,1
tévézem	85,7	81,8	87,5	85,6	85,2
számítógépezem	45,5	33,3	28,4	24,0	30,2
sport	36,9	33,2	45,4	44,5	41,0
zenét hallgatok	74,6	64,2	68,0	71,0	68,7
rajzolok, festek	4,7	8,0	7,0	9,6	7,8
szerepjátékot játszom	37,0	41,5	39,5	47,9	2,1
lógok a haverokkal	30,7	25,0	27,2	27,3	27,0
baráttal, barátnővel van	45,2	37,5	40,3	39,1	39,7

Összevetve a napi átlagos tanulásra fordított időt iskolában vagy azon kívül, úgy látszik, a tanulók összességében napi 12 órát töltenek tanulással, ennek csaknem a felét tanórai tanulással, másik felét valamivel szabadabb, választható és változatos keretek között: ezt az iskolában tanórán kívüli, valamint az iskolán kívül és otthon tanulásra fordított idő adja. A községi tanulók esetében valamivel kevesebb a tanórai tanulásra fordított idő is, még kevesebb azonban a tanórán kívüli összes tanulásra fordított idő körükben. Nem pusztán a tanulásra fordított idő tekintetében van jelentős különbség az átlaghoz viszonyítva, hanem a házimunka mennyiségében is, mivel a községi tanulók jóval több időt töltenek hétköznap is házimunkával.

Ez összességében arra enged következtetni, hogy egészen másként strukturálódik a községi tanulók ideje, egészen más életmódba ágyazódik a tanulás a községi tanulók körében, mint a tanulók többségének esetében. A községi tanulók életében a munkának jelentős szerepe van, a tanulás mellett (sőt, bizonyos értelemben a tanulás helyett) idejük nagy része házimunkával telik. Jelentős még a szabadidőben mutatkozó különbség a községi tanulók és a többség között: több időt töltenek szabadidős elfoglaltsággal a községi tanulók, mint a többiek.

A tanulás komoly ösztönzője lehet a tanulmányi verseny. Tanulmányi és sportversenyen a tanulók hasonló (37 százalék körüli) arányban vesznek részt, ritkábban egyéb versenyeken és vizsgázáson. Tanulmányi versenyre leggyakrabban a megyei jogú városok tanulói mennek, ezeken a kisvárosi tanulók vesznek részt a legritkábban, gyakori azonban körükben a sportversenyeken való részvétel. A községekben élő tanulók a tanulmányi versenyeken átlag alatti, a sportversenyeken azonban átlag feletti arányban vesznek részt. (12. táblázat)

12. táblázat. Ebben a félévben részt vettél-e a következő események valamelyikén? (%)

	Budapest N=171	megyei j.v. N=453	egyéb v. N=542	község N=544	átlag N=1710
tanulmányi verseny	36,3	43,3	39,6	28,9	36,8
sportverseny	28,1	28,3	45,6	37,9	36,8
egyéb verseny	17,5	19,2	21,4	15,4	18,5
vizsgázás, bemutatón való részvétel	11,7	9,9	10,2	5,9	8,9
felvételi előkészítő foglalkozás	6,4	2,4	5,7	3,1	4,1

Jelentős esélykülönbség forrása lehet a nyelvtanulási lehetőségek léte vagy hiánya is. A nyelvtanulásban a vártnál kisebb az eltérés a községekben lakó tanulók és az átlag között. A kérdezett tanulók fele németet, fele angolt tanul, átlagosan heti három órában. A községben lakó tanulók túlnyomó többsége azonban németet tanul, szintén átlag heti há-

rom órában, valamivel kisebb részük angolt, átlagosan heti két és fél órában. A német túlsúlya esetükben összefügghet lakóhelyük földrajzi helyzetével: a kisebb településekből álló településhálózat Észak-Magyarország kivételével elsősorban a Dunántúl nyugati és déli részére jellemző (Vas, Zala, Veszprém, Baranya megyék).

Tanulmányi eredmények, évismétlés

Tanulmányi eredmény szempontjából, a félévi átlagosztályzatot vizsgálva a tanulók átlagosan a közepes és a jó határán helyezkednek el (3,71). Településkategóriánként vizsgálva jelentősebb határt az 5000 fő feletti települések jelentenek: ez alatt 0,24–0,05 tizeddel alulmaradnak az osztályzatok az átlagtól, afelett meghaladják. Ha hihetünk az osztályzatoknak, a legjobban a kisvárosi és a megyei jogú városi iskolákban tanulnak a diákok (3,81), a legkevésbé jól a községekben (3,56).

Az év végi bukások aránya összességében közel 9 százalékos, ennél jóval alacsonyabb az évismétlésre bukók aránya, s jóval nagyobb a félévi bukások aránya. Szembeszökő a különbség az egyes iskolák között településtípusok mentén: a fővárosban sokan buknak félévkor, de már jóval kevesebben (végül csak 2 százalék) évvégén. A községekben sokan buknak félévkor is és évvégén is, viszont viszonylag kevesen buknak évismétlésre. (13. táblázat)

13. táblázat. Megbuktál-e? (Igenrel válaszolók %-a)

	Budapest N=190	megyei j.v. N=460	egyéb v. N=537	község N=550	átlag N=1737
igen	5,3	9,2	5,2	13,1	8,7
ebből: évismétlésre	2,1	4,6	2,4	5,5	3,9
félévkor	18,3	14,3	13,0	20,1	16,2

Középfokú továbbtanulási aspirációk

Abban a kérdésben, hogy középfokon milyen programtípusban fognak továbbtanulni, a 7. osztályos tanulók (vagy szüleik) 89 százaléka már döntött, 21 százalék azonban még nem tudta, hogy hova fog jelentkezni. Azok esetében, akik már döntöttek a középfokú továbbtanulásról, az első helyen megcélzott középfokú intézmények között első helyen áll a szakközépiskola, de szorosan követi a gimnázium, szakiskolák viszont csak elvétve fordulnak elő. Jellemző eltérések figyelhetők meg azonban a település mérete szerint: a városokban (10 ezer fő feletti településeken) tanulók valamivel nagyobb arányban törekednek gimnáziumba, az ez alatti méretű településeken a szakközépiskolába igyekvők aránya nő meg. A községekben tanulóknak azonban csak negyede menne gimnáziumba, körülbelül kétfőtöde inkább a szakközépiskolát választaná. Figyelemre méltó, hogy a bizonytalanok arányát tekintve is jelentős a településtípus hatása: míg a községekben 30 százalék körüli a még gondolkodók aránya, az ennél nagyobb településeken 20 százalék alatt marad. (14. táblázat)

14. táblázat. Milyen középiskolába fogsz első helyen jelentkezni?

	első helyen		második helyen	
	község	átlag	község	átlag
nem tudom	30,0	21,4	44,8	35,3
gimnáziumba	23,1	31,2	14,3	20,9
szakközépiskola	38,7	34,6	28,4	28,6
szakiskola	7,2	6,0	11,2	8,4
nem jelentkezem	0,9	0,8	1,4	1,5
már gimnáziumba jár	–	6,0	–	5,3

Bár a 7. osztályos tanulóktól még messze van annak eldöntése, hogy a középiskola elvégzését követően mit szeretnének csinálni, gyakran már erről is van elképzelésük. A középiskola elvégzését követően feltűnő, hogy minden tanulócsoporthoz egyértelműen továbbtanulna: átlagosan a tanulóknak több, mint a fele, 53,7 százaléka szeretne továbbtanulni. A továbbtanulás irányát tekintve az egyetem és a főiskola hasonló arányban fordul elő, településtípus szerinti bontásban azonban kitűnik, hogy az egyetemre törekvők inkább a nagyobb városok tanulói közül kerülnek ki, a kisebb városokban már egyértelműen a főiskolára igyekvők vannak túlsúlyban. A munkába állás mint alternatíva sem jelentéktelen azonban, átlagosan a tanulók negyede számol ezzel, s a településtípus szerint haladva kitűnik, hogy egyre inkább ezzel (is) számolnak a tanulók, a községekben tanulók közül minden harmadik a munkába állást tervezi. (15. táblázat)

15. táblázat. A középiskola után várhatóan mit fogsz csinálni?

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
továbbtanulok egyetemen	31,6	35,8	26,8	17,0	26,6
továbbtanulok főiskolán	21,9	24,2	29,1	29,3	27,1
munkába állok	11,6	18,7	19,8	33,3	22,9
dolgozom is, és tanulok is	22,6	15,3	16,6	16,1	16,7
külföldre megyek	6,5	1,0	1,6	0,2	3,3
egyéb	1,9	2,1	2,7	0,9	1,9

A továbbhaladás, iskolai pályák főbb jellemzői a 9. évfolyamon

Iskola, lakóhely, iskolaválasztás

A kutatásban módunk nyílt arra, hogy az általános iskolai 7. évfolyamos tanulók mellett, ha erősen korlátozott számban is, de a középfokú intézményekben tanulók 9. évfolyamos tanulókkal is megismerkedhessünk. A 9. évfolyamon tanulók már túl vannak egy nagyon jelentős iskolaváltáson, ennek mértéke és iránya különös fontosságú a további alternatívák, lehetőségek szempontjából. A 9. évfolyamon a tanulók egyharmada gimnáziumba jár, csaknem a fele szakközépiskolába és egyötöde szakiskolába. A községi tanulóknak azonban csak töredéke jár gimnáziumba (szerkezetváltó gimnázium nem fordul elő köztük), kétharmada szakközépiskolába, s több, mint egynegyede szakiskolába – az átlagot majdnem 10 százalékkal meghaladó arányban. Bár nem azonos a két évfolyamon vizsgált tanulócsoporthoz, mégis megkövethető a tényleges továbbtanulási irányok összevetése a korábban elemzett szándékokkal. Az átlagra vonatkozó tendenciákból úgy tűnik, hogy a bizonytalankodók jelentős része a szakközépiskolákban tanult tovább, a gimnáziumba törekvők a terveikhez hasonló arányban mentek valóban gimnáziumba. A gimnáziumi továbbtanulás szempontjából leginkább a budapesti és a nagyvárosi tanulók tudták elképzeléseiket megvalósítani, a kisvárosi tanulók a tervezettnél nagyobb, a községi tanulók pedig annál jóval kisebb arányban kerültek be valóban gimnáziumba. (16. táblázat)

16. táblázat. Jelenleg hova jársz?

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
4 oszt. gimnázium	21,6	14,7	31,9	6,8	21,7
6+8 oszt. gimnázium	16,1	13,1	9,5	-	12,0
szakközépiskola	56,7	52,0	36,5	65,9	47,9
szakiskola	5,5	20,0	22,3	27,3	18,4
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Középfokon már jóval kisebb arányban vannak a tanulók között, akik azon a településen laknak, ahol tanulnak (43 százalék), legkevésbé azonban a községi tanulók esetében jellemző ez (19,2 százalék). Az iskolába érés átlagos ideje a legtöbb a fővárosi tanulók esetében (44 perc), ezt követi a községek tanulói számára szükséges idő (29 perc), a megyei jogú városok és az egyéb városok tanulói esetében az iskola és az otthon közötti közlekedésre fordított idő 27,4, illetve 27 perc.

A középfokú iskola választásában fontos szempont, hogy sikerül-e a tanulóknak az általuk leginkább kívánatosnak tekintett képzési irányra, tagozatra, szakirányra – azaz az első helyen megjelölt intézménybe – bejutniuk, vagy csak második, harmadik helyen – ami feltehetően nagyobb távolságot jelent az eredeti elképzelésektől, s nagyobb kompromisszumot kíván. A tanulók többsége, csaknem 80 százaléka az első helyen megjelölt intézménybe került, különösen igaz ez a megyei jogú városokra és az egyéb városokra. Legkevésbé a községi tanulókra jellemző ez, akiknek 43 százaléka másutt tanul, mint ahová az első helyen jelentkezett. A kérdezett tanulók többsége (91,3 százaléka) később sem változtatott osztályt – a községi tanulók többsége kivételével, akiknek majdnem az egyötöde módosított (17,6 százalék), vagy erre kényszerült, s jelenleg más osztályban tanul, mint ahol elkezdte. A módosítás irányáról sajnos nincs további információk. (17. táblázat)

17. táblázat. A jelenlegi iskolát első helyen választottad?

	Budapest	megyei v.	egyéb v.	község	átlag
igen	65,5	84,2	84,0	56,9	79,7
nem	34,5	15,8	16,0	43,0	20,3
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A középfokú intézményekben tanulók szempontjából szintén fontos kérdésnek ítéltük, hogy a tanulók szeretnek-e iskolába járni. A tanulók háromnegyede szeret iskolába járni, csak 25 százalék nyilatkozott úgy, hogy nem nagyon, vagy egyáltalán nem szeret. A községi tanulók között hasonló arányban vannak, akik szeretnek és akik nem szeretnek iskolába járni, s igen figyelemreméltó, hogy a községi tanulóknak csaknem a fele nem szeret! Összevetve a motiváltságot a 7. évfolyamosok körében tapasztalattal, úgy látszik, a községben élő tanulók körében valamelyest nőtt azok aránya, akik nem szeretik az iskolát. (18. táblázat)

18. táblázat. Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?

	Budapest	megyei v.	egyéb v.	község	átlag
nagyon	24,0	22,5	22,1	12,0	22,3
eléggé	47,0	56,3	50,1	40,0	52,0
nem nagyon	18,0	18,8	24,3	36,0	21,0
egyáltalán nem	11,0	2,4	3,6	12,0	4,7
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Időfelhasználás

Az időfelhasználás jellemzői közül elsősorban a házimunkára fordított idő mennyiségét és arányát elemeztük, ebben mutatkozik a legnagyobb eltérés a tanulócsoportok között: a községi tanulók hétköznap is jelentős időt töltenek házimunkával, ennél a hétfévi házimunka kevesebb valamivel. Míg a többi tanulócsoport inkább a hétvégén foglalkozik a házimunkával, a községi tanulók hét közben töltenek ezzel több időt, mintegy 4 órát.

Az iskolai tanórak átlagos száma 6,2, a legnagyobb óraszám a hét közepére esik (szerda, csütörtök), a hét eleje könnyebb, a hét vége (péntek) a legkönnyebb, ha csak az óraszámok alakulását vesszük figyelembe. A kisvárosi iskolákban a hétfő jelenti a csúcst,

Budapesten a kedd. A községekben a szerda kivételével mindennap alacsonyabb az óraszám az átlagnál, körülbelül fél órával marad alatta. (19. táblázat)

19. táblázat. Iskolai tanórák napi óraszama (átlagok)

	Budapest N=225	megyei v. N=673	egyéb v. N=454	község N=52	átlag N=1404
hétfő	5,77	6,33	6,50	6,02	6,29
kedd	6,38	6,22	6,21	6,09	6,24
szerda	6,07	6,41	6,44	6,36	6,36
csütörtök	6,28	6,35	6,39	5,67	6,33
péntek	5,83	5,80	5,73	5,59	5,78
napi átlag	6,07	6,22	6,25	5,95	6,20

A házi feladat elkészítésével körülbelül két órát töltenek átlagosan a tanulók, a hét végén többet. A hétköznapokon a tanulásra fordított idő hasonlóképp alakul, a legkönnyebb nap a péntek. A községi tanulók egy negyed órával kevesebbet tanulnak, mint az átlag mind hét közben, mind a hét végén. Szembetűnő, hogy körükben kevésbé kiegyensúlyozottan alakul hétköznap a tanulás, s hét végén is csak vasárnap fordítanak erre több időt. (20. táblázat)

20. táblázat. Házi feladat készítésével, otthoni tanulással töltött idő (átlagok)

	óra	község perc	együtt	óra	átlag perc	együtt
hétfő	1,55	27,50	120,5	1,95	27,11	144,10
kedd	1,46	29,62	117,2	1,95	28,13	145,10
szerda	2,00	28,00	148,0	1,92	28,14	143,30
csütörtök	1,61	36,43	133,0	1,95	27,93	144,90
péntek	1,45	22,50	109,5	1,77	25,22	131,40
szombat	1,82	30,00	139,2	2,12	26,94	154,10
vasárnap	2,19	20,00	151,4	2,22	28,91	162,10
hétköznap átlag	1,61	28,80	125,6	1,90	27,30	141,76
szabadnap átlag	2,00	25,00	145,3	2,20	27,90	158,10
átlag	1,73	27,72	131,3	1,98	27,48	146,43

Az otthon házimunkával eltöltött időben nagyon megnő a különbség a községi tanulók és az átlag között. Különösen jelentős az eltérés hétköznap, amikor a tanulók erre általában kevés időt fordítanak (körülbelül 2,5 órát), a községekben élő tanulók azonban láthatóan igen sok időt töltenek ezzel (csaknem 4 órát), többet, mint a hét végén. A hét végén többet dolgoznak a ház körül a többiek, több, mint három órát töltenek ezzel, a községi tanulók ennél ugyan jelentősen többet, de a hétköznap ezzel töltött időnél jóval kevesebbet. Éppen fordított tehát a helyzet a két csoport esetében: a községekben élő tanulók hét közben sokat dolgoznak, s hét végén bár kevesebbet, az időt ekkor nem több munkára, hanem inkább több szórakozásra fordítják. A tanulók többsége ezzel szemben hét végén végez több házimunkát, s ekkor valamivel kevesebb a szabadidejük, mint hétköznap – jórészt azért, mert ugyanakkor többet tanulnak. (21. táblázat)

21. táblázat. Otthon házimunkával töltött idő, hétköznapon és szabadnapon (átlagok)

		óra	házimunka perc	együtt	óra	szabadidő perc	együtt
hétköznap	község	3,53	30,33	242,1	6,33	28,57	408,4
	átlag	2,31	26,75	165,3	5,65	28,99	367,9
szabadnap	község	3,43	25,00	230,1	11,92	25,00	740,2
	átlag	3,03	26,83	208,6	12,24	27,79	340,3

A nyelvtanulásban megfigyelhető különbség a községi tanulók és a többiek között a 9. évfolyamon nagyon jelentőssé válik: míg a tanulók átlagosan 75–80 százaléká jellemzően mind angol, mind német nyelvet tanult tanórai keretek között (igen magas, négy óra körüli vagy afeletti óraszám), addig a községi tanulók csak kisebb része tanulja mind az angol, mind a német nyelvet (s csupán heti három órában). A 9. évfolyamon is valamivel jellemzőbb a német nyelv tanulása, amely – szemben az angollal – ritkán tanórán és iskolán kívül is előfordul.

Tanulmányi eredmények, évismétlés

Az osztályzatok tantárgyankénti elemzése azt mutatja, hogy a tanulók leginkább a készségtárgyakban teljesítenek jól, viszonylag kedvező még az idegen nyelvek és a pályaorientációs tárgy eredményessége is. A közismereti tárgyakban már jóval gyengébbek, s különösen azok a természettudományos tantárgyakban és a történelemben. A községekben lakó tanulók hasonlóak, de szinte mindenből gyengébbek valamivel: átlagosztályzatuk hét tárgyból gyengébb a közepesnél. Két tantárgy volt, amelyben a községi tanulók jobbak, mint az átlag: a magyar irodalom és a testnevelés.

A középfokú intézmények 1. évfolyamán elért félévi tanulmányi eredmény a közepes és a jó közé esik, hasonlóan az általános iskolai eredményhez. A középfokú iskolai bizonyítvány azonban számottevően rosszabb lett az általános iskolai bizonyítványnál. A tanulók mindenütt körülbelül hasonló arányban rontottak, kivéve a községben lakó tanulókat, akik ugyan a legrosszabb (közepes) eredményeket tudják felmutatni, de ehhez képest már nem rontottak lényegesen a következő évfolyamon. Ez a némileg meglepő tény két lehetséges következtetést enged meg: egyfelől, hogy a községi általános iskolákban realisabb osztályozási gyakorlat érvényesül, mint a többi általános iskolában, másfelől, hogy azok a szakközép-, illetve szakiskolák, amelyekbe a községekből kikerülő tanulók nagy arányban járnak, az általános iskolákhoz hasonlóan enyhébben ítélik meg tanulóik teljesítményét, mint a többi középfokú iskola. Sajnos a rendelkezésre álló adatok nem teszik lehetővé a kérdés egyértelmű megválaszolását. (22. táblázat)

22. táblázat. A 8. osztályos és a jelenlegi év végi bizonyítvány (átlagok)

	8. évfolyam átlag	9. évfolyam átlag
Budapest	3,62	3,24
megyei jogú város	3,87	3,43
egyéb város	3,90	3,48
község	3,11	3,09
átlag	3,82	3,40

A bukás félévkor igen magas arányú a 9. évfolyamon, különösen a fővárosban és a községekben. Az év végi bukás már nem kiugró, de jelentős az évismétlésre bukott tanulók aránya, különösen a községi tanulók körében. A mulasztott tanulási napok száma átlagosan 10, ami különösen a községi tanulók esetében jelentős (13), de magas a fővárosban tanulók között is (11,9). (23. táblázat)

23. táblázat. Megbuktál-e? (Iggennel válaszolók %-a)

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
félévkor	40,1	24,8	26,7	42,3	28,9
év végén, de nem ismételt évet	6,8	3,3	5,1	11,5	4,8
év végén és évet is ismételt	9,4	5,6	7,2	13,5	7,1

Továbbtanulási, elhelyezkedési aspirációk

A 9. évfolyamon a tanulók egyharmada tudja pontosan, hogy mit akar csinálni a középfokú iskola befejezését követően, valamivel több, mint 10 százalék egyáltalán nem tudja, 56 százaléknak hozzátétőleges elképzelései vannak. A legtudatosabbnak éppen a kistelepesti általános iskolákból kikerülő tanulók bizonyulnak, körükben 70,8 százalék azok aránya, akik már pontos vagy hozzátétőleges elképzeléssel rendelkeznek jövőjükre vonatkozóan. Igaz, ez a „tudatosság” nagy valószínűséggel ered abból a tényből, hogy ezek a tanulók inkább járnak olyan iskolatípusba (szakiskolába), amely eleve kevesebb alternatívát kínál a végzést követően. (24. táblázat)

24. táblázat. Mennyire van pontos elképzelésed arról, hogy mit szeretnél csinálni? (%)

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
pontosan tudom	31,3	29,9	30,1	37,5	30,4
körülbelül tudom	37,1	39,1	37,7	33,3	38,0
még egyáltalán nem tudom	13,3	14,3	13,5	6,3	13,6
többféle elképzelésem is van	18,4	16,7	18,7	22,9	17,9
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Az iskola elvégzése után a kérdezett tanulók többsége továbbtanulást tervez, kevesebben gondolnak a szakmatanulásra és az elhelyezkedésre, s hasonló arányban ezek kombinációira. A községi tanulók csoportja az egyetlen, amely számára a továbbtanulás nem igazán vonzó alternatíva, ők szívesebben kezdenének dolgozni vagy tanulnának szakmát, bár az átlagnál valamivel nagyobb arányban tudják elképzelni, hogy a munka mellett tanuljanak. Ez természetesen nagymértékben következik abból, hogy körükben találhatóak a legnagyobb arányban azok, akik érettségit nem adó iskolatípusba, szakiskolába járnak (27 százalék), amely eleve nem nyújt más lehetőséget. A továbbtanulást tervezők aránya azonban így is az átlaghoz közel eső arányban meghaladja a kifejezetten továbbtanulásra felkészítő gimnáziumokba járók arányát (a különbség 18,1 százalék a községi tanulók, 21,2 százalék az átlag esetében). (25. táblázat)

25. táblázat. Az iskola elvégzése után mit szeretnél csinálni? (%)

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
továbbtanulni	52,9	56,0	57,5	24,9	54,9
szakmát tanulni	13,5	10,8	13,8	22,4	12,7
dolgozni	14,9	15,3	16,3	32,7	16,1
tanulni és mellette dolgozni	9,3	10,0	6,8	8,2	8,7
dolgozni és mellette tanulni	5,5	5,9	4,2	8,2	5,3
egyéb	3,8	2,0	1,5	4,1	2,2
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Összegzés

Az elemzés végén összevetettük a két vizsgált évfolyam tanulóit abból a szempontból, hogy az iskolázás, továbbhaladás szempontjából fontosnak ítélt pontokon hogyan alakul a helyzetük a tanulók átlagával összevetve, mely területeken van komolyabb eltérés, hol kerülnek az általunk vizsgált tanulók a tanulók átlagához képest jóval kedvezőtlenebb helyzetbe, s esetlegesen nem kívánt kényszerpályára. (26. táblázat)

26. táblázat. Továbbhaladás szempontjából jelentős tényezők alakulása a két évfolyamon (%)

	Község	Átlag
<i>7. évfolyam</i>		
Helyben lakik	87,60	82,30
Iskolaválasztás (milyen arányban valódi választás)	11,60	31,40
Tagozatos iskolába jár	5,90	26,30
Horizontális változtatás előfordult	26,30	32,30
Motiváltság (szeret iskolába járni)	61,70	67,70
Tanulásra fordított idő együtt (óra/nap)	11,62	11,91
Tanulmányi versenyen való részvétel	28,90	36,80
Tanulmányi eredmény	3,56	3,710
Bukás félévkor	20,10	16,20
Évismétlés	13,10	8,70
Továbbtanulási elképzelések (még nem tudja)	30,00	21,40
Továbbtanulási szándékok (érettségi adó iskolatípus)	61,80	65,70
<i>9. évfolyam</i>		
Érettségi adó iskolatípusba jár	72,70	81,60
Első helyen jutott be	56,70	79,70
Horizontális változtatás előfordult	17,60	8,70
Motiváltság (szeret iskolába járni)	52,00	74,30
Bukás félévkor	42,30	28,90
Évismétlés	13,50	7,10
Továbbtanulási szándékok (tovább szeretne tanulni)	24,90	54,90
További elképzelések (már pontos elképzelése van)	37,50	30,40

Ha a fenti adatok alapján rekonstruálni próbáljuk a jellemző iskolázási utakat a két csoport esetében, az alábbi kép rajzolódik ki. A községi általános iskolák tanulóit dominánsan jellemzi, hogy hasonló arányban laknak az iskola településén, jellemzően azonban nem választhattak általános iskolát, s nem járnak tagozatos, azaz emelt szintű oktatást kínáló osztályba sem. Jellemzően ugyan inkább szeretnek iskolába járni, de tanulás-összességében valamivel kevesebb időt töltenek, mint az átlag, mind tanórán, mind azon kívül, több időt fordítanak viszont házimunkára és szabadidős elfoglaltságokra, mint a többség. Jellemzően nem vesznek részt tanulmányi versenyeken, az iskolát a közepesnél valamivel jobb bizonyítvánnyal végzik el. Továbbtanulási elképzeléseik kevésbé kialakultak, de ők is inkább az érettségi adó iskolatípusba igyekeznek, hasonlóan a többséghez. Kevésbé jellemző azonban körükben, hogy első helyen be is jutnának oda, ahova eredetileg szerettek volna, részben feltehetően ez az oka, hogy nagy arányban változtatnak a bejutást követően, horizontálisan. A középfokú iskolában már jóval kevésbé érzik jól magukat, mint az általános iskolában, kiugróan sok körükben a félévi bukás, de gyakori (az általános iskolához hasonló mértékű) az évismétlés, és nem ritka a hiányzás. Távlatos elképzeléseik inkább a munka világa felé mutatnak. Súlyos tanulási problémákkal a csoport legalább 13 százaléka küzd.

A tanulók átlagos csoportjának harmada választott általános iskolát, egynegyedük járt tagozatos (emelt szintű) oktatást biztosító iskolába, sokan innen továbblépnek, feltehetően szerkezetváltó gimnáziumokba. Iskolába szeretnek járni, sokan tanulmányi versenyeken is kipróbálják magukat, munkaterhelésükben jelentős a tanórán és az iskolán kívüli elfoglaltságok aránya is. Jó eredménnyel végzik el az általános iskolát, s érettségi adó iskolatípusba törekednek, ahová az első helyen dominánsan be is kerülnek. A középfokú iskolákba szeretnek járni, jobban kedvelik ezen az évfolyamon az iskolát, mint az általános iskolában, módosítás, horizontális változtatás nem jellemző rájuk, az évismétlés is ritkábban fordul elő körükben, mint az általános iskolában. Távlatos elképzeléseik többségükben a továbbtanulás irányába mutatnak,

pontosan körvonalazott elképzelés nélkül. Tanulási problémákkal a csoport 7–8 százaléka küzd.

Ha a két csoport iskolázási pályáját összevetjük, jelentős különbségeket az alábbi pontokon találunk. Az általános iskolai tanulmányok során a különbség a leginkább az iskolaválasztás lehetőségében mutatkozik meg, amely eldöntötte azt is, hogy tagozatos iskolába járhatott-e a tanuló, vagy normál osztályba. A következő jelentős különbség a tanulási elképzelésekről való tudatosságban figyelhető meg: a községi tanulók még jóval nagyobb arányban nem tudták az általános iskola 7. évfolyamán, hogy milyen irányban mennének tovább. Különösen jelentős a különbség a középfokra való átlépés során és a középfokú tanulmányok alatt. A községi tanulók jóval kisebb arányban jutnak be abba a középfokú intézménybe, ahová jelentkeztek, s jóval nagyobb arányban tanulnak érettségig nem adó iskolatípusban, szakiskolában. Részben talán ennek a következménye, hogy igen jelentős – és a 7. évfolyamozhoz képest is megnövekedett – az iskolába járni nem szerető, feltehetően motiválatlan tanulók aránya. A következő ponton, a tanulmányi problémákon, a félévi bukások és az évvisméltések arányán pedig minden bizonnyal ez is lecsapódik – ez szintén rendkívüli mértékben megnövekedett a 7. évfolyamhoz képest, s ezenközben az átlagtól való távolság is növekedett. Ebből adódóan is természetesnek látszik már a következő ponton megfigyelhető jelentős különbség: a felsőfokú továbbtanulási szándék csak egy kisebb részüket jellemzi, többségben inkább dolgozni szeretnének, s a munka világa felé orientálódnak – azaz a középfokról kilépve már nagy valószínűséggel végleg elválnak útjaik a „mainstream”-től.

Irodalom

- Forray R. Katalin (1992): Általános iskolai sikertelenség aprófalvas térségekben. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai, Budapest.
 Vári Péter (1997, szerk.): *A Monitor '97 vizsgálat főbb eredményei*. Kézirat. OKI KK.



Az Iskolakultúra könyveiből

„Mint szép ereklyével...”

Balassi versének hasonlata, és ami mögötte rejtezik

Balassi Bálint 1593. március 21-én Pozsonyból levelet küldött ifjú barátjának, Batthyány Ferencnek Németújvárra. A máig fennmaradt levélben többek közt ezt olvashatjuk: „Nagyságod elmente után jutottak vala valami új versek elmémre, Poszedarszkynak adtam, Nagyságod kérje el tőle. Nem rosszak bizony, az mint én gondolom. Ha Nagyságod az gyűrőt Fulviának megküldené, bizony oly verseket küldhetnék, hogy az stalmaster leányának is (ha értené ám) megímelyednék az gyomra belé miatta.”

A Stallmeister, azaz a főlovászmester lánya után az ifjú barát vágyakozott, a titokzatos, Fulvia álnévvel illetett asszony pedig Balassi utolsó nagy szerelme volt. Vélhetőleg a levélben említett, s a dalmát Posedarskinak átadott „új versek” kerültek elő egy ív papiroson, *Stoll Béla* felfedezéseként, 1952-ben, a *Batthyányak* körmen-di levéltárából. (1) A költő saját kezével írta le öt egysztrófás versét, közülük a három kö-zépsőt ismert verseiből emelte ki, némi változtatással. Az első vers csupán ezen a papír-lapon szerepel, s nem tudni, hogy honnan való, s mikor íródhatott; az utolsót viszont bi-zonnyal akkor, 1593-ban szerezhette. (Címeik: 1. ‚Az erdélyi asszony kezéről’. 2. ‚Az maga elméjének gyors voltáról az szerelem miatt’. 3. ‚Az Célia bánatjáról’. 4. ‚Bánja, hogy hajnalban kell az szerelmesétől elmenni’. 5. ‚Fulviáról’) Erre az újabban ‚Sajátkezü versfüzér’-nek elnevezett kis versciklusra akár úgy is tekinthetünk, mint Balassi költé-szetének esszenciájára. Az epigrammatikus tömörségű strófák kis remekművek. Az első-ben a kegyosztó erdélyi asszony érintéséért szolgálatra, sőt rabságra kész költő az udva-ri szerelem summázatát írta meg; a másodikban a szerelem szerepel a költői ihlet forrá-saként; a harmadikban a Mária-síralmak óta ábrázolt, még a fájdalom és a könnyeken is átütő asszonyi szépséget csodálhatjuk, a negyedikben a természet gyönyörű hajnali úju-lása vet véget a titkos szerelmi együttlétnek, az ötödikben pedig, mint egy miniatűr ön-életrajzban, a leginkább, a legtovább és az épp akkor szeretett asszonyról: Juliáról, Céli-áról és Fulviáról vall a költő.

Vizsgálódásom tárgya most az első, ‚Az erdélyi asszony kezéről’ címet viselő vers, amelyben Balassi a szolgáló szerelem summáját adja szépséges megfogalmazásban, anélkül azonban, hogy az ihlető asszony személyéről bármit is megtudhatnánk:

Ha szinte érdemem nincs is arra nékem, hogy ő engem szeressen,
Csak áldott kezével, mint szép ereklyével, engem, mint kórt, illessen,
Légyek ferge rabja, bátor ne szolgálja, csak szinte el ne vessen!

Ez a kis remeklés jól szemlélteti, hogy a kegyosztó nő háromféleképpen viszonyulhat a férfihoz: kedveli és ezért elfogadja szolgálatát; nem kedveli, de megtűri mint rabját; gyűlöli és ezért elűzi magától. Az udvarlás célja a szolgálai pozíció megszerzése, ám ha ez nem sikerül, úgy még a kiszolgáltatott rabság is jobb az elűzetésnél.

Jól ismert dolog, hogy a lovagkorban a trubadúrok a két nem kapcsolatában, egyolda-lúan, csupán a nőt emelték piedesztálra, benne keresvén a tökéletes szépség megvalósulá-

sát. A feudális világot tükrözte ez a vazallusi viszony, amelyben a lovag kitartó udvarlással érdemeket próbált szerezni, hogy a magasztalt, de rangban felette lévő vagy férjes asszonytól szerelmi jutalmat nyerhessen. A jutalom a kézfogás vagy a csók, Venus játéka már kevésbé. Az elérhetetlenség avagy a reménytelenség volt a szerelmi szenvedély alapja. A trubadúrok feudális függőséget modellező szemlélete a reneszánsz korban, előbb *Petrarca* daloskönyve révén, utóbb a humanisták szépségről és a szerelemlről írt neoplatonikus tanai által, új alapvetést kapott. Balassi sokáig az udvari költészet lovagkorig visszanyúló hagyományát követte, s csak később jutott el a házassággal összeférő szerelem gondolatáig. A reneszánsz pásztordrámákban a szép szavakkal való udvarlás értelme épp az, hogy azzal meglágyítható a legkeményebb asszonyi szív is. Balassi „Szép magyar komédiá”-jában a férfi főszereplő nagymérvű szerelmi szenvedésének csupán egy félreértés az oka. Angelika-Julia ugyanis abban a hitben, hogy elbujdosott szerelmese él még valahol, hozzá továbbra is kötődve, visszautasítja, minden szép udvarlása ellenére, Thyrsis-Credulust, aki viszont holtnak vélt kedvese helyett, annak hasonmásával is beérné. Julia visszautasítása tehát a pásztordrámán belül lovagi alaphelyzetet teremt, hiszen a férfi előbb szolgálata elfogadtatására, majd legalább a rab állapot elnyerésére törekszik, ám teljes elvetetésben lesz része. A történet végén azonban kiderül valódi nevük, és ekkor az asszony ellenkezés nélkül beadja a derekát, s ismét egyenlőek lesznek a szerelemben. Balassi a Júlia-ciklusban a petrarkista eszköztár segítségével a pásztordráma idillikus álmvilágához hasonló környezetbe helyezte *Losonczy Annával* való szerelmének történetét. Ám ott nem volt lehetősége a költőnek a boldog befejezésre, hiszen nem félreértésen alapuló Júlia visszautasító viselkedése, hanem annak „megnyerhetetlen” voltán.

Az erdélyi asszony kezéről szóló vers második soráról *Horváth Iván* a következő megfigyeléseket teszi 1982-ben megjelent könyvében (2): „híres középső sora ... két hasonlatra vezethető vissza. Az egyik egyszerű (engem, mint kórt), a másik bonyolult: a hasonló és a hasonlított is jelzős (szép kezével, mint áldott ereklyével). Fokozza a távolságot a jelzőcserés hypallage, mely az első hasonlítottat szakrális hasonlójához emeli (áldott kezével, mint szép ereklyével).” (3)

Horváth Iván nyomán *Vadai István* így elemzi ezt a sort (4): „Érdemes megfigyelni az áldott kezével – szép ereklyével kifejezések felcserélt jelzőit, amivel a vallásos és szerelmes vonatkozás összemosódik, a szerelem szinte vallásos áhitattá fokozódik.” Vadai vélekedését vitatva *A. Molnár Ferenc* arra a megállapításra jut, hogy mindkét jelző az asszony kezére vonatkozik. (5)

Horváth Iván és nyomában *Vadai István* vélekedése azért téves, mert a hasonlatban, azaz a similitudóban nem lehet hypallagét alkalmazni! A „Rhetorica ad C Herennium” így ír a similitudóról (XLV. 59): „A hasonlat olyan beszédforma, amely valami hasonlót visz át valamely dologra egy másik, attól eltérő dologról. Alkalmazhatjuk díszítés, bizonyítás, világosság vagy szemléletesség céljából.” (6) Tehát a ’mint’ vagy az ’akár’ szóval, illetve a ’-ként’ toldalékkal bevezetett hasonlat valójában két fogalom hasonló tulajdonságok alapján történő párhuzamba állítását szolgálja. *Szabó G. Zoltán* és *Szörényi László* retorikai könyve szerint „fontos, hogy a hasonlatként használt kép ne legyen homályos; általában mindig világosabbnak kell lennie annál, melynek kedvéért alkalmazzuk. Minél távolabbi a kép, mellyel hasonlítunk, annál váratlanabb, annál erősebb hatású.” (7) Balassinál szép számmal találunk ilyen hasonlatokat (VI, 4.): „Édes ajaka piros, szinte oly, mint jól meg nem ért meggy;” vagy (XVII, 3.): „Holt-eleven vagyok, mint kór, csak tántorgok;” avagy (LIX, 3.): „Fekete gyászába, mint sűrű árnyékba liliom, úgy fejjérlik.” A „Rhetorica ad C Herennium”-ban a hasonlatról még ezt is olvashatjuk (XLVIII, 61.): Nem szükséges ugyanis, hogy az egyik dolog teljes egészében hasonló legyen a másik dologhoz, ám abban meglegyen a hasonlóság, ami az egybevetés alapja. (8) Balassinál erre is akad példa (III, 7.): „Fejér ruhájában, mint szép fehér páva.” Azaz a hölgy olyan szép, hogy fehér ruhában is a sok színben pompázó páva látványát idézi fel.

A transmutatio egyik alakzata a hypallage, amelyben egy dologhoz olyan rá nem jellemző tulajdonságot vagy cselekvést kapcsolunk, amely csupán az adott szövegösszefüggés által hozzárendelt másik dolog sajátossága. (9) A példákat főként az ókori, illetve az újabkori irodalomból merítik a kézikönyvek. Az egyik nevezetes antik példa *Vergilius* „Aeneis”-éből való (VI, 268): „Ibant obscuri, sola sub nocte...” Szó szerint: sötétségbe burkolva mentek a magános éjben. Az értelme: magánosan mentek a sötét éjben.

A retorikai könyvek példái között egy sem akad, ahol a hypallage hasonlatban is szerepelne. A továbbiakban néhány példát hozunk elő az áldott jelző alkalmazására magától Balassitól. Vegyük először a XL. vers 4. strófáját, ahol a költő Julia után vágyakozik:

Most is örömemet magaddal elvitted kedvemmel egyetemben,
Reád gyúlt szerelmem titkon éget engem keseredett elmémben,
Áldott szemeidet, gyenge szép színedet juttatván én eszemben.

Az áldott szemek kifejezés éppúgy összetartozó szerkezet, mint az áldott kéz. Az inverzió e sornál semmiképp nem volna lehetséges. *Credulus* a „Szép magyar komédiá”-ban Júlia lábait is áldottnak mondja, sőt azok illetéséért a letaposott virágokra irigykedik (Act. III. sc. I.): „Óh, boldog virágocskák, kik viselitek az ő áldott lábacskaiknak nyomdokát, ugyan irillem, hogy lábával illet benneteket.”

A középkorban az angol és a francia királyok kezét ténylegesen áldottnak vélték, hiszen illetésüknek csodás gyógyító erőt tulajdonítottak. (10) Balassi a vallásos kontextusból kölcsönzött, „áldott” jelzőt Julia egész személyére kiterjesztette, s egyik állandó jelzőjeként használta (Act. I. sc. 1): „...holdá kélve megláthatom az ő áldott személyinek dicsőséges fényét.” A Julia-ciklus versei többnyire az égi szférában játszódnak, s így Julia attribútumai is égiek. (XL. 9): „Angyali áldott szént, dicsőítettő fént halandóra hogyhogy ádsz?” (L. 1): „Áldott Julia kiballagtába Cupidót találá.” (LIII. 8.): „Jó és nagy szép voltát áldott Juliának ha ki tudni akarod.” (LV. 5): „Így feddvén, törödvén nagy kegyetlenségén áldott szép Juliámnak.” Julián kívül *Venus* és *Cupido* is megkapta ezt a jelzőt, s csupán *Célia* nem részesült belőle (LIX. 5): „Áldott *Venus* asszony, kinél nyilván vagyon lelkem súlyos gyötrelme.” (*Célia* III. 1.): „Kegyelmes szerelem, ki ily jól tél velem, áldott légyen te neved.” Rajtuk kívül az Isten neve, a kikelet és a szép *Pünkösöd* kapta még meg Balassitól az áldott jelzőt. Látható, hogy Balassi állandó jelzőket használ, nem nagyon cserélgeti őket, legfeljebb szinonimáikkal, hiszen verseiben panelszerű, megkonstruált szerkezeteket variálgat egymással.

Az erdélyi asszony felmagasztalt kezének tehát az áldott a valódi jelzője, az ereklyéé pedig ténylegesen a szép. Az sem érdektelen, hogy éppen az imént idézett, az áldott szemeket említő vers 12. strófája a „Sajátkezű versfüzér” második darabja, amely „Az maga elméjének gyors voltáról a szerelem miatt” címet viseli, s amely szintén két hasonlatot tartalmaz:

Forr gerjerd elmémre, mint hangyafészekre, sok új vers, mint sok hangya (11)

A „Szép magyar komédiá”-ból kiemelt, LIV. vers 6. strófájában ugyancsak nincs jelzőcsere, pedig itt a hasonlat épp olyan, mint a kéz és az ereklye esetében.

Kegyetlenségéért, türtem sok kínjáért, hát még Istentül sem fél?
Ő fejez mellyében, mint szép lágy fészekben, kegyetlenség hogyhogy él?
Mert mint nyelved beszél, búmmal, én hiszem, él, óh, mely igen nem kémél! ECHO: Él.

Az asszony fűzővel megemelt, ruhától övezett és félig láttatott, fehéren domborodó mellének mélyedése hasonló az énekesmadarak szépen formált, lágy tollakkal bélelt fészkehez. Az emberi testrészt ezúttal is tárggyal van összevetve.

Az áldott kézre, áttételesen, az istenes versek közt is akad példa. Balassi, az „Adj már csendességet” kezdetű istenes ének 7. strófájában, nem hasonlatot, hanem metonímiát alkalmaz:

Nyisd fel hát karodnak, szentséges markodnak áldott zárját,
Add meg életemnek, nyomorult fejemnek letört szarvát;

Épülvén áldjalak, élvén imádjalak, vétek nélkül,
Kit jól gyakorolván, haljak meg nyugodván, bú s kín nélkül.

Értelmezve: Karodnak és szentséges markodnak zárként csukott, ám áldott ujjait nyisd ki. Illetve: Életemnek és nyomorult fejemnek (=személyemnek) szarvként letört büszkeségét add vissza.

Az „Istenes énekek” kiadásainak egy részében szereplő „letört szárnyát” olvasat mindenképpen helytelen, hiszen a régiségben a szárnyat szegik, nem törik! (12) *Bogáti Fazakas Miklós* Jób könyvéből készült verses parafrázisban, a XVI. rész 9. strófájában ezt olvashatjuk: „Fejem szarvát porral meghánytam, gyaláztam.” (13) A szarv letörésének bibliai jelentésére példákkal szolgál *Bogáti Fazakas* zsoldárfordításának néhány szöveghegye. XVII, 6: „Letörted, Uram, ha szarvat vöttem, magamat elhittem.” XCII, 9: „Én fejemet jóval látod, szarvamat úgy vastagítod.” CXLVIII, 14: „Letörte népe szarvát, de fel emeli dolgát.” (14) A középkori egyetemeken az új hallgatók megalázását depositio cornuumnak, azaz szarvletörésnek nevezték. (15)

A szarv-olvasat helyessége megkívánja a forrásokban szereplő „Repülvén” szó „Épülvén”-re való javítását. Balassi az LI. zsoldár parafrázisának 9. strófájában maga írja: „Szentelő lelkeddel, hadd épüljön meg fel, mint azelőtt, bús lelkem.” A nagyciklusban a XI. ének 4. strófájában: „Uj erővel építvén üzéshez inokot”; valamint LXV. ének 4. strófájában is előjön e szó: „Építs fel elmémet az jó bölcsességgel.” *Szkárosi Horvát András* „Panasza Kristusnak” című éneke, Simeont idézve (Lukács ev. 2, 34.), mondja Krisztusról: „Kiben az hívek mind megépülnek, az hitlenek mind megtöretnek.” (16) *Póli István* Jovenianus című históriája 91. strófájában a főhős ekként fohászkodik: „Add meg, Uram Isten, előbbi ép testemet.” (17) *Pécseli Király Imre* „Könyörülő szent Istenhez” kezdetű éneke 7. strófájának egyik verssora pedig Balassi énekének helyes olvasatát idézi fel: „Erődből elevenülvén, nyavalyámból felépülvén.” (18)

És most nézzünk utána az ereklyének. A szentek segítségül hívásáról és tiszteletéről *Monoszloi András* (1552–1601) pozsonyi prépost templomi beszédeket tartott 1588 nyarán, majd azokat leírva, 1589 januárjában könyv formájában is kiadta. (19) *Pázmány Péter* „Kalaúz”-ában, a szentek tiszteletéről szólván, azt írta, hogy „A keresztyének Sz. Péter árnyékára vitték a betegeket; Sz. Pál kis keszkenőjével és térdkötőjével, sudario et semicinctio, illették a kórokat és gonosztúl megszállottakat, mert experientia-ból tudták ezeknek hasznát.” (20) Balassi a „Szép magyar komédia”-ban hasonlatban utalt egy gyógyító-nak vélt ereklyére, amikor Galatea így panaszskodik Sylvanusnak (Actus II. scena III.):

„Sőt egyszer valami hitván gombostűmet is kaptad vala el, kivel az fátyolt egyenetém az fejemen; az jut-é eszedben, mint szeretéd, mint böcsüléd? Úgy tartottad, mint egy szűfájás ellen való ereklyét!” (Castelletti olasz szövegében nincs szó ereklyéről.)

Úgy látszik, hogy Balassi az erdélyi asszony áldott kezét egy gyógyító tárgyhoz, vélhetőleg egy szépmívű ereklyetartóhoz hasonlította. Az ereklyék befogadására kézformájú ötvösművek is készültek, mint például *Szent László* 15. századi kar-ereklyetartója, amely Dubrovnikban maradt fenn. (21) Balassi szeme előtt azonban egy női kézforma, *Szent Anna* szép, arannyal és drágakövekkel díszített, kar alakú ereklyetartója lebeghetett. (22) Ennek a szentnek ugyanis főként a kezét tisztelték, amellyel a serényen dolgozó, segítő asszonyt szimbolizálták. Nem véletlen tehát, hogy a keresztesháborúk idején *Szent Annának* tulajdonított ujcsontok kerültek Németországba. Számuk szapo-

rodott a sacralis contactus, azaz a szentelő érintés révén. (23) Ilyen kézereklyetartóban őrizték a szent asszonyának tartott ujjcsontot Köln városában, amelyről a Teleki-kódex (1525–1531) (24) ekként emlékezik meg: „Úrnak születésétől fogva, mikor írának ezernégyyszázhetvennyolc esztendőbe [...] Szent Anna asszonnak erekléi, tudniamint az ő ujja, Németországba, nagy Kolonya nevű városba hozatának volna. Mely bizonyába nagy tisztességgel, miképpen illik, Szent Damonkos barátnak egyházába tartatik, melyhöz zárandokság-járásnak okaért emberök, jóllehet igön messzül, számlálhatatlan sokan folyamljanak.” *Melanchthon* tanúsága szerint: „Ungari ante paucos annos currebant in Belgium ad Sanctam Annam”, azaz a magyarok néhány esztendővel ezelőtt Belgiumba jártak Szent Annához. Az Aachenbe és a kölni Szent Orsolya-templomba igyekvők lehetnek azok, akik a Gent melletti Bottelaer templomát is útba ejtették. (25)

Szent Annát céhpatronaként tisztelték a szabók. Az 1540-es években a szegedi szabó céh készíttetett Szent Anna kezét formázó, szépmívű ereklyetartót, amely mindmáig szerencsésen fennmaradt, s a raguzai Santa Maria Maggiore székesegyház, vagyis a mai dubrovnikai Riznica Katedrale kincstárában őrzik. Felirata kissé talányos: „Decretum est manum istum esse sartorum Zegeadiensis 4° [=quarto] tempore Michaelis Tot iudicis eiusdem anni.” Azaz: Elhatároztatott, hogy ez a kéz a szabóké legyen, *Tóth Mihály* szegedi főbíróságának negyedik idejében, ugyanezen esztendőben. (26) Ez a Tóth Mihály ugyancsak bízhatott Szent Anna és kézereklyéje segítségével, hiszen 1552. február 20-án éjjel az ő vezetésével foglalták el a magyar hajdúk egy hétre Szeged városát a törököktől. Ezt a végül balul sikerült akciót *Timódi Sebestyén* „Szegedi veszedelem” címen énekelte meg. A jólértesült szerző ebben a tudósító históriájában a következőképpen mutatta be Tóth Mihályt:

Jó Tóth Mihály régen magabíró vala,
Szeged városának főbírája vala,
Az terek közül ő kiszökött vala,
Mező Döbröcönben szegényül lakik vala.

Szegeden a török hódoltság megszűnése után a szabók céhének ismét Szent Anna lett a védőszentje, akinek a Dömötör-templomban, 1769-ben, oltárt is állítottak. Magyarországon többek közt még a gyöngyösi, az esztergomi és a soproni szabó céh is Szent Annát választotta patronájának.

Bálint Sándor szerint a kézereklyével áldást osztottak és könyörögtek hozzá. Szent Anna miséjekor a Példabeszédek könyvének 31. része 19–20. verseiből olvasták fel a derék asszony dicséretét: „Kezeit veti a fonókerékre, és kezeivel fogja az orsót. Markát megnyitja a szegénynek, és kezeit nyújtja a szűkölködőnek.” Mint az elmondottakból érzékelhető a vallási misztika és a profán költészet kapcsolata, kimondatlanul ugyan, de jelen van az erdélyi asszony kezéről szóló versben.

A legenda szerint Szent Anna Joákim felesége és Szűz Mária anyja, őáltala pedig Jézus Krisztus nagyanyja volt. Története nincs meg a Bibliában, csupán az apokrif „Jakab ősevangéliuma” alapján került be a „Legenda Aurea”-ba. Tisztelete a kereszteshadjáratok után, a 13–14. századtól kezdve, főként a ferencesek, a klarisszák és az ágoston rendbeliek révén terjedt el Európában. Szent Anna a beginajámborságnak is különösen tisztelt alakja volt. A naptárban július 26-án van az ünnepe. Ő a keddi nap asszonya, hiszen amint a Teleki-kódex (1525–1531) (27) elbeszéli: „Szent Emerencia asszony teröhbe esék és szülé az ő első leányát keddön, melyet nevezé Annának.” Ahogy a kódex a továbbiakban elmondja, maga Szent Anna is kedden szülte meg Szűz Máriát, sőt később ezen a napon halt meg. Szent Anna háromszor ment férjhez. Először 15 évesen a 20 éves Joákimhoz: „Mikoron kedig tizenöt esztendőre jutott volna, megállapodt volna, és házasságra mennie ideje lőtt volna, nem firfiúnak kívánságából, de a törvének készletésével, házasság szerént nemes ifjúhoz és igazhoz, Joachimhoz egyesüle, mert ez Dávid királynak nemzetéből való vala, mikoron házasula, húsz esztendő ember vala.”

Házasságukból hosszú ideig nem született gyermek. Húsz esztendő elteltével azonban Anna szeplőtelen fogantatással szülte meg Szűz Máriát. Két későbbi, Cleophással és Salomással kötött házasságából valók a szent szűz testvérei: Maria Jacobi és Mária Salome. Az ábrázolásokon a teljes család, Szent Anna egymást követő három férjével, és Szűz Mária két testvérével látható.

Kedvelt ábrázolás volt Szent Annának férjével, Joákimmal való találkozása Jeruzsálem Aranykapujánál, hiszen egymást köszöntő ölelésük vagy csókjuk pillanatában történt Szűz Mária szeplőtelen fogantatása. (28) E meghitt téma hagyományos ikonográfiáját követi *Giotto* 1305-ben született padovai freskója, majd a 16. századig számtalan ábrázolás, így *Dürer* 1504-es fametszete is. (29) A bártfai Szent Egyed-templom 1485-ben készült Szent Anna-oltárán is látható ez a már-már profán színezetű jelenet. Balassi a Júlia-ciklus elején, a XXXVIII. versben ugyancsak egy kapunál, talán a pozsonyi városkapunál találkozik a gyászöltözetben lévő Losonczy Annával, akit Venus Cupido által előzőleg neki ígért: „Egy kapu közében juték elejében vidám szép Juliának.” Ám a magát Joachim helyzetébe képzelő költő rögtönzött udvarló versén és térdet-fejet hajtó köszönésén a mennybélinek tetsző Anna „csak elmosolyodék”.



1. ábra

Szent Annát azonban leginkább harmadmagával ábrázolták, amint trónon ülve, ölében nyugszik leánya és unokája. Ezt a megjelenítést latinul *Metterciának* nevezik. A *Kazinczy-kódex* (1526) (30) egyik példája egy hitbuzgó ifjú történetét beszéli el, akinek „az ő gazdája, az pap jámbor, előltalálván, mondá néki: Szerető fiam, te az Szent Anna asszont igön prédikálad, azért ez szentegyháznak nagyobbik tornyára, napesetre írjad fel az ő képét, hogy mindönköttül láthattassék és tisztöltessék. Ki legottan az egyháznak nagyobbik tornyára állást csináltata, olymint hatvan séngnyire fel, és szépön Szent Annának képét megírá: bal ölébe írá Urunkat és jobb ölébe Asszonyunkat; és az képek fölötte imezt írá aranbötükkal: Szent Anna mind harmadmagaddal segíts meg éngömet! Melyet mikoron elvégezött volna és akara leszállania, pokolbéli ördög nagy szelet támaszta reája, mely szél az állást elité lábai alol. Ő kegyég bízván az ú asszonyába, megragadá az képek pa-

lástját, és nagy szóval imezt kajáltá: Óh, Szent Anna mind harmadmagaddal, segíts meg éngöm! És ímé, csodálatos dolog, ez ifjú olymint egy fél napig az képnek palástján figge, mígnem híre lőn benne az királnak, ki ötet onnétan levéteté.”

A hármass együttlét ábrázolása gyakran kibővül a háttérben megjelenő Szent Józseffel. *Hans Baldung Grien*nek (1484–1545) a „Szent család”-ot ábrázoló, 1511-ben készült fametszetén különös szerepet kapott Szent Anna keze. A szent asszony e nevezetes képen a Szűz Mária ölében fekvő kisgyermek nemiszervét illeti balkezének áldást formázó ujjjaival. A művészettörténészek számára is sok fejtörést okozott e jelenet értelmezése. *Leo Steinberg* szerint Anna mozdulata nem más, mint az ostentatio genitalium gesztusa, amely Jézus testének hús-vér voltát szemmel láthatóan kívánja demonstrálni. (31)



2. ábra

A reneszánsz kor híres itáliai festőit is megihlette a Mettercia. *Leonardo da Vinci* per sze ezt sem a kialakult hagyomány szerint festette meg. Szent Anna kultusza még a humanistákat is megérintette, így *Erasmust* is. Sőt a reformációt megindító *Luther Márton* ekként mondta el az asztali beszélgetésekben, hogy erfurti tanulmányai után milyen fogadalom miatt lett ágoston rendbeli szerzetes (32): „[1505. július 2-án, a nyári szünetről] visszatérőben, nem messze Erfurttól, Stottenheim falu mellett hatalmas vihar lepett meg. Közvetlen mellettem csapott le a villám, s engem félelem fogott el, hogy hirtelen, meg térés nélkül kell meghalnom. A haláltól körülvéve Szent Annát hívtam segítségül és meg fogadtam, hogy kolostorba lépek: Szent Anna segíts, én szerzetes leszek! (33)

Luther apja rézbányász volt, az e mesterséget űzők pedig Szent Annát tartották védőszent-jüknek. Ez volt az oka annak is, hogy a felső-magyarországi bányavárosokban igen kiterjedt kultusza volt e női szentnek. A Besztercebánya melletti Libetbányán, a Szent Magdolna-templomban, 1500-ban épült fel Szent Anna kápolnája. (34) Lőcsén, Szepesszombatban és Kisszebenben ugyancsak ekkoriban állítottak Szent Anna-oltárokat. A rozsnyói székesegyház 1513-ban készült táblaképén a Mettercia bányaművelést ábrázoló háttér előtt látható. Eperjestről származik az a Nemzeti Galériában lévő, Szent Annát a Szűzzel és a gyermekkel ábrázoló oltárkép, amelyre – Hans Baldung Grien fametszetéhez hasonlóan – Szent Józsefet is ráfestették. A donátor, *Hütter János* városi szenátor, magát is megörökíttette ezen az 1520-ra tehető táblaképen, mégpedig fiával, és védszentjével, János evangélistával együtt. A Lutherrel személyes vitát folytató *Werbőczy István* 1539-ben Szent Anna-kápolnát építtetett a budai várban lévő, Szent Jánosról elnevezett ferences kolostorban.

A mai falfirkálók kegyes elődjének tekinthető az a magyar ifjú, aki a Kazinczy-kódex legendája szerint a spanyolországi Santiago di Compostellában, a neki megjelenő Szent Jakab

apostol tanácsára lett Szent Anna tisztelője; s aki „megtanulá, jóllehet nem tudna diákul, imez három nevetek megírnia: Jesus, Maria, Anna. Ennél többet nem tanulhata. Ez három méltóságos nevetek kegyég, valahol jár vala, mind falra és mind egyébre ottan felírja vala.” (35)

A reformáció által megtört kultuszt a tridenti zsinat után a ferencesek és a jezsuiták élesztették újjá. A bécsi Szent Anna-templom 1573-tól lett a Jézus Társaságé. A magyar jezsuiták a 16. században az osztrák rendtartományhoz tartoztak, s velük Balassi, 1586-os katolizálása után, közeli kapcsolatba került.

Balassi XLII. verse 5. strófájában így mentegetődzik Cupido, amiért Juliát saját anyjának, Venusnak véelve, fáradsága után fejét az ölébe hajtotta:

Szép Venus anyámnak téged alítalak, biztomban csak úgy menék,
Te áldott öledben, mint anyám ölében, hogy fejem ott nyugodnék;
Tetszél szemeimnek lenni szép szülémnek, vétkem csak abból esék.

Julia, áldott ölében a gyermek Cupidóval, mintha csak a trónoló Szent Anna ölében Mária mellett ülő gyermek Jézus profánná változott alakját látnánk!

A ‚Szép magyar komédiá’-ban a nevét felfedő Thyrsis ezeket mondja (Act. V. sc. IV.): „Óh, én édes Angelicám, az te magad kezivel gyógyítál meg akkor, mely jótétellel csak ez mostani veszélyre juttattál, mert ha akkor meghadtál volna halmom, most ez nagy bűt nem szenvedném, sőt az te áldott öledben múltam volna ki ez világból!” Ezek az egybeesések talán nem véletlenek.

Balassi Bálint anyja, *Sulyok Anna* pontos születési idejét nem tudjuk, csupán valószínű, hogy 1530 előtt jött világra, s így még katolikus keresztségben részesült. Első férje, az 1552 tavaszán elhalálozott *Muthnoky Mihály*, az esztergomi érsek provisorja, katolikus vallású volt. Sulyok Anna tehát bizonyosan találkozott Szent Anna kultuszával, protestánsná csak 1553 után válhatott, amikor *Balassi János* feleségül vette.

Losonczy Anna valószínűleg 1551-ben született, s nevét a keresztségben ő is Szent Annáról nyerte. *Ungnád Kristóf* 1563. december 20-án Szentgyörgyvárott (= Gyurgyevác) kelt, s *Ungnád Ádámné Thurzó Erzsébet*hez írott levelében mátkájaként említette Losonczy Annát. A protestáns vallású Ungnád Kristóf (1525. k.–1587) ifjúkorában III. Pál pápa (1534–1549) inasaként Rómában élt, tehát negyed századdal idősebb lehetett menyasszonyánál. (36) Esküvőjükre négy év múlva, 1567 áprilisában, Anna 16 éves korában, a Nyitra megyei Tapolcsányban került sor. Egymással szembenező házastársi képük egy ásatás során előkerült, töredékes kályhaoromdíszen maradt fenn. Az 1574 körül készült zöldmázás kerámia félkörös peremét nyíllal átlőtt szív díszíti. A domborművön Losonczy Anna mint fiatalasszony ingvállat, magas, fodrozott csipkével díszített inget és széles, hímzett pántokkal összefogott, hálós főkötőt visel; Ungnád Kristóf szakállas arcával, kopszodó homlokával meglett korú férfinak látszik. (37)



3. ábra

Három fiúk és több leányuk közül csupán az 1569-ben született Anna Mária érte meg a felnőtt kort. *Bornemisza Péter* 1577. augusztus 4-én, Semptéről ajánlotta „Négy könyvecské’-jét „Ungnád Anna Mária asszonynak... Ungnád Kristóf uram... és... Losontzi Anna asszonyom szerelmes leányának”. Anna Mária, anyjához hasonlóan fiatalon, 14 éves korában ment férjhez. (38) Esküvője *Erdődy Tamás* (1558–1624) horvát bánnal 1584. január 22-én volt, Pozsonyban, az érseki palotában. (39) Ebből a házasságból született *Erdődy Zsigmond* (1587?–1639), Losonczy Anna unokája. Ungnád Kristóf 1587 november 4-én halt meg Kassán, tehát felesége, Szent Annához hasonlóan, 36 éves korában özvegyült meg. (40)

Íme, összeállt a „szent család” modellje. A profán Mettercia pedig nem más, mint Losonczy Anna, a leánya: Anna Mária, és a kised Zsigmond. Mindez pedig akkoriban történt, amikor Balassi a majdani Julia-ciklus verseit éppen írni kezdte. A költő, 1586 végi katolizálása után, főként a jezsuitákkal tartott kapcsolatot, akik többek közt a Szent Anna-kultusz újraélesztésén is fáradoztak. Így hát nem volna meglepő, ha Balassi gondolataiban az Anna keresztnév Szent Annát is felidézte volna. Balassi akár a jezsuiták ösztönzésére, akár saját indíttatásából felkereshette a Losonczy Anna nevének is felidézhető Szent Anna-kegyhelyek egyikét. Nem idegenkedtek ilyesmitől akkoriban a protestánsok sem, hiszen látványosság okán maguk is elmentek efféle helyekre. Elég csak *Szepsi Csombor Mártont* vagy *Szenci Molnár Albertet* említenünk.

Bárki is volt tehát az erdélyi asszony, az bizonyos, hogy az ő kezéről írott vers eredetileg Losonczy Anna alakjára szabva készült, hiszen benne a kizárólag Juliára használt jelzős szerkezet olvasható. A Julia-ciklus XLVII. versében is vallásos kontextusban jelenik meg az enyhületet nyújtó érintés. Ott Jézus azon példázata a hasonlat alapja, amelyben a pokolban kínlódó gazdag az üdvözült koldushoz szól (Lukács 16, 24): „Atyám, Ábrahám, könyörülj rajtam, és küldd el Lázárt, hogy ujja hegyét mártsa vízbe, és hűsítse meg a nyelvemet; mert igen győtrődöm e lángban.” Balassi versének hasonlatai a 4. s az 5. strófában erre utalnak:

Meglágyul keménség, megszűnik irigység, jóra fordul gyűlölség,
Istenül mindenben adatott idővel változás s bizonyos vég,
Csak én szerelmemnek, mint Pokol tüzeinek, nincs vége, mert égtlen-ég.

Végzetetlen voltát, semmi változását szerelmemnek hogy látnám,
Kiben Juliátul, mint Lázár ujjátul, könnyebbségemet várnám,
Ezeket úgy írom, és az többi után Juliának ajánlám.

Mindezek után érdemes újra felidézniünk az erdélyi asszony kezéről írt verset, néhány párhuzam kedvéért:

Ha szinte érdemem nincs is arra nékem, hogy ő engem szeressen,
Csak áldott kezével, mint szép ereklyével, engem, mint kórt, illessen,
Légyek ferge rabja, bátor ne szolgálja, csak szinte el ne vessen!

Az első párhuzamot a VI. ének 6 strófája kínálja, amely az erdélyi *Bebek Judit* nevére íródott, akitől a költő szolgálata jutalmát várja:

Ily szép s jó lévén, ez kegyest hát én miért ne szeressem?
Szeretem bizony, csak viszont ő is engemet szeressen,
Szolgáltatomért szemei elől engem el ne vessen.

Az „Óh, én Istenem...” kezdetű istenes vers 7–8. strófájában a költő az Isten előtti, érdemétől független megigazolást óhajtja:

Te minden jóra fordíthatod meg az én bánatimat,
Ne vess el azért, Uram, előled, kérelek, mutasd meg azt,
Hogy jó Isten vagy, és meghallgatod fohászkodásimat.

Ezen is kérlek, ne tarts sokáig rajtam haragodat,
Fordítsad immár kegyelmességre bosszúállásodat,
Érdemem szerint ne büntess engem, te szegény szolgádod.

Ugyanezt kéri az 51. zsolttár parafrázisának 8 strófájában is:

Teremts ismét bennem, teremtő Istenem, tiszta szívet kegyesen,
Füdd belém ismegént, hogy nagy szívem szerént lelkem igazt szeressen,
Éngem, romlott szegént, rossz érdemem szerént haragod el ne vessen!

A ‚Szép magyar komédiá’-ban (Actus III. scena I.) pedig *Credulus*, érdemétől függetlenül, szerelmi rabságot kér:

„Ha azt tartod, hogy nem érdemlem az te szerelmedet, ámbár ne szeress engem, csak engedd azt, hogy én szeresselek tégedet, s ha szinte nem kedveled s nem becsüled is, mégis, csak ne utáld teljességgel az én szerelmemet, s ha szerelmesed nem lehetek is, légyek ottan csak rabod, míg élek.”

Itt jegyzem meg, hogy a komédia ezen részlete és a „Ha szinte érdemem...” kezdetű strófa kontaminációja járhatott *Wesselényi Ferenc* fejében, amikor 1662. november 21-én, Teplicén kelt, s talán *Koháry István*nak szóló levelében, a következőket írta:

„Én amaz jó hírrel névvel tündöklő vitéz Balassi Bálint belém avult versecskáját tartom, midőn kedvesének hült idegenségét látván, reményében fogyott volna, azt írja egy versében: ha szeretetivel nem élhet is, ottan engedje meg, s ne bánja, ha ő szeretni fogja őtet.” (41)

A fentiekből jól látható, hogy az erdélyi asszony kezéről szóló vers együttesen tartalmazza a vallásos és a lovagi terminológia szavait. Balassi tehát ugyanazokat a szerkezeti elemeket használja újra meg újra. Még a rím��avak is azonosak. A párhuzamok egyúttal azt sugallják, hogy a ‚Sajátkezű versfűzér’ első darabja 1593-ban nem volt teljesen új keletű. Sőt, a benne levő lovagi terminológiát a Célia-versek óta már kerülte Balassi. A ‚Szép magyar komédiá’-ban viszont *Credulus* hiába kínálja szolgálatát, hiába könyörög a rabságért, udvarlása Julia teljes visszautasításába torkollik. Ott azonban a pásztori idillel ellentétes lovagi szituáció kialakulásának, azaz a nő kegyetlenségének csupán egy fatális félreértés az oka, amely végül tisztázódik, s a kölcsönös szerelem helyreáll.

Mint az előbbiekben említettük, Balassinál az ereklyével való hasonlítás is a ‚Szép magyar komédiá’-ban fordul elő. Éppen ezért úgy véljük, hogy az erdélyi asszony kezéről szóló strófát Balassi valószínűleg komédiájából, az „Óh, nagy kerek kék ég” kezdetű versbetét végéről emelte ki (Act. I. sc. IV.). A Fanchali Jób-kódexbe nem másolták be a versbetéteket, ezért csak a szerző által a Julia-ciklusba áthelyezett változatuk ismert. Ott a ciklushoz illő záróstrófák kerültek a végükre. Az „Óh, nagy kerek kék ég” kezdetű ének záróversszaka a következő:

Hideg lévén kívöl, égvén pedig belöl Julia szerelmétül,
Jó hamar lovakért járván Erdély földét nem nagy fáradság nélkül,
Ezt özverendélem, többé nem említvén Juliát immár versül.

A komédia eredeti szövegében ennek a helyén a „Ha szinte érdemem” kezdetű strófa állhatott, amelyben *Sylvanus*, aki Júlia miatt elhagyta Galateát, még a szerelmi rabság elnyerése után vágyakozik. A Julia-ciklus záró versében ennek a vágnak már nem volt alapja, így e strófa ott semmiképpen nem maradhatott meg. Az új záróstrófa, halványan ugyan, de kontrafaktum jellegű. Az ellentétpárok vázlatosan a következők: Szerelme hiánya irántam – szerelmi égésem iránta; kórságot gyógyító kézmozdulata – fáradságot növelő járásom; őtöle még el nem vetésem – tölem már nem említése.

Balassi az „Óh, nagy kerek kék ég” kezdetű énekének a 6. és a 10. strófájában is a ‚Szép magyar komédiá’ prózai szövegéből merített (Actus I. scena II., illetve Actus II. scena IV):

„Óh, azok sem, egy szálnyéra is, sőt egy mákszemnyire sem mosdolhatták ki az Angelica ábrázatját. Ő maga, az Szerelem, önnen két kezével lelkemnek kellő közepette met-szette vala bennem.”

Noha felmetzette szívem közepette Cupido néki képét,
Gyémánt szép bötükkal maga két kezével, de mégis szép személyét
Nézni elűz éngem, noha nyilván érzem, hogy csak valom gyötrelmét.

„Miképpen hogy az leppentőcske az gyertyalánghoz való örömben az gyertyalángban akartva üti magát, én is erőmet fűtem az ő kedveért nagy szerelemben lelkemet.”

Mint az leppentőcske gyertyaláng közibe magát akartva üti,
Nem gondolván vele, hogy gyertyaláng heve meg is égeti, süti,
Szívem is ekképpen Julia szénében magát örömmel fűti.

Sőt a komédia prózai szövege az előzménye a 8. Célia-vers második strófájának is (Actus II. scena IV.).

„Óh, dühös gyanúság! Mely igen elfolyja embernek szívét az te halálos mérged! Ím, mely hamar bétöltöd keserő méreggel az oly szíveket, azokiket az szerelem gyönyörösséggel s édességgel táplál!”

Átkozott gyanúság, kétséges bosszúság, gyógyíthatatlan méreg,
Ahová te beférsz, onnan nehezen térsz, odaragadsz, mint kéreg,
Bétöltöd méreggeddel, kit szerelem legel, a pokolbéli féreg!

A sajátkezű versfüzérben az erdélyi asszony kezére utaló cím az Erdély földjét említő, kicserélt strófára való rejtett utalás is lehet. A komédia nyomtatott változatában Dienes a következőket mondja Galateának (Act. III. sc. IV.): „Nám oly nagyra tartod magad, mint az erdélyiek az jó búzát a drágaságban, vagy az patakiak a szűk bor idején az sört.” Balassi 1576-ban, Erdélyben megismert szerelme *Kerecsényi Judit* volt, aki később, *Dobó Ferenc* feleségeként éppen Sárospatakon élt. Talán ő lett volna a rejtélyes erdélyi asszony? Aligha. Amúgy a komédia még dedikációjában is Erdélyhez kötődik, hiszen szerzője „Az erdélyi nagyságos és nemes asszonyoknak, mint jóakaró asszonyinak, holtig való szolgálatját ajánlja”.

Az 1593-ban készült ‚Sajátkezű versfüzér’ első darabja tehát vélhetőleg a ‚Szép magyar komédia’ versbetéteiből, a második a Julia-ciklusból, a harmadik és negyedik pedig a Célia-versekből való kiemelés. Az utolsó viszont összefoglalja az addigi két nagy szerelmet, s jelzi a legújabbat, a Fulvia irántit. Az első négy strófát, a hozzájuk adott címeikkel, Balassi átértelmezte. Ez az eredeti kontextustól való eltérés főként a negyedik darabnál látható. A kéziratlapon az öt vers közül a belső háromnál szóáthúzásokkal tarkított szerzői javítások láthatóak, az elsőnél és az ötödiknél azonban ilyenek nincsenek. Az első verset Balassi a komédia 1593 körül készült, megújított és kibővített (később ki is nyomtatott) szerzői változatából emelhetette ki, s ezért az éppúgy nem szorult korrekcióra, mint az újonnan készült, a Fulviáról szóló epigramma. Ha a költő ‚Az erdélyi asszony kezéről’ című strófát is átértelmezte, úgy az (horribile dictu) a *Batthyány Ferenc* köreiből lévő egyetlen Erdélyből jött asszonyra, *Nádasdy Ferencné Báthory Erzsébetre* (1560–1614) utalhat. (Ebben az esetben a harmadik sor ‚bátor’ kötőszava akár rejtett megnevezésnek is tekinthető!)

Végül nem maradhat említés nélkül az sem, hogy a Szent Anna kézereklyéjére való rejtett utalásnál konkrétabb képpel is találkozunk Balassi verseiben. A Júlia-ciklus záróversét követő LIX. énekben, amely 1589 nyarán, egy bizonyos Zsófi nevére íródott, a 3. strófában ekként bukkan fel a kultikus vallási háttér:

Fekete gyászába, mint sűrű árnyékba liliom, úgy fejelek,
Szép piros orcája, fekete zománcba, mint rubin, úgy tündöklök,
Slejt öltözetiben, mint a soványbőjtben Mária képe, úgy fénylik.

Az eladósorba került *Perényi Zsófiáról* lehet szó, aki 15 éves korában lett teljesen árva. Apja, *Perényi István* már 1575-ben, anyja, *Dobó Anna* (Dobó Ferenc unokanővére) pedig ekkor, 1589-ben halt meg. (42) A slejt öltözet dísztelen, olcsó ruhát jelent, amelyet a nők gyász idején viseltek. (43) A soványbőjt, azaz a nagybőjt 1589-ben február 11-től március 29-ig tartott az ó kalendárium szerint, az új szerint pedig február 14-től április 1-ig. (44) A katolikus körmenetekben régi szokás az, hogy olyan öltöztetős Mária-szobrot hordoznak, amelyre az adott ünnepkörnek és a hozzá kapcsolódó liturgikus színeknek megfelelő ruhát adnak. Az egyházi év során ötféle szín fordul elő a liturgiában: fehér, piros, zöld, lila és fekete. Szűz Mária hordozható trónusra helyezték képét, azaz szobrát a nagybőjtben gyászruhába, húsvétkor fehér, pünkösdkor piros öltözetbe burkolták. (45) (Balassi verse e szokás legkorábbi hazai említésének tekinthető!) A katolikus egyház képtiszteletéről, s ezen belül a Mária-képekéről *Monoszló András* pozsonyi prépost írt polemikus könyvet, amely éppen 1589 júliusában, Nagyszombatban jelent meg. (46)

Az eddig idézett példákban kiviláglik, hogy a költő 1586 után szerzett világi verseiben fel-felbukkan a katolikus jellegű szimbolika. Nem lehetünk tehát bizonyosak afelől sem, hogy Balassi csupán protestáns szellemű vallásos költészetet művelt! Istenes énekeit először a protestánsok adták ki, akik bizonyos kihagyták volna azokat az énekeket, amelyekben bármilyen katolicitást találtak volna. Bizonyosság az ilyen eljárásra a váradi rendezett kiadás, amelynek összeállítója az általa a nagyciklusból beemelt versekből rendre elhagyta a szerelmet érintő strófacákat.

Összegzésként azt javaslom, hogy a Balassi-versek vizsgálatok a reneszánsz kor esztétikai szemléletét és poétikai eszközeit próbáljuk fölfedni, s ne a későbbi korok kánonjait kövessük.

Jegyzet

(1) Stoll Béla – Pais Dezső (1952): Balassi Bálint ismeretlen versrészletei. *MNy*, 166–175.

(2) Horváth Iván (1982): *Balassi költészete történeti poétikai megközelítésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 101–102.

(3) Horváth Iván a lapalji jegyzetben példát hoz hypallagéra a 34. számú versből: „Méznel édesb szép szók, örvendetes csókok.” Ez a verssor ugyan jó példa lehetne a jelzőcserére, ám megjegyzendő, hogy a méznel édesb jelző, a mézzel folyóhoz hasonlóan, már a kódexirodalomban is a beszédhez és a szavakhoz kapcsolódik. A latin nyelvű előzményekben pedig a mellifluus szó kontextusai is nézetemet támasztják alá. Az örvendetes szó pedig alkalmi, nem pedig állandó szókapcsolat.

(4) Vadai István (1995): „Forr gerjedt elmémre, mint hangyafészekre, sok új vers...” Balassi Bálint saját kezű versfűzéséről. *Tiszatáj*, 49. 1. A *Tiszatáj* diák-melléklete, 22; ua. Olasz Sándor (1997, szerk.): *Orpheus panaszai. Pályaképek Balassitól Nagy Lászlóig*. Helikon Kiadó, *Tiszatáj* szerkesztősége, Budapest. 7–17. Ua. In: V. I. (2002): *Tükörben tükröződő tükör*. *Tiszatáj* könyvek, Szeged. 9–24.

(5) A. Molnár Ferenc (2002): Kommentárok Balassi Bálint *Az erdéli asszony kezéről* című verséhez. In: *Köszöntő kötet B. Gergely Piroska tiszteletére*. A Miskolci Egyetem magyar Nyelvtudományi Tanszéke, Miskolc. 130–133. (A. Molnár Ferenc, amint lábjegyzetében utal is rá, jelen dolgozatom szóbeli előadására reflektálva írta ezt a cikkét.)

(6) Cornificius (1987): *A C. Herenniusnak ajánlott rétorika*. Latinul és magyarul. Ford., bev. és jegyz. Adamik Tamás. Akadémiai Kiadó, Budapest. 272–273.

(7) Szabó G. Zoltán – Szörényi László (1988): *Kis magyar retorika*. Budapest. 189–191.

(8) Cornificius: i.m. 276–277.

(9) Kocsány Piroska (1999): A hypallagé és az enallagé: szintaktikai vagy szemantikai alakzat? In: *Köszöntő könyv Sebestyén Árpád 70. születésnapjára*. „Magyar Nyelvjárások” A Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének évkönyve. XXXVII, Debrecen. 299–304.

(10) A gyógyító királyi illetésről: Marc Bloch (1924): *Les rois thaumaturges. Étude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale particulièrement en France et en Angleterre*. Strasbourg. Idézi: Klaniczay Gábor (2000): *Az uralkodók szentsége a középkorban. Magyar dinasztikus szentkultuszok és európai modellek*. Balassi Kiadó, Budapest. 19–21.

- (11) Verseghy Ferenc verses művében, a *Rikóti Mátýásban* (Pest, 1804) mintha Balassi ezen vessorának paródiáját olvassánk: „S fejében a versek azonnal csüdülnek, Mint mikor a hangyák dög falatra gyűlnek” (I. dal, 30. strófa).
- (12) RMKT XVII. 3. kötet, 194. számú ének: „Olyan vagyok immár, mint szintén az madár, kinek szárnya megszegett”. Ugyanott a 231. számon: „Mint az szárnya szegött madár, úgy vesződöm.” Csáky-énekeskönyv: „Bizony szárnyad szegem, lábad kettőtöröm...”
- (13) Varjas Béla (1979): *Balassi Bálint és a 16. század költői*. II. kötet. Budapest. 389.
- (14) Bogáti Fazakas Miklós (1979): *Psaletrium: Magyar zsoldár*. Kiad.: Szabó Géza és Gillicze Gábor, utószó Dán Róbert. Magyar Helikon, Budapest. Bogáti Fazakas XVIII. zsoldárparafrázisa 25. és 26. strófájának egy-egy sora a *Péchi Simon-énekeskönyv*ben helyes szövegű: „Mikor futni kellett, lábaimra nékem szárnyat kötött. Erős kőszálla vitt, mint egy *szarvast*, hamar elrepített.” A második sor a Kövendí János-kódex romlott szövegében: Erős kőszálla vitt, mint egy szárnyast, hamar elrepített. A Vulgatában: „Qui perfcit pedes meos tanquam *cervorum* et super excelsa statuens me.” A Vizsolyi Bibliában: „Olyanná tötte lábaimot, mint a *szarvasoknak* lábok, és az én váraimba állatott bé.” A példák alapján feltételezem, hogy Balassi versében először az épülvén szó torzulhatott repülvénre, majd ennek hatására változott a szarv szárnyra.
- (15) Tonk Sándor (1979): *Erdélyiek egyetemjárása a középkorban*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 92.
- (16) RMKT II., 222.
- (17) RMKT XII.
- (18) RMKT XVII. század 2. kötet
- (19) Monoszlói András (1589): *De invocatione et veneratione sanctorum. Az szenteknek hozzánk való segétségekrül, hasznos könyű az keresztyéneknek igaz hitben való épületekért*. Nagyszombat. Peisch Lajos (1941): *Monoszlóy András (1552–1601)*. Budapest. 52–56.
- (20) Hodoegus Péter (1637): *Igazságra vezérlő Kalaúz*. Pozsony. 965.
- (21) Fraknói Vilmos (1898): Szent László király kar-ereklyetartója Raguzában. *Archeológiai Értesítő*, 193–195. Thallóczy Lajos (1895): Szandály Hránity bosnyák vajda feleségének ereklyetartója Zárában. *Archeológiai Értesítő*. 51–54.
- (22) Ridovics Anna (2000): *Az Isten mindenhatóságának tárháza, azaz Szent Anna magyarországi tisztelete és ábrázolásainak ikonográfiája egy jezsuita imádságoskönyv metszeteinek tükrében*. Budapest. Ph.D-értekezés. (Ridovics Anna művészettörténész doktori védésén merült fel bennem, hogy a Szent Anna-kultusz állhat *Az erdélyi asszony kezéről* című Balassi-vers hátterében.)
- (23) Bálint Sándor (1977): *Ünnepi kalendárium. A Mária-ünnep és jelesebb napok hazai és közép-európai hagyományvilágából*. II. kötet. Július 1. – november 30. Szent István Társulat, Budapest. 95–118., 133–136. Beda Kleinschmidt (1930): *Die Heilige Anna: ihre Verehrung in Geschichte, Kunst und Volkstum*. Düsseldorf.
- (24) *Régi Magyar Codexek, Döbrentei codex – Teleki-codex*. (1884) Közzéteszi Volf György, Budapest. 325–326.
- (25) Bálint Sándor: i.m. 108–109.
- (26) Mihalik Sándor (1940): A raguzai dóm szegedi ereklyéje. *Szépművészet*, 73–76. (két képpel). Bálint Sándor (1975): *Szeged reneszánsz kori műveltsége*. Budapest. 61–62. (Humanizmus és reformáció, 5.) Kristó Gyula (1983, szerk.): *Szeged története 1. A kezdetektől 1686-ig*. Szeged, 468., 753. és a 42. kép.
- (27) *Régi Magyar Codexek, Döbrentei codex – Teleki-codex*. (1884) Közzéteszi Volf György, Budapest. 280–282.
- (28) Horváth Cyrill (1899): *A régi magyar irodalom története*. Budapest. 99–100. [A Tihanyi- és a Teleki-kódexből ismerteti a legendát.]
- (29) Albrecht Dürer *Fametszetei és rézmetszetei*. (1971) Összeáll. és bev. Fenyő Iván. Budapest. 22. kép.
- (30) *Régi Magyar Codexek, Tihanyi codex. Kazinczy codex. – Horvát codex*. (1877) Közzéteszi Volf György, Budapest. 202–203.
- (31) Ulrich Raulff (1998): A történetírás képei. *BUKSZ*, 2. 10. Leo Steinberg (1996): *The Sexuality of Christ in Renaissance Art and Modern Oblivion*. Second Edition, Revised and Expanded. The University of Chicago Press, Chicago – London. 8–9., 118–119., 359–363. A képet közli: Max Geisberg (1974): *The German Single-leaf Woodcut 1500–1550*. New York. I. 59.
- (32) *Dr. Luther Márton önmagáról*. (1937) Német és latin forrásmunkákból ford. és összeáll. Virágh Jenő, Budapest. 14. *Tischreden* (1883–1937): 5967. *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*. Weimar.
- (33) Más forrás szerint: „Am 2. Juli 1505, ich war gerade auf dem Weg nach Hause von einem Urlaub, kam ich in ein furchtbares Gewitter. Ich hatte nur noch ein paar Stunden bis nach Erfurt zu laufen, als plötzlich ein gewaltiger Blitz so dicht neben mir in den Boden schlug, daß ich von dem Luftdruck mehrere Fuß weit geschleudert wurde. Ich war so erschrocken wie noch nie und rief: »Hilf, heilige Anna, ich will Mönch werden!«”
- (34) Bálint Sándor – Barna Gábor (1994): *Búcsújáró magyarok: A magyarországi búcsújárás története és néprajza*. Szent István Társulat, Budapest. 80.
- (35) Bálint Sándor (1977): *Ünnepi kalendárium. A Mária-ünnep és jelesebb napok hazai és közép-európai hagyományvilágából*, II. kötet, július 1. – november 30. Budapest. 110–111. *Régi Magyar Codexek, Tihanyi codex. Kazinczy codex. – Horvát codex*. (1877): Közzéteszi Volf György, Budapest. 201.

- (36) Ungnád Kristóf ifjúkorát Rómában töltötte, ahol III. Pál pápa (1534–1549) inasa volt. (Dresser, Matthaeus [1602]: *Ungnadische Chronika...* Leipzig. 98–100.)
- (37) Voit Pál (1969): Eger és Heves megye művészettörténete (XVI–XVII. század). In: *Heves megye műemlékei*. I. kötet. Budapest. 102–104. Voit Pál (1954): Későreneszánsz kályhák Miskolci Mihály műhelyéből. *Művészettörténeti Értesítő*.
- (38) „[Herr Christoph Ungnad] hat eines fürnemen ungerischen Herrn Tochter Frewle Anna Laschäntzin zum Gemahl gehabt, mit deren er drey Söhne, und etliche Töchter erzeugt, sein aber Welche in ihrem 14. Jar, dem Wolgebornen Grafen, Herrn Tomasen Erdedy, Grafen zu Ebraw Key. Mayt Rudolphi Raht, Bahn in Windisch Land, ein fürnemen Kriegs Herrn vermehelt, mit deren wr 3. Sön, uns 4 Töchter erzeugt.” (Dresser, Matthaeus, [1602]: *Ungnadische Chronika...* Leipzig. 100.)
- (39) Illéssy János (1898): Balassi Bálint Annája. *Századok*, 31.
- (40) „...Szent Anna 36 esztendőös lévén, özvegységre marada.” (Bálint Sándor: i.m. 98. Idézi Illyés szentek életéről szóló munkáját: Illyés András [1682–1683]: *A keresztyéni életnek példája és tüköre I–V*. Nagyszombat.)
- (41) *Balassi Bálint összes művei II*. (1955) Összeállította Eckhardt Sándor, Budapest. 128.
- (42) Eckhardt Sándor (1943): *Az ismeretlen Balassi Bálint*. Budapest. 194–195. RMKT IV., 312.
- (43) Perényi Zsófia 13 évvel később is slejt öltözetben gyászolt. Sárospatakról, 1602. december 14-én, császári biztosok írták róla: „Vidua, quae luctu et vestitu squalida, largas inter audiendum profundebat lachrimas.” (Takáts Sándor [1930]: *Régi magyar kapitányok és generálisok*. 2. kiad., Budapest. 417., 648-as jegyzet.)
- (44) A soványbőjt kifejezést Esterházy Miklós Nyári Kristinához írott leveleiben többször használja: 1625. február 10.: „A soványbőjthöz, im, valami sovány halakat is küldtem”; február 24.: „ne hagyjon bánkódnod a soványbőjtben”; március 2.: „aki magát megalázzván és hamvazván a soványbőjtnek adta.” (*Történelmi Tár*, 1901, 364–366.) 1625-ben a nagybőjt február 11-től március 29-ig tartott az új kalendárium szerint.
- (45) Bálint Sándor – Barna Gábor (1994): *Búcsújáró magyarok. A magyarországi búcsújárás története és néprajza*. Szent István Társulat, Budapest. 207–208, 312. Lantosné Imre Mária [1990]: Öltöztetés Mária szobrok Magyarországon. In: *Néphit, népi vallásosság ma Magyarországon*. Szerk. Lovik Sándor – Horváth Pál. Budapest. 49–61. *Marienlexikon*. (1988) Hrsg. im Auftrag des Institutum Marianum Regensburg E. V. von Remigius Baumer – Leo Scheffczyk, Erster Band. Eos Verlag Erzabtei St. Ottilien. 414–415.
- (46) Monoszlói András (1589): *De cultu imaginum. Az idvösségre intő képeknek tiszteletiről való igaz tudomány*. Nagyszombat. Peisch Lajos (1941): *Monoszlóy András (1552–1601)*. Budapest. 56–58.



Az Iskolakultúra könyveiből

Az ‚Utas és holdvilág‘ – a társadalomtudományok felől

Szerb Antal regényének egyik fejezetét (‚Róma 3‘) vetjük egybe a szociológiai modernizációs elméletekkel. Ebben a fejezetben, amely kitüntetett helyet kap a regényben – a mű szövegét kétharmad-egyharmad arányban tagolja –, Mihály életérzése, egyben Ulpius Tamás életérzése tudományos megfogalmazást kap.

Waldheimnek az etruszk művészetről folytatott gondolatmenetét hallgatva Mihályban a következő gondolatok ébrednek: „...borzongva nézett körül Waldheim szobájának vidám káoszában. Valamelyest emlékezett a régi szobára az Ulpius-házban. Valami jelet keresett, valamit, ami egész konkrét formában igazolná... Tamás közelségét, Tamását, akinek gondolatát Waldheim tudományos tisztasággal és tárgyilagossággal adja itt elő ebben a nyári éjszakában.” (Szerb, é.n. 218–19.) Waldheim érvelése szerint az emberben él valami alapvetően irracionális, amely azonban különös okból kifolyólag nem arra törekszik, hogy önmagát mint irracionálisat beteljesítse, hanem arra, hogy racionalizálódjon. „Nem tudom, értesz-e engem? Általában szenzációsan félre szoktak érteni, ha erről a témáról beszélek. De tehetek egy próbát: ismered ezt az érzést? Az ember síkos járdán megy, és megcsúszik, az egyik lába kicsúszik alóla, és kezd hátraesni. Engem abban a pillanatban, amint elvesztettem az egyensúlyomat, hirtelen boldogság fog el. Persze csak egy pillanatig tart, azután hátrakapom automatikusan a lábam, visszanyerem egyensúlyom, és örömmel konstatom, hogy nem esem el. De egy pillanatig! Egy pillanatig hirtelen kioldódtam az egyensúly borzalmas törvényei alól, megszabadultam, röpülni kezdtem valami pusztító szabadságba... Ismered ezt?” (Szerb, é.n. 222.) Az az eredendően irracionális érzés, az a boldogság tehát, amelyet Waldheim érez, miközben elveszti egyensúlyát, racionalizálódik, ez azonban nem jelenti azt, hogy maga az „elesés” érzése önmagában ne hordozna valami ismeretlen boldogságot. Mert az az irracionális boldogság, amely az embert veszélyben (halál) magába keríti, nagyon jól megfér a biztonság (életvág) akarásával. Waldheim gondolata szerint ez az ambivalencia nagyon pontosan látható a korai népek művészetében, elsősorban az etruszk, de főleg az északi népek, például a kelták hagyományaiban. Az ambivalencia ezeknél a népeknél elsősorban a halál és az élet szoros összetartozásában áll. „Én most nem a fáradtak és betegek, nem az öngyilkosjelöltek halálvágyáról beszélek, hanem azokéról, akik életünk teljességében, sőt éppen azért, mert életük olyan teljes, vágyódnak a halál felé, mint legnagyobb ekstázis felé, mint ahogy halálos szerelemről beszélnek. [...] Ezért mondom, hogy a meghalás erotikus aktus: mert vágyódtak utána, és végeredményben minden vágy erotikus, illetve nevezzük erotikusnak, amiben Eros isten, vagyis a vágyódás benne van. A férfi mindig valami nő után vágyódik, mondták barátaink az etruszkok, tehát a halál, a meghalás nő. Nő a férfi számára, de férfi, erőszakos szatír a nő számára. De mutathatnék neked más dolgokat is; a halálhetaira képeit különféle archaikus reliefeken. A halál egy ringyó, aki elcsábítja a legényeket. Rettenetes vaginával ábrázolják. És ez a vagina valószínűleg többet is jelent. Onnan jöttünk és oda megyünk, mondták ezek az emberek” (Szerb, 2000. 217–218.) Ez a gondolat sor az előbb említett mindennapokból vett példa – megcsúszás – kitágítása és értelmezése

a művészetben. Lényege ugyanaz: az irracionalitás és racionalitás összebékítése. Illetve nem is összebékítése, hanem egyneműségük elismerése.

De mi történt ezzel a kezdeti ősegységgel, amely nem választotta el egymástól az egyneműeket? „...A civilizáció természete mindenütt az, a görögöknél is az volt, hogy eltereli az emberek figyelmét a halál realitásáról, és ellensúlyozza a halálvágyat, ugyanakkor, amikor az élet nyers megkívánását is csökkenti.” (Szerb, é.n. 220.) Az ősegység szét-darabolása tehát civilizációs termék, amely nyilván a civilizáció lényegéből következik, azért, hogy maga a civilizáció intézménye megmaradjon. És mindez hogyan történik: „A halálvágyat a mediterránoknak sikerült szublimálni és racionalizálni, vagyis magyarul a halálvágyat a túlvilág utáni vágygá hígították, átalakították a halál-sziren szörnyű sexap-aljjet a mennyei karok és rendek angyali zenéjű hívószavává. Most már nyugodtan vágyódhatott a hívó a szép halál után; nem a meghalás pogány örömei után vágyódott, hanem a mennyország civilizált és tisztas örömei után. A nyers, ősi, pogány halálvágy pedig száműzetésbe ment, vallás alatti rétegekbe, a babona, boszorkányság, sátánosság elemei közé. Minél erősebb lesz a civilizáció, annál jobban tudat alá kerül a halál szerelme.” (Szerb, é.n. 221) A civilizáció ugyanis nem tud mit kezdeni azzal az ősi irracionális egységgel, amelyben egymás mellett élnek ilyen hatalmas ellentétek, mint amilyen az élet és a halál, úgy hogy ezek az ellentétek egységet alkotnak.

Ez az a pont, ahol a szöveg gondolatmenete már a szociológiai elmélet számára is hozzáférhető. Először vizsgáljuk meg, miért jön létre meg a kapcsolat Waldheim gondolatai – azaz Mihály és Ulpius Tamás életfilozófiájának tudományos vetülete – és a szociológiai elmélet között.

Az összefüggés alapjai

A kapcsolatot mindenekelőtt maga a szöveg kínálja fel. A „Róma 3”-ban ugyanis Waldheim olyan szavakat használ, amelyek egy kicsit „kilógnak” egy szépirodalmi szövegben a kortárs szociológia- vagy tudományelmélet irányában. Ilyen szavak a civilizáció, a szublimáció, a racionalizálás. Az említett szavakon kívül a szöveg közvetlenül is utal bizonyos társadalomelméleti írásokra. Mihály kérdésére, amely arra vonatkozik, hogy most már miért nem vágyódnak az emberek a halott-szigetek után, Waldheim a következő választ adja: „Csak egy kis saját gyártmányú spenglerei-jel tudok felelni” (Szerb, é.n. 221), amely nyilvánvaló utalás Spengler „A Nyugat alkonya” című könyvére. A következő idézetben pedig több, az irodalomtudomány határain túli gondolat is előfordul: „Figyeld meg: a civilizált társadalmakban a halál egészében véve a tabu-fogalmak közé került. Nem illik beszélni róla, nevét körülírják, mint valami disznóságot, és a halottból, a hullából megboldogult, elköltözött és néhai lesz, mint ahogy az emésztés aktusait is körülírják. És amiről az ember nem beszél, arra nem illik gondolni sem. Ez a civilizáció védekezése a szörnyű veszedelem ellen, amely abból áll, hogy az emberben az életösztönrel szemben egy ellenkező irányú ösz-

A kortárs tudományelmélet beszél úgynevezett mémekről. Ezek a gondolat terjedési mechanizmusai, amelyek a darwini génkonceptióból vezethetők le. Csak amíg a gének valóságosak, a mémek virtuálisak. „...a mém a kulturális öröklődés hipotetikus egysége, amely a génnel volna analóg, és aszerint szelektálódna, hogy milyen 'fenotípusos' hatást gyakorol saját fennmaradására és replikációjára az adott kulturális környezet viszonyai között.” A mém tehát egy sikeres gondolat vagy tudás, amely a világról állítható, és amellyel a világ megérthető. Éppen azért, mert sikeres, jól használható a világ megértésére, terjed, azaz virtuálisan szaporodik.

tön is dolgozik, egy ösztön, amely igen ravasz. édes és erős csalogatással hív a megsemmisülés felé. Ez az ösztön, a civilizált ember nyers vitális életvágya ugyanis megcsökken. Ezért kell tüzzel-vassal elnyomnia a másik vágyat. De az elnyomás nem sikerül mindig. Dekadens korokban előtör a másik vágy, és meglepő mértékben elárasztja a szellem valamennyi területét. Néha egész osztályok ássák szinte tudatosan a maguk sírját, mint a francia arisztokraták a forradalom előtt, és félek, hogy ma a legaktuálisabb példa a dunántúli magyarság.” (Szerb, é.n. 221–222.)

A dunántúli magyarságra való utalás egyértelműen a népi szociográfusok írásaira rezonál és arra a társadalomtörténet által ismert tényre – az egykézésre –, amely Magyarországon Baranya és Tolna megyében folyt, és amelyet bizonyos írások éppen a regény keletkezése környékén tártak fel. Az idézett szöveg gondolatmenete, hogy a civilizáció kiszámíthatóvá, racionálissá igyekszik tenni a világot, de éppen irracionálisát okoz, megtalálható Spengler, *Jaspers*, *Max Weber* írásaiban. Ennek a szociológiai elméletnek a következő lenyomatai vannak az idézett szövegben: a civilizáció védekezése; az emberben az életösztönrel szemben egy ellenkező irányú ösztön is dolgozik; az elnyomás nem mindig sikerül.

A kapcsolat kimutatásának másik módja a Szerb Antal-recepció. *Poszler György* Szerb Antal-monográfiájában, miközben a „Magyar irodalomtörténet”-et méltatja (*Poszler*, 1973. 369.), azt írja, hogy Szerb Antal elsősorban egy eszmetörténeti és irodalomszociológiai megközelítést választ. Az a nézőpont, amelyből Szerb Antal az irodalomra tekint, elsősorban *Friedell*, *Croce*, *Huizinga*, Spengler nyomán konstruálódik. A lábjegyzet pedig a következő műveket említi az előbbi szerzőktől, amelyek tehát feltehetően éreztetik hatásukat az író irodalom- és művészet-megközelítésében: Spengler: „A Nyugat alkonya”, *Huizinga*: „A holnap árnyékában”, *Friedell*: „Az újkori kultúra története”, *Croce*: „A történelem mint gondolat és tett”. Az író tehát ismerhette a kultúra, civilizáció társadalomtudományokból ismert megközelítését.

Poszler György az említett monográfiájában megemlékezik arról (*Poszler*, 1973. 305–307.), hogy Szerb Antal 1936-ban *Kerényi Károly* „Sziget” című antológiájában közölt egy írást, „Dulcinea” címmel. Ebben az esszében Don Quijotéről értekeznek, és azt mondja, hogy Don Quijote egyszerre élt két realitásban. *Poszler* felveti a kérdést, hogy az esszé nyomán esetleg az „életmű hősei ott élnek a kétfajta realitás lélektani limesén, és Dulcinea lényének értelmét kutatják, amint parasztlányból lovagálommá lebben, és a csodák montesinosi barlangjában mégis ismét falusi menyecskeként ölt testet.” (*Poszler*, 1973. 307.) Minket a *Poszler* által közölt adatokból két momentum érdekel. Egyrészt az, hogy Szerb Antal *Kerényi Károly* antológiájában jelentette meg esszéjét, tehát kapcsolatban állt az e korszakban modern elméletekkel a kultúra fogalmát illetően, másrészt az, hogy Szerb Antaltól nem volt idegen az a fajta gondolkodás, amely *Ulpius Tamás*, *Mihály* és *Waldheim* gondolataiban is felsejlik, és amelyről maga az író így ír: „...ez a két különös világ határán trónoló, mindkét világban idegen, mindkét világ vándorának elérhetetlen Dulcinea az, aki felé Don Quijote vágya száll – és minden szellemi embernek ilyen a Dulcineája.” (*Poszler*, 1973. 306., a gondolatot vö. *Szerb*, é.n. 304–307.) És éppen ez a két világban való jelenlét és idegenség az, ami rokonítja Szerb Antal gondolatát a szociológiai modernizációs elméletekkel.

Észre kell vennünk még egy kapcsolódást a modernizációs elméletek és *Waldheim* érvelése között. A kapcsolat alapja ugyan nem irodalmi, hanem tudományelméleti. *Waldheim* gondolatmenete úgy összegezzhető, hogy korábban megfért egymás mellett élet- és halálvágy. Mivel eredendően ambivalens fogalmakról van szó, ezért az irracionális magyarázatra szorul. A magyarázatra a különböző civilizációk hivatottak, amelyek racionalizálják a problémát, de ezzel az embert bizonyos mértékig el is idegenítik önmagától. Ennek az elidegenítésnek a következménye *Mihály* és *Ulpius Tamás* különös életérzése. A szociológia *Max Weber* alapján beszél a racionalizációról. Ennek lényege, hogy a vi-

lág önmagában tele van ellenmondással. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a világ tökéletlenségének tapasztalata, amely „szerinte felveti a teodícea problémáját: ha Isten jó és mindentudó, akkor az általa teremtett világban hogyan lehetséges halál, betegség, igazságtalanságok, stb.”. (Molnár, 1999. 144.) Az emberek – Weber szerint a próféták – megpróbálták a teodícea kérdésre értelmes válaszokat adni, azaz megpróbálták a világot racionalizálni. A konzisztens világértelmezés azonban, bár belátható válaszokat adott, az embert elidegenítette önmagától, mert az ember, éppúgy, mint a világ, alapjában mégis irracionális. Látható, hogy a két gondolatmenet mennyire rokon egymással.

A kortárs tudományelmélet beszél úgynevezett mémekről. Ezek a gondolat terjedési mechanizmusai, amelyek a darwini génkoncepcióból vezethetők le. Csak amíg a gének valóságosak, a mémek virtuálisak. A mém „a kulturális öröklődés hipotetikus egysége, amely a génnel volna analóg, és aszerint szelektálnódna, hogy milyen ’fenotípusos’ hatást gyakorol saját fennmaradására és replikációjára az adott kulturális környezet viszonyai között.” (Dawkins, 1989. 380.) A mém tehát egy sikeres gondolat vagy tudás, amely a világról állítható, és amellyel a világ megérthető. Éppen azért, mert sikeres, jól használható a világ megértésére, terjed, azaz virtuálisan szaporodik. Waldheim gondolata a civilizációk alakulásáról és Weber, Spengler gondolata a civilizációk alakulásáról ilyen alapon tekinthetők ugyanannak a mémnek különböző tudományterületre beszűrődő változataként. Ebben az értelemben a mém az volna, hogy a valóság racionalizálási szándéka irracionálisitást okoz („visszaüt”). Ez a gondolat húzódik meg Waldheim gondolatmenetében, és ez a gondolat mutatható ki az említett társadalomtudósok gondolatmenetében.

Szekularizációs elmélet

A szekularizáció eredendően tipikusan a nyugati társadalmakban előforduló jelenség, amely a világ bonyolultabbá válásának eredménye. A szociológiában mindenfajta érték nélküli fogalom. Nem lehet ennek alapján azt mondani, hogy a szekularizálatlan társadalmak minőségileg értékesebbek volnának, mint a szekularizált társadalmak. A szekularizáció nem eredményez semmiféle értékvesztést, csupán bizonyos fogalmak átértékelését, minőségi megváltozását eredményezi. A szekularizáció elsősorban nem vallási, hanem olyan jelenség, amely a vallásra is hatással van. (A vallásról itt olyan értelemben beszélünk, mint a világot valami egységes értelemmel megtöltő gondolategységekről. Ezért a szekularizációs elméletek vallásfogalma rokonítható Weber kultúrafogalmával, miszerint a kultúra szintén képes a világot valami egységes értelemmel megtölteni.)

A világ bonyolultabbá válása olyan folyamat, amely az interszociális viszonyokból levezethető, és természetes velejárója a társadalmi fejlődésnek. A szekularizált életfelfogás onnan közelíthető meg, hogy az emberek a világot nem a hit által birtokolni, hanem megérteni akarták. (Schluchter, 1988. 517.) Így állandó feszültség van a vallásos világkép és a szekularizált világkép között. (Schluchter, 1988. 519.) A feszültség abban áll, hogy a világ megértése magával hozza a világ varázstalanodását is. A vallás kiszorul a létrejött racionalitás szférájából, és szubjektívvá válik. Nem lesz többé átfogó értelmi világ, hanem sok részvilággá esik szét. Amíg a középkorban egy univerzális vallásosságról beszélhetünk, amely integrál, magába foglalja például a politika világát is, addig a modern vallás elvesztette ezt az integráló erejét, polarizálttá vált és specifikussá, de mindezek mellett szubjektívebbé is. (vö. Schluchter, 1988. 520–530.) Lényegében hasonló ehhez, amiről Parsons a rendszerelméletében beszél, hogy a különböző társadalmi alrendszerek azáltal hogy a specifitás elvén működnek, a vallást is arra ösztönzik, hogy specifikussá váljon. Így végső soron a vallás elveszti a korábbi integráló hatását, a differenciálódott társadalom részévé válik, és tevékenysége különböző specifikus feladatokra korlátozódik. (Parsons elméletének összefoglalása: Tomka, 1989. 112.) Az a racionalizá-

ló szándék, amely a világot értelmesebbé akarja tenni, végső soron irracionálisitást okoz, mert az ember továbbra is irracionális lény, az általa teremtett világ pedig a racionalitáson alapul. (vö.: Weber a racionalizációról és a racionalitásról. *Molnár*, 1999. 143–152.) Tehát állandó feszültség van a külvilág és az ember között. A vallás pedig amellet, hogy a differenciált világ része lesz, az irracionális szintjére is kerül azzal, hogy szubjektíválódik.

A weberi racionalizáció

Weber szerint a racionalizáció (A gondolat részletesebb kifejtése: *Weber*, 1982) a zsidóság prófétái korában kezdődött. Ők a választott népet politikai következményekkel is bíró cselekvésekre ösztönözték, de a próféták szempontja mindig Isten szempontja volt. Az ugyanis, hogy a választott nép kimenekül Egyiptomból, jellemzően politikai természetű tett, az elv azonban, amiért a kivonulás történik, Istentől elrendelt. Megszületik tehát annak a lehetősége, hogy a vallás és a politika szférája elkülönüljön egymástól. Weber szerint más kultúrákban, például az ősi Egyiptomban, nincsen meg a két szféra, Isten és politikum különválasztása, mert a fáraó az isten. A zsidó gondolkodás azonban lehetőséget adott arra, hogy a különböző szférák önmagukban racionalizálódjanak. Ebből a jelenségből vezethető le a nyugati racionalitás. Nagyon fontos, hogy Weber a racionalitást nem az értelemmel telítés értelmében használta, hanem a következetesség, módszeresség értelmében. A racionalításra, az elmélet szerint, a protestantizmus rakta fel a koronát, mert itt válnak külön a leginkább egymástól a társadalmi szférák. A racionalitás elmélete szerint a módszeresség, amely az egyes társadalmi szférákat önálló rendszerré teszi, alapvetően nem racionális, és nem magyarázható csak valami külső szempont alapján. Az ugyanis, hogy például a próféták idejében a zsidó nép politikailag magyarázható cselekvést is végzett, nem a politikum világából, hanem egy külső szempontból, a vallásból vezethető le, mert a választott nép Jahve akaratát hajtotta végre, miközben politikai cselekvést végzett. Minden egyes szféra racionalitásának gyökerében tehát valami, a szféra számára irracionális húzódik meg.

„Spenglerei”

Spengler szerint a különböző kultúrák leírhatók életciklusokban, ami azt jelenti, hogy minden kultúrának megvan a maga élettartalma, amely születésből, virágzásból és végül hanyatlásból áll. Spengler különböző kultúrfokokat különböztet meg: egyiptomi, babilóniai, kínai, indiai, antik, arab, mexikói, nyugati. „A nyugati – másképpen 'fausti', vagyis hódító, a végtelen után vágyakozó – ember világa az anyagi civilizáció és a személytelen, uniformizált nagyváros, amely önmagában a fejlődés végét jelenti. Szerinte egy kultúra szelleme sohasem vihető át egy másikra; ő úgy vélte, hogy a Nyugat már túlhaladt kultúrájának termékeny szakaszán, s a reflexió és az anyag kényelem (saját terminológiája szerint a tulajdonképpeni 'civilizáció') szakaszába érkezett. Ebből következően a jövő nem lehet más csak visszafordíthatatlan hanyatlás.” (*Britannica Hungaria*, 489.)

Az elméletek vonatkozása a regény értelmezésére

Milyen olvasatot indukál az, ha az 'Utas és holdvilág' című regényt az előbb felvázolt elméletek felől olvassuk? Az előbb részletezett szociológiai elméletek mind a modern kort akarják leírni. Ezek az elméletek azt a problémát próbálják tudományos keretek között megmagyarázni, hogy miből keletkezik a modern világban érezhető törés, miért nem egységes már a világ. Ezzel a problémával foglalkozik Waldheim is, és tudjuk, hogy Mihály azt a tudományos értekezést saját (és Ulpius Tamás) életérzésének tudományos tár-

gyalásaként értelmezi. Ha a szociológiai elméletek felől olvassuk a regényt, tekinthetjük a modern korban eltévedt (eltévedt elméletileg és képletesen is Velencében) ember regényének, aki a korábbi egység felé áhítózik, és mivel az megszűnt, otthontalan a világban. Ennek az embernek nem marad más, mint kényszerűségből konformizálódni. És a regény ezzel is fejeződik be. Mihály ismét „megkísérli azt, ami tizenöt éven át nem sikerült: konformizálódni. Talán most sikerül. Ez a sorsa. Megadja magát. A tények erősebbek voltak nála. Megszökni nem lehet. Mindig ők az erősebbek, az apák, a Zoltánok, a vállalatok, az emberek.” (Szerb, é.n. 326)

Irodalom

Britannica Hungaria. XVI. kötet.

Dawkins, Richard (1989): *A hódító gén*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Molnár Attila Károly (1999): *Max Weber olvasókönyv*. Novissima Kiadó.

Poszler György (1973): *Szerb Antal*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

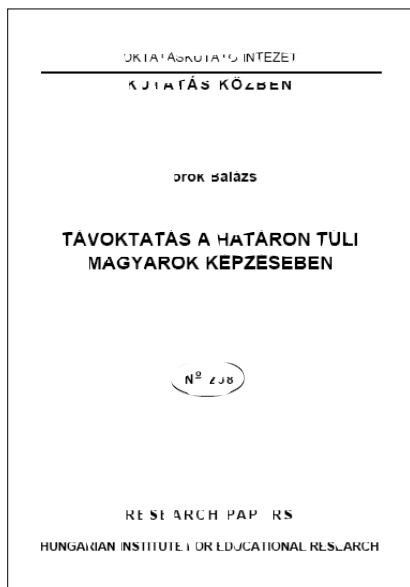
Schluchter, Wolfgang (1988): *Religion und Lebensführung*. 2 kötet. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Szerb Antal (é.n.): *A világirodalom története*. Magvető Kiadó, Budapest.

Szerb Antal (é.n.): *Utas és holdvilág*. Magvető Kiadó, Budapest.

Tomka Miklós (1989): A szekularizációs hipotézis. *Szociológia*, 2.

Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat Kiadó, Budapest.



Az Oktatókutató Intézet könyveiből

A holocaust témája a tanártovábbképzésben

A Magyarország második világháborús szerepvállalásához és a német megszálláshoz kötődő, faji alapon történt üldöztetés története hosszú évtizedekig a tabuk sorába tartozott. Az európai zsidóság elpusztítását jelentő holocaust (héberül Soá, mellette elfogadott, használatos a vészidőszak kifejezés is) a magyar történelem tanításában esetlegesen kapott helyet, a tankönyvekben pedig alig, leginkább néhány sorban szerepelt.

A második világháború pusztításai, a személyi veszteség kapcsán történt némi említés a magyarországi zsidóságról, a vidéki zsidókról, akik „eltűntek a haláltáborok poklában”. A konkrét történetekről, a deportálásokról, a rémtettekért felelősökről, a történelmi felelősségről és a következményekről alig vagy egyáltalán nem esett szó.

A hazai tanintézeti oktatás tartalmi megújulásának részeként az 1990-es évek második felétől a pedagógusok közösségében terjedt a vélemény, hogy a diktatúrák története az üldöztetés történetétől elválaszthatatlan. A holocaust a modernkori európai és magyar történelem része. A zsidók üldöztetése, tömeges és iparszerű legyilkolása sosem tűnő sebet ütöttek modern civilizációnk képén. A modern történelem egyik legszörnyűbb tette tanításának a tanrendben helyet kell kapnia, ezzel együtt a témában mélyebb történelmi feltárással és átgondolt pedagógiai feldolgozásra van szükség.

Az Oktatási Minisztérium ezeket a véleményeket figyelemmel kísérte és elfogadta. 1998-ban az általános és középiskolai történelemtanárok, társadalomismerettel foglalkozó oktatók és más, a téma iránt érdeklődő pedagógusok számára jóváhagyta és akkreditálta „A holocaust téma pedagógiai feldolgozásának elméleti és gyakorlati kérdései” című pedagógus-továbbképzési programot (424121/1998. sz.). A programba foglalt feladatokat a továbbiakban a Magyar Auschwitz Alapítvány fenntartásában működő Holocaust Dokumentációs Központ kezdeményezte és gondozta.

A kollektív emlékezetet formáló pedagógiai igényeket és követelményeket – az Oktatási Minisztérium, a Magyar Történelmi Társulat, a Holocaust Dokumentációs Központ, a Történelemtanárok Egyesülete, a Hanna Arendt Egyesület (1) és más szervezetek – főrumain vitatták meg. Az Oktatási Minisztérium is helyet adott a szakmai tanácskozásoknak, ahol elmélyült eszmecsere, nyílt, demokratikus viták folytak.

Kérdéseket többen megfogalmaztak. Kezdetben arról, hogy mennyire időszerű a téma tanításának bevezetése, képesek-e (a témában többségükben ismerethiánnyal küzdő) pedagógusok a feladatra aránylag rövid idő alatt felkészülni, az új szakmai kihívással szembenézni. Számos aggály hangzott el, hogy az egyes iskolatípusokban, a különböző tanuló korosztályoknál miként lehetséges és szükséges a nehéz, összetett téma feldolgozása.

A szervezetek állásfoglalása szinte egyöntetű volt, hogy a holocaust oktatása új oktatási-nevelési szükséglet. Olyképpen kell megvalósítani, hogy az egyedi tragédia emlékeinek ébrentartása, érzelmi átélése hozzájáruljon a felnövekvő nemzedék ellenálló képességének növekedéséhez, s erősítse a fiatalokban a védekezést az – újra és újra felbukkanó – elembertelenítő, kirekesztő eszmékkel szemben.

Voltak, akik hangsúlyozták, a tanulókat meg kell tanítani arra, hogy értéknek tekintsék állampolgári jogait, s tetteikért vállalják a felelősséget. Egyetértés alakult ki abban, hogy a diszkriminatív üldöztetés, a holocaust kapcsán megismerhetik a tragédiák, az emberi megaláztatások történetét is.

A pedagógus szervezetek képviselői a holocaust feldolgozását új pedagógiai kihívásnak, összetett feladatnak tartották. Úgy értékelték, hogy a megvalósításhoz türelemre, új pedagógiai-módszertani segédanyagokra, a témát sokoldalúan megközelítő tanácskozássokra, pedagógiai továbbképző szemináriumokra van szükség.

A viták lezárultával az Oktatási Minisztérium döntött arról, hogy a foglalkozást a holocaust történetével lehetőleg az általános iskola nyolcadik osztályában kell kezdeni, a téma feldolgozása a középfokú tanintézetekben folyamatosan kívánatos.

A több évtizedes előhallgatás után Magyarországon jelentős fordulat történt. *Pokorni Zoltán* oktatási miniszter javaslatára az országgyűlés elfogadta, hogy hazánkban 2001-től évente, a zsidó állampolgárok 1944. évi első gettóinak felállítása évfordulóján, április 16-án holokauszt-emléknap legyen. (Korábban a halálgyárként működtetett Auschwitz-Birkenau koncentrációs tábor felszabadításának évfordulóját említették tervezett emléknap gyanánt.)

Az oktatási miniszter további személyes kezdeményezéseket tett. Megindította a holocaust témájának nemzetközi tapasztalatokra épülő feldolgozásához, a tanrendben rögzített emléknapok tartásához szükséges oktatási segédanyagok kidolgozását. A megvalósításhoz 2000 őszén a téma vezető kutatóiból és a hazai pedagógiai szervezetek képviselőiből ad hoc munkabizottságot hívott össze. Azonos módon kezdett munkához a kommunista diktatúrák áldozatainak emléknapját előkészítő munkabizottság.

A *Porogi András* gimnáziumi igazgató vezette holocaust-munkabizottság az Oktatási Minisztériumban csaknem fél évig havonta ülésezett. Kitaró szakmai vitái eredményeként 2001 tavaszára elkészült egy tanári segédlet. (2) A téma oktatását szolgáló összeállítás a történeti részen felül pedagógiai-módszertani ajánlások tárát tartalmazta. Az oktatási-nevelési folyamatban kidolgozott, bevált megközelítéseket, esetenként külföldön is kipróbált megoldásokat adott közre. (Később kiderült, új utak keresésére is ösztönzött.) Az országsszerte gyűjtött vélemények, oktatási tapasztalatok szerint az első tanári kézikönyv bevált. Egyben új szükségletet is keltett, mert az ad hoc munkabizottság javaslata nyomán, az Oktatási Minisztérium által kiírt pályázat alapján holocaust-tankönyv is készült.

Az első hazai holocaust-tankönyv bemutatta a zsidó nép történetét, a világban való szétszórás tényeit, a magyarság és a zsidóság történelmi együttélésének sarokpontjait, feldolgozta a kultúrák kölcsönhatásait. Összefoglalta a zsidók két világháború közötti politikai és faji alapon történt üldöztetésének, gettózásának és deportációjának főbb adatait, a nemzetiszocialista terror elől magyar földre menekültek befogadásának máig figyelemre méltó tényeit. Feldolgozta a személyi veszteség, a pusztulás megrendítő adatsorait. Foglalkozott az 1944-ben munkaszolgálatra hurcolt vagy deportált cigányok sorsával, a családjaik ellen történt atrocitásokkal. Bemutatta a gyilkosok, bűnszegédek háború utáni felelősségre vonásának rövid történetét is. (3)

Nem lehetünk olyan naivak, hogy kijelentsük, az iskola feltétlenül meg tud birkózni a máshonnan kapott negatív, előítéletes információkkal, azok hatásával. Esélye csak akkor van, ha az egyik állítással szemben nem másikat állít, hanem ha a tanulókat például a források elemzésén keresztül vezeti el a megismeréshez és egyáltalán a megismerés képességének kialakításához. Ez a módszer nem szemben áll, hanem épp azonos a korszerű történelemtanítás megkívánt elveivel és módszereivel.

A viták eközben alig csitulnak. Hogyan lehet a tanrend szorításában a sokrétű jelenséget tanítani, teljességében átfogni vagy legalábbis egy-egy részét bemutatni, a tanulók empátiáját az áldozatok iránt kiváltani? Miként közeledjenek az oktatási intézmények vagy legalábbis a téma tanításában érintett tanárok a felfoghatatlan katasztrófa feldolgozásához?

A kérdés legtöbbször olyképp sűrűsödött, vajon miért foglalkozik olyan keveset és alacsony határfokkal az iskola ezzel a problémával. Egy olyan történelmi jelenséggel, melyről kétségtelenül megállapíthatjuk, hogy nem csupán múltja van, hanem jelene is. Korunkban többféleképp mutatkozik, főként egy szörnyű történelmi örökség továbbéléséért. De megragadhatjuk a múlt tapasztalatai nem ismerésén és nem értésén, sőt a félreértésén alapuló jövő fenyegetettségéért is.

Az eszmecsere során több kolléga is elmondta, hogy a tanulók tudat- és érzelmvilágát hibás lenne „tisztá táblának” tekinteni, hiszen már magában hordozza a környezeti hatásokat is. Az oktatás, a képzés és a művelődési intézmények támogatására szorul. Ezek segítségének hiányában végzetes helyzetbe kerülhet. Ki lesz szolgáltatva például a történelmileg örökségbe kapott előítéleteknek, a rájuk épülő indulatoknak, amelyek úgy sújtanak le rá, mint a végzet, téves és bűnös utakra vihetik.

A hazai közoktatás fontos feladata, hogy az oktatás és nevelés a tanulókat ezektől megóvja, s az előítéletek sötétségében fokozott erőfeszítéssel, meggyőző érveléssel világosságot gyűjtsen. A sikerhez tisztában kell lennünk a kiindulási tudati állapotokkal. Föl kell mérni, hol tartunk és meghatározni, milyen úton és hova kell tartanunk.

Ezt az útkereső, a jövőre kiható feladatsort kívánta segíteni a Magyar Tudományos Akadémia várbeli kongresszusi termében 2001. október 28-án tartott országos konferencia. A csaknem kétszáz tanár résztvevővel, „A holocaust az iskolai oktatásban” címmel rendezett tanácskozás a téma feldolgozásának néhány problémáját tekintette át. Jelentős eredményeket hozott.

Az elnöklő *Szabolcs Ottó* hangsúlyozta, hogy a történelmet nem egyszerűen a múlt megismerése, hanem elsősorban a jelen jobb, teljesebb megértése szándékával tanítja az iskola. Jelesen azért, hogy az új generáció ne ismétlje meg a múlt hibáit – esetünkben bűneit –, hanem azokon okulva jobb, elviselhetőbb, sikeresebb jövőt építsen. A modern történelemtanítás a kultúrországokban két elvi jelszóra épül, ezek a pluralizmus és multiperspektívizmus. Ez a két irányelv ellentmond mindenféle diktatúrának, intoleranciának. A pluralizmus ugyanis a sokféleséget, a sokféleség együttélését, s egymás iránti türelmet jelenti, a multiperspektíva pedig az erre a többszínűségre, kölcsönös toleranciára épülő rendszernek a továbbéléséhez vezető utakat foglalja magában. Ez a fajta pluralizmus igen sokrétű, szinte totális. A másságot tudomásul veszi, a kirekesztést nem tűri sem vallási, sem etnikai, sem faji, sem társadalmi alapon. A nemzeti lét, az európai egység és a világpolgárság egyaránt a sokféleség, a sokféleség egymást megtűrő egysége. Itt nem a szeretetről, hanem a kölcsönös megbecsülésről, elismerésről van szó.

A kérdés alapja nem érzelmi, hanem elsősorban tudati. Természetesen a tudat, a megismerés és megértés érzelmeket is kelt. Ez rendjén is van. Az azonban már nincs rendjén, hogy az érzelmek megelőzik a tudatot, a tényeket, s hogy az ismeretet egyszerűen behelyettesítik érzelmekkel. Ez szüli az előítéleteket, néha a nagyon erős és gyilkos előítéleteket: amikor azok antiszemiták, akik egyetlen zsidót sem ismernek, azok ab ovo cigánygyűlölők, akik csak a cigányok egy-egy előnytelen csoportjával találkoztak.

A konferencián kiemelt hangsúlyt kapott, hogy – az oktatás feladataira tekintve – az iskola a történelemoktatásban ezeket az élő és továbbélő kérdéseket nem kerülheti meg. (Akármennyire kevés a tantervnek az ezzel kapcsolatos tárgyi előírása.) Viszont lehetőséget jelent, hogy az iskola készíti el a konkrét nevelési programját, a tanár a helyi tantervét. Ezekben pótolhatja a tankönyvek hiányosságait. Igen rugalmasan, a helyi szükségletek és lehetőségek szerint.

Ki tudja jobban, mint az adott tanintézet vezetősége és a tanár, hogy mit és hogyan kell tenni az adott helyen és az adott osztályközösségben a holocaust megismertetése, főképp megértetése, tanulságai megemésztése, a fiatalok lelki alkatába való beépülése érdekében? Itt lép előtérbe a közoktatásban minden tantervnel, állami intézkedéssel a konkrét iskola és a konkrét tanár. Sajátos habitusával, ismereteivel, pedagógiai művészetével és a helyi anyag felhasználásának lehetőségével. Itt dől el minden, az oktatási folyamatban.

Nem lehetünk olyan naivak, hogy kijelentsük, az iskola feltétlenül meg tud birkózni a máshonnan kapott negatív, előítéletes információkkal, azok hatásával. Esélye csak akkor van, ha az egyik állítással szemben nem másikat állít, hanem ha a tanulókat például a források elemzésén keresztül vezeti el a megismeréshez és egyáltalán a megismerés képességének kialakításához. Ez a módszer nem szemben áll, hanem épp azonos a korszerű történelemtanítás megkívánt elveivel és módszereivel.

A korszerű történelemtanítás ugyanis alapjaiban elemző. Nem a tények egyszerű megtanítására, hanem a megismerés módjainak készségi szintű elsajátítására és beidegzésére épít. Aki bejárja a megismerés útját, az a tények, források alapján maga tanulja meg megismerni a történelmi eseményeket, ennek alapján alakul ki ítélete, felfogása. Az elemző tanítás lehet csak maradandó hatású az előítéletes, valamiképp rögzült, egyszerű érzelmi hatásokkal szemben. A holocaust tanítása tehát anyagát és módszereit nézve egyaránt szerves része az iskolai történelemtanításnak.

A holocaust tanítészeti feldolgozásában megkerülhetetlen – sokakat foglalkoztató, esetenként megosztó – kérdés, mi a helyes magatartás: a feledés és megbocsátás – vagy a visszaemlékezés, emlékeztetés és a felelősök keresése, megnevezése. Ebben az összefüggésben a tolerancián az adott kor megértését, a történelmi időszak körülményei diktálta helyzetbe és az akkori emberi gondolkodásba való beleélést értjük.

A tolerancia történelmileg nem az egyetértést, hanem a helyzetbe való beleélést jelenti. Nem lehet egyszerre toleránsnak lenni a gyilkossal és az áldozattal. De meg lehet érteni mindkét fél helyzetét, tetteinek, érzelmeinek, indulatainak okait, összetevőit. Nem véletlen, hogy a korszerű történelemtanítás két alapvető módszertani elve: a korhűség és a kor-megelevenítés. Ez a történelmi megismerés az alapja a valóságos toleranciának.

A tanártovábbképzés további fórumain kiviláglott, hogy az emléknapok egyik alapvető követelménye a régi reflexektől való megszabadulás. A kérdések kérdése volt, miként lehet a megfelelő előkészítésbe és lebonyolításba a diákságot bevonni, öntevékenységet kibontakoztatni. Az első holocaust-emléknapokon a legtöbb eredményre olyan tanintézetekben jutottak, ahol a témáról közvetlen beszélgetések folytak. Egyes iskolákban a diákok megfogalmazhatták viszonyulásukat – akár ellenérzéseiket, ismerethiányukat is bevallva – a modernkori népiártás történéseivel és a hozzájuk kötődő lelkiismereti kérdésekhez.

Az előbbieket a tanártovábbképzésre is érvényesek. A legtöbb résztvevő a szemináriumoktól igen sokat várt: a holocaust történetéről minél több új ismeretet, irodalmi tájékozódásához, a szemléltetéshez (dokumentumfilm, játékfilm stb.) eligazítást, a történelmi feldolgozáshoz, az emléknap előkészítéséhez és lebonyolításához pedagógiai, módszertani segítséget és sorolhatnák tovább. Emiatt új tematikák, ismételt megvitatott, továbbfejlesztett segédanyagok készültek.

A cigányok háborús üldöztetésének tanintézeti feldolgozásához ajánlott segédanyag (4) 2000. évi megjelentetéséhez a Phare Demokrácia Program, a többiekhez a Nemzeti Kulturális Alap és az Oktatási Minisztérium nyújtott segítséget. A roma holocaustról figyelemre méltó, az oktatásban is jól használható kiadványt adott közre a Roma Sajtóközpont 2001-ben. (5)

Az új, 5–6 íves kiadványok a munkaszolgálat, a budapesti nyilaskeresztes terror, az auschwitz-i-mauthauseni-guseni deportáció, az 1944 novemberi komáromi deportálás, a háborús embermentés történetéről adtak összefoglalást, egyben forrásokat, ajánlásokat.

(6) Azzal a céllal készültek, hogy segítségükkel az események a tanintézeti munkában elemezhetőek, könnyebben feldolgozhatóak legyenek. A tanárok – mint felhasználók – támogató, elismerő véleménye alapján a kiadványok közreadása folytatódik.

Pedagógiai-módszertani segítséget nyújt a Holocaust Füzetek több száma. Említést érdemel, hogy a Keresztény-Zsidó Teológiai Évkönyv (7) foglalkozik a holocaust témájával, ahogy a Történelempedagógiai Füzetek újabb számai is. (8)

Az elmúlt években a Holocaust Dokumentációs Központ szervezésében a három napos holocaust tanártovábbképzési tanfolyamokra – összesen 87 tanár részvételével – Pilisborosjenőn *Loránd Ferenc* kandidátus irányításával, feszes munkával került sor. Öröndetes, hogy a tanfolyamok iránt egyházi oldalról is érdeklődés mutatkozott. A képzéseken gyűjtött tapasztalatokból újabb megközelítések, stratégiai célok megfogalmazása következett.

A vitákon felbukkantak a pedagógiai munka gyengeségei: a tanárok ismerethiánya és félelmei, a téma megközelítésében tapasztalható bizonytalanságok, a fogalmak eltérő értelmezése. Máskor pedig kirajzolódtak a téma oktatásának lehetséges útjai, feltételei, pedagógiai-módszertani megközelítési módjai.

Sopronban 2000 és 2002 között évente magyar-osztrák holocaust-szemináriumok folytak, ebből kettő – a Kulturkontakt Austria és az Osztrák Kelet- és Délkelet-Európa Intézet támogatásával – német nyelven. A határmenti együttműködésben alkalmilag 15–15 osztrák és magyar pedagógus vett részt.

Az osztrák kollégák, gyakorló tanárok, pedagógus kutatók szívesen jöttek, az elmélyült eszmecserék, foglalkozások aktív részesei voltak. Az Ausztriában készült kiadványaikat, tapasztalataikat több oldalról bemutatták. A közeljövőben kívánatos lenne, hogy a nemzetközi eszmecseréken érdeklődő szlovák és horvát pedagógusok bevonására kerüljön sor. (Az utóbbiakból a 2002. évi meghívásra – a korábbi egyeztetés ellenére – sajnos egyetlen kolléga sem érkezett.)

A szemináriumok eszmecseréin a vitázók úgy összegeztek, hogy a diszkrimináció, a kirekesztés, a modernkori üldöztetés és népiirtás történetének tanintézeti feldolgozása, oktatása elengedhetetlen. A tanártársadalomtól történeti és pedagógiai felkészültséget, személyes, felelős állásfoglalást igényel.

A tanintézeti nevelésnek arra kell irányulnia, hogy az emlékek ébrentartása, érzelmi átélése hozzásegítse az új nemzedékeket a védekezés kialakításához az emberi szabadságjogokat korlátozó, elembentelenítő, kirekesztő eszmékkel, a hozzájuk kapcsolódó törekvésekkel szemben.

A magyar kollégák hangsúlyozták, hogy a megújuló magyar társadalomban, az új, önálló megoldásokra törekvő oktatásban és nevelésben a diktatúrák manipulációinak, az általuk hirdetett ordas, pusztító eszméknek és az azok jegyében végrehajtott tetteknek a leleplezése komplex feladat.

A tanári továbbképzéseken résztvevők tapasztalataik alapján arról adtak számot, hogy a megrázó, erkölcsileg elítélendő részletek felszínre hozása segíti az évtizedes elfojtásokból is fakadó feszültségek, előítéletek oldását. Véleményük figyelembevételével készült el 2003 tavaszán a „Megemlékezés a holocaust áldozatairól” című kiadvány, mely az iskolai emléknapi előkészítést szolgálta. A korábbiaknál több helyi tapasztalat, iskolai projektek, tanítási problémák, hasznos információk közreadására került sor, a szerkesztők – helyesen – a fejlődő tanár-diák együttműködésre építettek. (9)

Ugyancsak a tanárok javaslatára a Holocaust Dokumentációs Központ 2002-ben egyes megemlékezések, rendezvények alkalmából kisebb informatív kiadványokat adott közre. Ezeket a (kiállításon, a rendezvényen résztvevő) diákok magukkal viheték és a visszacsatolás ára mutat, hogy az oktatásban, kiegészítő ismeretek nyújtásával is hasznosultak. (10)

Sok tapasztalatot hozott felszínre a *Raoul Wallenberg* svéd követségi titkár 90. születésnapja alkalmából rendezett országos vándorkiállítás is.

A pedagógiai kezdeményezéseknek, a sokoldalú erőfeszítéseknek meghatározó része volt abban, hogy 2002 októberében Magyarországot Strasbourgban felvették az International Task Force for Co-operation on Holocaust Education, Remembrance and Research nemzetközi szervezetbe, mely a holocaust-téma pedagógiai-módszertani feldolgozását világszerte pályázatokkal, a tagországoktól kiindult projektek támogatásával segíti, ösztönzi. A magyar tapasztalatokból, sajátos feladatokból fakadó projektek kidolgozása egyik fontos, soronlévő feladat.

A szervezet 2003 novemberében Budapesten, az Oktatási Minisztériumban tartotta három napos ülését. A tagországok képviselője a magyar tapasztalatokat figyelemmel tanulmányozta, a holocaust oktatását illetően új nemzetközi ajánlásokat fogadott el. Ezek széleskörű közzététele, feldolgozása a következő tanárképző programokon elengedhetetlen.

A nemzetközi együttműködést érintve, értékelést érdemel a magyar-izraeli oktatási kooperáció is. Magyarország és Izrael Állam főhatóságainak megállapodása eredményeképp 1997-től öt alkalommal 20–25 magyar pedagógus részvételével továbbképzésre került sor a jeruzsálemi Jad Vasém Intézetben. A rangos intézményben tanulmányúton járt magyar pedagóguscsoportok sokirányú tájékoztatást kaptak. A résztvevők 2001-ben megalakították a Jad Vasém magyarországi baráti körét. Tagjai több időszzerű feladatot vállalnak: részt vesznek a háborús zsidómentés részeseinek felkutatásáért és elismeréséért folyó munkában, valamint továbbképző városi tanfolyamokat szerveznek.

Emlékezetes sikerrel, kiemelkedő középiskolai kezdeményezéssel és figyelemmel városi holocaust-napra került sor Cegléden, majd Miskolcon 2002-ben.

2002. július 1-jén a kormány létrehozta a Holocaust Dokumentációs Központ és Emlékgyűjtemény Közalapítványt (HDKE). Az 1990-ben alakult Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ tehát új keretben, jobb lehetőségekkel folytatja működését. A közalapítvány célja, hogy az eddigi tudományos kutatások felhasználásával teljesebbé és hitelesebbé tegye a felnövekvő generációk ismereteit a nemzetiszocializmus büntetteiről, a véskorszak hazai és nemzetközi történetéről, elő- és utóéletéről, a gettózás és a deportálás következményeiről, a sokféle kényszermunka elszenvedőinek tragikus sorsáról.

A HDKE egész apparátusával, tudományos és oktatási potenciáljával a tanintézeteknek új lehetőségeket, új szolgáltatásokat kíván nyújtani a humanista szemléletmód és magatartás fejlesztésére, az empátiára, annak a célnak a szolgálatában, hogy a fájdalmas, szegyenletes múlt soha többé ne ismétlődhessen.

A HDKE felfogása szerint az eddigi tapasztalatok arra mutatnak, hogy történelmi összefüggéseiben, a múlt és a jelen kontinuitásában kell bemutatni a második világháború kirobbantásának okait, a hitleri birodalom által legázolt Európában uralkodó politikai-gazdasági viszonyokat, a holocaust európai dimenzióit, ezen belül a német nemzetiszocializmus céljait és hatalomra jutását, a náci fajelmélet elburjánzását, az úgynevezett eutanázia-programot, a különleges bevetési csoportok (Einsatzgruppen) működését, a gettók felállítását, a koncentrációs táborok rendszerét, a megsemmisítőtáborokat, térségünkben a kisegítő munkaszolgálat működtetését és következményeit.

A téma feldolgozásában nemcsak az áldozatok empatikus bemutatása fontos, hanem a történekmért való felelősség vizsgálata, a cinkosok, gyilkosok konkrét megnevezése is. Nem engedhető meg sem a holocaust, sem a nemzetiszocializmus relativizálása. Tudatosítani kell, hogy Magyarországon a német megszállás nélkül nem kerülhetett volna sor a magyar zsidóság tömegméretű megsemmisítésére és a nem zsidó áldozatok: náciellenes politikusok, ellenállók, elhurcolt baloldaliak, katonaszökevények, a Jehova tanúi, a romák tömeges elhurcolására és elpusztítására. Ugyanakkor a magyar közigazgatás tevékeny közreműködése nélkül az Eichmann-kommandó nem tudta volna a deportálást végrehajtani. Rá kell világítani, hogy 1944. március 19-e után – a magyar társadalom általános állapota miatt – nem alakult ki széles körű népi ellenállás. Az ellenállás elmaradása

többek között a polgári demokrácia deficitjével, az autonóm gondolkodás és viselkedés hiányával, az előítéletekkel terhelt köztudat meglétével is magyarázható.

Az üldöztetés tanintézeti feldolgozásában súlyponti kérdésnek kell tekinteni az embermentő külföldi és hazai szervezetek, csoportok és személyek önzetlen tevékenységének valóságghú bemutatását. Meg kell értetni, hogy a halálra hajszoltak mentésének résztvevői egzisztenciájuk és nem egyszer életük kockáztatásával vállaltak szolidaritást magyar zsidókért. El kell érni, hogy az életmentők erkölcsi helytállása a mai fiatal korosztályok számára példaértékű legyen.

Az oktatásban társadalom- és kultúrtörténeti szempontból kell megvizsgálni, hogy a középkortól kezdve a magyar zsidóságnak milyen szerepe volt az ország gazdasági, kulturális fejlődésében, miként járult hozzá hazánk polgárosodásához. Több oldalról kell bemutatni, mit köszönhetünk annak a szellemi teljesítménynek, a tudománynak és kultúrának, melyet keresztények és zsidó együtt hoztak létre.

A holocaust miatt felmérhetetlen veszteséget szenvedett el a magyar nép és a nemzet. Érzékeltetni kell a végrehajtás példátlan brutalitását, s nem kevésbé lényeges felhívni a figyelmet arra, hogy törvénytisztelő, ártatlan magyar áldozatokról van szó.

A HDKE pedagógiai felfogása szerint történetiségében kell bemutatni az antijudaizmus, a politikai antiszemitizmus, a rasszizmus kialakulását, folyamatos meglétét és romboló hatását a magyar társadalomban. Hatásait, társadalomromboló következményeit a Horthy-korszak, a nyilas terroruralom idején, valamint a napjainkban is tapasztalható káros és veszélyes megnyilvánulásait.

A pedagógiai követelményekre tekintve a HDKE hangsúlyozza, hogy a mai formálódó demokratikus viszonyok közt a vészidőszak történéseinek és tanulságainak feltárásával segíteni kell a fiatal nemzedék tudatának formálását. Olyan szuverén gondolkodásra van szükség, amelyre a kritikai szellem, a biztos identitástudat, a saját és közösségi jogaira való igény, mások, más népek, etnikumok, népcsoportok egyéni és közösségi jogai és méltósága, valamint kultúrája iránti tisztelet jellemző.

A fenti célok érdekében etnikai, szociális, vallási stb. különbségek nélkül támogatni szükséges az iskolai civil társulásokat, amelyek elismerik az egyén értékeit, empatikusak és toleránsak a rászorultakkal, a társadalom periferiájára szorultak, a másként élők iránt, s cselekedeteiket a szolidaritás és az esélyegyenlőség demokratikus elvei vezérlik.

Erősíteni, fejleszteni szükséges azokat a demokratikus közösségeket és személyeket, amelyek/akik következetesen fellépnek az előítéletek, a nemzeti-etnikai kizárólagosság, az idegengyűlölet, a sovinizmus, a rasszizmus, az antiszemitizmus és a cigányellenesség megnyilvánulásaival szemben.

Elengedhetetlen, hogy a fiatalok különbséget tudjanak tenni a Jó és a Rossz kategóriái között, s ez teret nyerve, érvényesüljön mindennapjaikban. Bátran, erkölcsi szilárd-sággal lépjenek fel a barbárságnak, az emberi nem lealacsonyításának megnyilvánulásai ellen. Álljanak ki, ha kell, egymásra is hassanak az emberi élet, az emberi méltóság, az emberi szabadságjogok védelmében.

A sokrétű feladatok összehangolása, a tervszerű munka érdekében a HDKE a közelmúltban Pedagógiai Kabinetet hívott életre, mely a jövőben a holocaust-témában elméleti-kutatási, valamint pedagógiai-módszertani központként dolgozik. (Az elgondolás szerint szükség esetén közművelődési igényeket is támogat.) A Pedagógiai Kabinet megalakulása következményeként a HDKE kiépíti a regionális Történeti-Pedagógiai Műhelyeket, amelyek megfelelő háttérrel – lehetőleg a felsőoktatás és a közalapítvány támogatásával – kezdenék meg a holocaust pedagógiai-módszertani adaptációját.

A HDKE Pedagógiai Kabinetje több célcsoport körében kíván dolgozni: megyei pedagógiai és oktatási intézményvezetők, történelemtanárok és a téma iránt érdeklődő szaktanárok, múzeumpedagógiával foglalkozók, egyetemi és főiskolai történelem-média szakos hallgatók, valamint más médiaiskolák hallgatói között. (11)

A tervek szerint új kiadványok, segédletek is készülnek: évkönyvek, a Holocaust Füzetek tematikus anyaga és módszertani rovata, hazai és nemzetközi publikációkból szöveggyűjtemények, ajánló bibliográfiák. Előkészületben vannak a holocaust-témájú tantárgyi modulok, újabb tanári módszertani segédanyagok a holocaust oktatásához. A holocaust oktatását segítő oktatócsomag összeállítása és mielőbb a tanintézetek rendelkezésére bocsátása kiemelt projekt.

A jövő feladata a Módszertani Füzetek előkészítése és kiadása, a régiókból érkező szakanyagok elhelyezése a pedagógiai sajtóban, valamint a digitális oktatási adattár, adatbank létrehozása.

Már az 1990-es éveken kitűnt, hogy a pedagógiai tevékenység (ahogy a kutatás sem) nem lehet Budapest-központú. A helyi kutatásokat, feldolgozásokat és kezdeményezéseket a HDKE fel kívánja karolni, egyben országosan hasznosítani. Támogatja a honismereti szakköröket, a szakirányú kurzusokat, a levéltári és múzeumi (helytörténeti) kutatásokat, a családi forrásanyagok feltárását, a túlélőkkel készítendő interjúkat, a helyi számítógépes adatkezelés kialakítását és alkalmazását.

A HDKE szükségesnek tartja, eszközeivel támogatja a helyi dokumentációs anyaggyűjtésből származó tablók összeállítását, a pedagógiai célú kiállításokat, az évfordulókhoz kapcsolódó vándorkiállításokat, helyi albumok közreadását, videófilmek készítését. Szorgalmazza az emlékhelyek, emléktáblák rendszeres ápolását és koszorúzását, esetenként új emlékhelyek létesítését, a fennmaradt művészeti emlékek felkutatását. Az emlékörzéstől elválaszthatatlannak tartja a zárandokutak előkészítését és szervezését, a hazai tanulmányutakat, egyben szorgalmazza a külföldi koncentrációs táborok megtekintésére irányuló kezdeményezéseket is. A legtöbb feladatot, helyi kezdeményezést pályázati rendszerben kívánja támogatni.

A HDKE a Magyar Történelmi Társulat tanári tagozatával együttműködésben 2003. április 26-án Budapesten megrendezte az

„Empátia, szolidaritás, gyűlölet” című országos tanári konferenciát. A tapasztalatokban és gondolatokban gazdag referátumok, az élénk és tartalmas vita anyaga kiadás előtt áll.

2003. október 16–17-én – osztrák kollégák közreműködésével – „Üldöztetés, identitás, integráció” címmel a HDKE konferenciát rendezett a romákért Sopronban. A tartalmas (német nyelvű) tanácskozás végén, a tanulságok összegezése után a fórum úgy döntött, hogy felhívást tesz közzé. Ebből idézünk: „A cigány nép története, közelmúltja ismeretének hiánya a hazai romákat sújtó nagyszámú hátrány közé sorolható. Véleményünk szerint minden, az esélyegyenlőséget támogatni, biztosítani kívánó akaratnak a romák valóságos helyzetéből fakadó problémákra kell válaszokat keresni [...]”

A többségi társadalom nagy része Magyarországon a romákról sztereotípiákban gondolkodik. A romák közössége egyáltalán nem érzékelheti a társadalmi szolidaritást. Nem élvezi a többség támogatását, hanem előítéletek hálójába veszi körül, amelyet csak következetes és folyamatos cselekvéssel, átgondolt oktatással és neveléssel lehet mérsékelni.

A felnövekvő roma generációk tudatát újra és újra a társadalmi kirekesztettség, az üldözöttség érzése hatja át. Sokkal többet kell tennünk azért, hogy a fiatalok megismerjék népük történetét és kultúráját, sorsfordulóit, a magyarsággal való évszázados együttélés tartami kérdéseit.

Az eddigi helyzet megváltoztatásáért, a jövőért sokoldalúan segíteni kell valós identitásuk kialakítását és megszilárdítását. [...] Fontosnak tartjuk a cigány nyelveken értő, azt oktatásban használni tudó óvónők, tanítók, tanárok, szociális munkások, közösségszervezők képzését, illetve továbbképzését, a roma kultúra és történelem ismeretanyagának

A jövő feladata a Módszertani Füzetek előkészítése és kiadása, a régiókból érkező szakanyagok elhelyezése a pedagógiai sajtóban, valamint a digitális oktatási adattár, adatbank létrehozása.

beépítését a pedagógusképzésbe. Elkerülhetetlennek látjuk a már 100 éve igényelt cigány múzeum létrehozását a roma önismeret fejlődése és az integrációs folyamat előmozdítása érdekében.

Kiterjedt helytörténeti kutatásokra van szükség. A pedagógus irányításával a tanulók ebben is részt vehetnek. Kezdeményezzük, hogy minél több helyen kutassák a roma népcsoport meglepedését, helyi szokásait és fennmaradt hagyományait. Az ifjúsági kutatómunka a megismerésen túl erősíti a társadalmi együttműködés köznapi formáit is. Szükséges, hogy a történelmi együttélésről minél több adatot tárjanak fel és a mai technikai adottságokkal megőrizzenek. A megmentett, rendszerezett adatok, a gyűjtött visszaemlékezések további feldolgozását megyei vagy régióbeli konferenciákon lehetne megvitatni, a további feladatokról határozni.

Ezzel együtt, ahol lehetséges, mielőbb össze kell gyűjteni a második világháborús üldöztetés roma áldozatainak nevét. Fel kell tární elhurcolásuk körülményeit is. A nevek megörökítése a HDKE feladatai közé tartozik.

A történelmi együttélés hat évszázadát feldolgozva és meghaladva a romáknak valódi integrációs esélyeket kell találni és kínálni. Identitásuk, önbecsülésük növelése érdekében gondolkodjunk és tegyünk felelősen, közösen.

A közös magyar és roma történelmi múlt és jövő arra kötelez bennünket, hogy országosan is összegyűjtsük azokat a dokumentumokat, amelyek mementóul szolgálhatnak a jövő nemzedékének.”

Jegyzet

- (1) Közreműködésével a középiskolások számára – a Soros Alapítvány Tolerancia programjának keretében – Gáspár Zsuzsa szerkesztésében elkészült *A holocaust és az emberi természet. Szemtől szemben a történelemmel és önmagunkkal* c. társadalomismereti szöveggyűjtemény. (Korona Nova Kiadó Kft., 522 lap.)
- (2) *Iskolai emléknepok. A holocaust áldozatainak emléknepja*. (2001) Az Oktatási Minisztérium kiadványa, Budapest, 109.
- (3) Szita Szabolcs (2001): *Együttélés, üldöztetés, holocaust*. (Korona Kiadó, Budapest. 288.) A kötet felkerült a hivatalos tankönyvjegyzékre.
- (4) *Tények, adatok a cigányok háborús üldöztetésének (1939–1945) tanintézeti feldolgozásához*. (Phare Demokrácia program, 98-0184-45. sz. mikroprojekt, Budapest. 117.) Újabb kiadása: Velcsov BT, 2002.
- (5) Bernáth Gábor (2001, szerk.): *Roma Holocaust. Túlélők emlékeznek*. Roma Sajtóközpont Könyvek, 148.
- (6) *Iratok a kisegítő munkaszolgálat, a zsidóüldözés történetéhez*. 1. füzet. *A homvédelmi kisegítő munkaszolgálat*. (2002) Szerk.: Szita Szabolcs. (Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ, 102.). 2. füzet. *Válogatott iratok a nyilaskeresztes terror történetéből*. (2002) Szerk.: Szita Szabolcs. (Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ, 102.); 3. füzet. *DEGOB jegyzőkönyvek. Válogatás az 1944–1945. évi mauthauseni – gunkircheni deportálás dokumentumaiból*. (2002) Szerk.: Szita Szabolcs. (Holocaust Dokumentációs Központ és Emlékgyűjtemény Közalapítvány, 136.) Szita Szabolcs (2002): *A komáromi deportálás 1944 őszén*. (Holocaust Dokumentációs Központ – Emlékgyűjtemény Közalapítvány. 96.)
- (7) Kiadja a Keresztény-Zsidó Társaság, Budapest.
- (8) A Magyar Történelmi Társulat tanári tagozatának és az ELTE BTK-nak Budapesten megjelenő kiadványa. Sorozatszerkesztő Szabolcs Ottó.
- (9) Nuber István – Györi György – Szunyogh Szabolcs (2003, szerk.): *Iskolai emléknepok. Megemlékezés a holocaust áldozatairól*. Az Oktatási Minisztérium és a Holocaust Dokumentációs Központ és Emlékgyűjtemény Közalapítvány kiadványa, Budapest. 164.
- (10) Pl. A Wallenberg országos vándorkiállítás kapcsán, a Budapesti Zsidó Segély és Mentőbizottság emlékművének avatása alkalmából, a budapesti Vadász utcai Üvegház emléktáblája leleplezésekor. Egy-egy tájékoztató füzet (dokumentumok kópiájával) 24 lapos volt.
- (11) A képzés tervezett szintjei: felsőfokú (pl. történelemtanárok felkészítése), középfokú (történelem-társadalmi ismeretek és etikaoktatás, irodalom és művészet), alacsonyfokú (történelem és társadalmi ismeretek, irodalom és művészet, lehetőleg a 14. évtől). A tervezett továbbképzés: részvétel a doktorandus-képzésben, tanári továbbképzésben – multiplikátor képzésben (a korábbi akkreditációs kurzus folytatása), pályázatok, tanulmányok útján (külföldi tapasztalatok feldolgozása, nemzetközi projektekre épülő tanulmányutak).

Pedagógia más kulturális környezetekben

*„Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális?” – teszi fel a kérdést Nguyen Luu Lan Anh egy frissen megjelent kulturális pszichológiai tanulmánykötet bevezető írásának címében.**

„Lehet-e összehasonlító a pedagógia, ha kulturális?” – fogalmazhatnánk át ezt a saját szakterületünket közvetlenebbül érintő kérdéssé. S tudjuk, hazai pedagógiai környezetben azért különösen bonyolult dilemma ez, mert annyira még maga az összehasonlító pedagógia sem erősödött meg – de legalábbis nem a kulturális összehasonlító pedagógia kiformalódásához szükséges részterületeiben –, hogy abból mintegy szervesen kidolgozódjék a kulturális összehasonlító pedagógia.

Az utóbbi évtizedek egyik legmarkánsabb külföldi pedagógiai kutatási irányvonaként jelentkező kulturális összehasonlító pedagógia s annak többféle különböző ága a pedagógiai munkát – annak lényegét tekintve – kulturális tevékenységként fogja föl, s ekként tartja csak megragadhatónak. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a pedagógiai jelenségek feltérképezése kilép az iskola, az oktatás szűken értelmezett világából, s igen gazdagon, szélesen merít a társtudományok megközelítésmódjaiból. Ilyenkor egy jelenség vizsgálatában a szűkebben értett pedagógiai szempontok mellé a pedagógiai pszichológia, a szociológia, a (kulturális) antropológia, a filozófia és más társadalom- és ember-tudományi megközelítésmódok szempontjai csatlakoznak (pontosabban: organikusan ötvöződnek azokkal) annak érdekében, hogy minél árnyaltabb, rétegzettebb, a szélesen értelmezett kultúra textúráján szerveződő képet lehessen kapni arról, mi a pedagógia mint komplex emberi és társadalmi tevékenység. Minél gazdagabban sikerül az episztemológiai, értékrendbeli, pszichológiai és minden egyéb ide sorolható szemponttal teljessé tenni a pedagógiai jelenségekre vonatkozó kutatói megközelítést, annál komplexebb, reálisabb, életszerűbb lesz a kép. Igaz, annál kevésbé lehasíthatóvá válik mindezekről, s lesz ismét csupán önmagában tekinthető az, amit hagyományos értelemben pedagógiának tekintünk.

A hazai szakmai közéletben a 2003-ban rendezett III. Neveléstudományi Konferencia egyik szimpóziuma volt – „Pedagógia más kulturális környezetekben” – címmel az első, amely határozottan azzal a szándékkal lépett fel, hogy a kulturális összehasonlító pedagógia megközelítésmódját képviselje, s ezzel mintegy „bejelentse” és tematizálja e megközelítésmód jelenlétét – pontosabban inkább: ennek szándékát – a magyarországi pedagógiában.

E szimpóziум anyagával ismerkedhet most meg az olvasó. Előtte azonban még el kell mondanunk: mivel a kulturális összehasonlító pedagógiai kutatás empirikus módon ma még szinte egyáltalán nincs jelen Magyarországon, az előadások szövegének közlésével ez alkalommal inkább csak azokat a tudásrendszereket tudjuk alapokként bemutatni, amelyek részben majd mögöttes, egyben meghatározó tudástartalmai lehetnek a jövőben egy ilyen típusú hazai megközelítésnek is. Összehasonlító kultúrtörténet, eszmetörténet, pedagógiatörténet és érintkező területek, valamelyest kibővítve a kulturális összehasonlító pedagógiai látásmód némely specifikusabb mozzanatával.

Gordon Győri János

* Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp Márta (2003, szerk.): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális. In: *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában

Amikor az összehasonlító pedagógia kezdeteiről van szó, általában egyszerű, világosan megragadható történelmi, nemzetközi történelmi eseményeket szokás felemlíteni, vagy akár egyes személyek életének anekdotikus mozzanatait, mint amelyek a pedagógiai komparatívisztika kialakulásához vezettek. A mélyebbre hatoló eszmetörténelmi átgondolás helyét ilyen esetekben efféle magyarázatok foglalják el: a már kialakult vagy a még éppen kialakulóban lévő nemzetállamok között utazó, oktatásüggyel (is) foglalkozó 19. század eleji hivatalnokok, illetve különféle laikus személyek meglepetten tapasztalták, hogy az oktatás rendszere, szerkezete, mindennapi gyakorlata más a különböző országokban, s ez a meglepetés arra ösztökélte őket, hogy laikus módszereikkel vagy tudományosabb megközelítéseikkel felderítsék, leírják e specifikumokat.

Anélkül, hogy a komparatív pedagógia anekdotikus eredetmagyarázatainak hitelességét vagy bizonyos mértékű érvényességét vitatnánk, meg kell jegyeznünk, hogy ami rendre elmarad belőlük, az éppen a mögöttes, a tulajdonképpeni lényeg: vagyis az idegenség, a másság megtapasztalásának – s e tapasztalat megrázó mivoltának – szellemtörténelmi mögöttese.

Ha például a szépirodalmat vesszük, s akár a 19. század első évtizedeiben (vagyis az összehasonlító pedagógia kialakulásának korában) még ugyancsak nagy hatásúan jelenlévő és alkotó Goethét tekintjük, akár a kevésbé széles kortársi hatást kiváltó klasszikus moderneket, például Baudelaire-t vagy Rimbaud-t a 19. század elején-dereán, tanúi lehetünk az idegenség, másság kiváltotta megrendültségnek s az e megrendültségre adható válaszok keresésének. Bár Kulcsár Szabó Ernő a romantika utáni modernségre utal, mi már a romantikára, illetve a romantikával együtt színre lépő korai modernségtapasztalatra nézve is érvényesnek értjük azt a megállapítást, miszerint „az idegenséggel való találkozás tapasztalati struktúrája [...] azért került ilyen mértékben előtérbe, mert az esztétikai tapasztalat konstituálódásának szintjén a modernség szembesült [...] először a mindenkorai saját elidegenedésének megkerülhetetlenségével. Közelebbről is azzal, hogy az idegenség megtapasztalása nem egyszerűen kérdésessé teszi vagy fenyegeti az ismerősen sajátot, azaz nemcsak a másikban mutatja ki az ismeretlen fenyegető idegenségét, hanem – kétirányúvá téve a másság tapasztalatának xenológiai szerkezetét – a tapasztalatot végrehajtó, biztonságosan identikusnak vélt sajátot is ismeretlenként, önmaga fenyegető s hozzáférhetetlen idegenségeként jelenítheti meg.” (Kulcsár Szabó, 2003)

Nyilvánvaló, hogy a közös nagy gondolatrendszer-centrumait és narratíváit – a felvilágosodás hatására is – éppen elvesztő európai közegben Goethe többek között annak érdekében koncipiálja a világirodalom eszméjét, hogy még legalább a reményét megmentse valamilyen univerzálisan közösnek, valami olyannak, amelyet az ember idegenségében sajátjaként is tekinthet.

A kulturális összehasonlító pedagógia történeti és elméleti alapjai

Gondolkodástörténeti értelemben az összehasonlító pedagógia is a „saját” és az „ismeretlen-idegen-más” dichotómiájának koramodern tapasztalatában születik meg, s mint többek között a korai összehasonlító pedagógia kutatási módszerei mutatják, az általa e kérdésre adott válaszok is azt a kétségbeesett vágyat tükrözik, hogy talán még úgy lehet vélni, mintha ez a más-ság nem is igazán létezne, vagy mintha a más-t még sajátként is lehetne értelmezni.

Éppen innen tekintve válik érthetővé, mennyire nem véletlen, hogy a komparatív pedagógiának előbb az úgynevezett nemzetközi (international) ága jön létre, s hogy ez elsősorban pozitívista elképzeléseket követ az általa vizsgálandó pedagógiai jelenségek tematizálásában és vizsgálatában. A pozitívista lelkesültséget és bizakodást tükrözi ugyanis az az elképzelés, miszerint egy másik oktatás megragadható és leírható azzal, ha jellemző jegeit adatszerűen összegyűjtjük, számbaveszük, elrendezik és az így keletkezett adathalmazt értelmezik, hasznosítják. Tudjuk, hogy a korai komparatív pedagógia, vagyis a nemzetközi pedagógia kétségek nélkül való elképzelése volt az, hogy a más oktatási rendszerekben összegyűjtött ismeretek a minél hatékonyabb hazai oktatási reformok kialakítása érdekében a saját rendszerbe átültetve különösebb nehézségek nélkül alkalmazhatók – ami is világosan tükrözi azt az elgondolást, miszerint az idegenség tapasztalata éppen lényegében mégsem valami más megtapasztalását jelentette számukra.

Gondolkodástörténetileg e ponton ragadható meg talán leginkább, miért jelentett mély-séges szkizmát a még épp hogy csak kialakult új pedagógiai kutatási irányban *Michael Sadler* 1900-ban megfogalmazott álláspontja. (*Sadler*, 1979) Éppen akkor, amikor *Freud* az „Álomfejtés” című munkájában (*Freud*, 1985) először hívja fel nagy erővel a figyelmet a tudattalanra (vagyis kvázi az ember idegenségtapasztalatára „önnön otthonában” – saját személyiségében), fejti ki *Sadler* azt, hogy egy oktatási rendszer nem érthető meg annak társadalmi kontextusa nélkül. Ahhoz, hogy az iskolát megértsük, ki kell lépni a zártan értelmezett iskolából magából. Be kell látni – és további kutatásokkal finomítani kell azt a felismerést –, hogy társadalmi, szociális, gazdasági, antropológiai és egyéb okok miatt minden oktatási rendszer specifikus, lényegét tekintve más, mint a többi. Éppen ezért *Sadler* szerint értelmezhetetlen az a vágy, hogy a különböző oktatási rendszerekről szóló ismereteket színes mezei virágokként összegyűjtsük, majd a hazai pedagógia talajába ágyazva próbáljuk hasznosítani (például oktatásügyi reformok céljára).

A *Sadler* által megfogalmazott irány, vagyis a kulturálisan is megalapozott, az oktatás-ügyet a pozitívista megközelítés helyett alapvetően humanisztikus fogalmi keretekben és kutatási módszerekkel konstituálni s leírni tudó komparatív pedagógia ily módon valóban elérkezett az idegenségtapasztalatban a másság megértéséhez, és annak a tapasztalatnak a küszöbéhez, amelynek az a lényege, hogy a sajátot is ismeretlenként – ismeretlenként is – tudja megtapasztalni.

De amint azt a 20. századi összehasonlító pedagógia, pedagógiai pszichológia és kulturális antropológia szellemi mozgástörténete mutatja, a goethei univerzalitás iránti vágyakozás továbbra sem szűnt meg. Ezért kellett a kulturális alapozottságú összehasonlító tudományokon, így a kulturális összehasonlító pedagógián belül is egy újabb szakadásnak lezajlania, s ez a kultúrközi (cross cultural), illetve a kulturális (cultural) irányvonalak szétválása volt. (*Nguyen Luu*, 2003)

A kultúrközi megközelítés a pedagógiai (pszichológiai, kultúranropológiai) jelenségek mögött univerzális jelenségeket feltételez, amelyeknek kultúránkénti különbözőségét valójában csak a különféle kultúrákban történő manifesztációk másságának látja, amely másság az adott kultúra egyéb specifikumaiból fakad. Metaforikusan – és ugyanakkor (nem véletlenül) *Chomsky* nyelvi-kognitív univerzalizmus-gondolatára utalva – talán azt lehetne mondani, hogy a kultúrközi pedagógiai megközelítés számára a különböző kulturális manifesztációk olyanok, mint egy egyetemes nyelv, de legalábbis egy kö-

zös grammatika specifikus manifesztációi egyes nyelvek vagy dialektusok formájában. Ami kultúrközi pedagógiai módszerekkel összevethető és összevetendő, az ezeknek a pedagógiailag értett „kulturális dialektusoknak” a mássága, specifikuma. A kultúrközi megközelítés tehát az univerzalitás-specifikusság dimenziójában mozog abban az értelemben, hogy a specifikumokból megérthető egyetemeset keresi és kísérli meg értelmezni. Teszi ezt úgy, hogy alapvetően a pedagógiai univerzalizmus talaján áll, hiszen azt tételezi, hogy ilyen létezik, van, s céljaként éppen ezeknek az egyetemes jellegeknek, folyamatoknak a feltárását tekinti (a specifikuson keresztül).

A kulturális megközelítés azonban – gondolkodástörténeti értelemben *Vigotszkij* kontextus/szituáció-kötött nyelvi-kognitív fejlődéskoncepciója mentén haladva – amellett érvel, hogy az egymástól kulturálisan különböző pedagógiai jelenségek az egymástól soha és semmilyen fázisában nem szétválasztható specifikus kultúra- és pszichéalakulás manifesztációi, s mint ilyenek, mások és mások, vagyis különböznek egymástól. A kulturális megközelítés közelebb áll az utóbbi évtizedekben a pedagógiában is oly nagy hatású konstruktivista el-

Mindaddig, amíg egy kutatót vagy kutatócsoportot a kutatói etnocentrizmus befolyásolja - merthogy saját kultúránk számunkra olyképpen adott, hogy azt mint a levegőt, nem látjuk magunk körül, s különösen kultúránk axiomatikus alapjait nem is fogjuk fel mint valami tőlünk, énünktől elkülönülőt vagy elkülönülhetőt - a kutató valójában nem a kulturálisan mást, hanem a kulturálisan sajátot szemléli, ha más kultúra pedagógiai jelenségeit szemléli is.

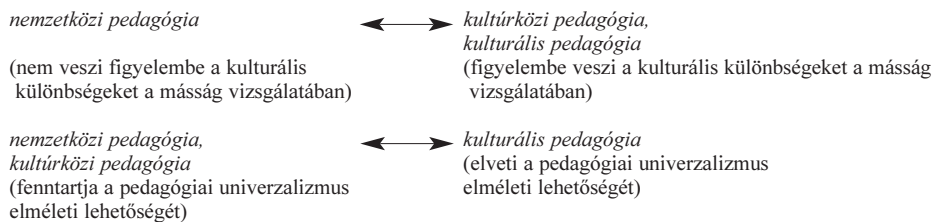
képzelésekhez, mint a kultúrközi, mivel amellett érvel, hogy a kultúra mindig az egyén és környezete állandó, éppen kibomló-működő, kibomló-keletkező történéseiben megvalósuló, egyénenként újra és újra megkonstruált – s újra és újra másképp, „autonóm átértésekkel” manifesztálódó – eseménye, nem pedig pusztán a kultúrának mint valami már kész, kívülről átvett struktúrának egyedi specifikumokat is mutató interiorizációja. A kulturális pedagógia radikálisabban viszonyul a nemzetközi pedagógiához, mint a kultúrközi pedagógia, mivel annak valóban a leglényegét kérdőjelezi meg, szemben a kultúrközi pedagógiával, amely – mint bemutattuk – még hisz azoknak a pedagógiai univerzáléknak legalább elvi lehetőségében, amelyek mentén a nemzetközi pedagógia elméleti értelemben megkonstruálódott. Így fölvetődik a kérdés, hogy vajon az igazi törésvonal nem a kultúrközi pedagógia

és a kulturális pedagógia között húzódik-e, vagyis nem arról van-e szó, hogy gondolkodástörténeti aspektusokat tekintve a nemzetközi és a kultúrközi pedagógia mélyebben megosztóik egy közös bázison, mint a kultúrközi és a kulturális pedagógia.

Mindezeket a különbségeket és hasonlóságokat táblázatban, illetve ábrában is összefoglalhatjuk, s ez talán szemléletesebbé teszi a háromféle megközelítés közötti kapcsolódásokat és másságokat. (1. táblázat, 1. ábra)

1. táblázat. Komparatív pedagógia (pedagógiai komparativisztika)

		<i>Figyelembe veszi-e a kulturális kontextust?</i>	<i>Fenntartja-e a pedagógiai univerzalizmus ideáját?</i>
<i>Nemzetközi pedagógia</i>		-	+
<i>Kulturális</i>	kultúrközi pedagógia	+	+
<i>Összehasonlító</i>			
<i>Pedagógia</i>	kulturális pedagógia	+	-



1. ábra

Mindamellet mint látható, a kulturális pedagógia azért is különbözik gyökeresen a nemzetközi pedagógiától, mert ez – mint azt Nguyen Luu a fentebb már idézett tanulmányában (*Nguyen Luu*, 2003) a kulturális pszichológiáról szólva *Poortingát* (*Poortinga*, 1997) idézve említi – „legáltalánosabb értelemben [...] a fenomenológia újraéledésének fogható fel, válaszként az uralkodó pozitivista szemléletre”, vagyis arra, ami gondolkodástörténetileg, mint láttuk, a nemzetközi pedagógia szellemi és kutatás-módszertani bázisát alkotja.

A kulturális pedagógia igazi kihívása azonban abban rejlik, hogy miközben valamennyi komparativista pedagógiai irány közül a leginkább képes a pedagógiailag értett másságot önmaga értelmében és értékében, nem pedig a kutató saját kultúrája felől szemlélve tekinteni, s ezzel megnyitja a sajátjának is ismeretlenként (is) való percepciója lehetőségét, aközben a komparativista szemlélet felszámolásával is fenyeget. Hiszen ha minden kulturálisan értett pedagógiai entitás egyedi és egyszeri alakulás, és csak mint ilyen érthető meg, önmagában, akkor valójában felszámolódik a komparativitás lehetősége.

E ponton azonban érdemes rátérni, miért is hangsúlyozzuk újra és újra a „saját” ismeretlenként való megértésének szükségességét. Mindaddig ugyanis, amíg egy kutatót vagy kutatócsoportot a kutatói etnocentrizmus befolyásolja – merthogy saját kultúránk számunk-ra olyképpen adott, hogy azt mint a levegőt, nem látjuk magunk körül, s különösen kultúránk axiomatikus alapjait nem is fogjuk fel mint valami tőlünk, énünktől elkülönült vagy elkülönülhetőt – a kutató valójában nem a kulturálisan mást, hanem a kulturálisan sajátot szemléli, ha más kultúra pedagógiai jelenségeit szemléli is. Megértése korlátozott tehát, s éppen azt a lényegét véti-vétheti így el, amelyért pedig komparativisztikának érdemes léteznie.

És itt megint mélységesen elkülönözik egymástól a kultúrközi pedagógia és a kulturális pedagógia kutatói módszertanának elméleti alapja. A kultúrközi pedagógia számára ugyanis a jelenségek „etic” típusú, a kulturális pedagógia számára azonban inkább azok „emic” típusú vizsgálata fogadható el. Az etic-emic distinkció a kulturális antropológiában alakult ki, s onnan került át az összehasonlító pszichológia és a komparativista pedagógia eszköztárába. Az etic megközelítés meghatároz egy jelenséget, majd megvizsgálja, hogy az egyes kultúrákban miképpen működik e jelenség, s végül a kapott eredményeket egybeveti, megállapítja hasonlóságait és különbözőségeit, s következtet ezek univerzaliztikusan felfogott alapjára. Az emic megközelítés célja azonban az, hogy egy adott kultúra benső szempontjai felől mintegy megkonstruálja – mint kulturális konstrukciót, fogalmilag felépítse –, hogy mit jelent az adott jelenség, s e specifikumokat veti egymással össze. (*Brislin – Horvath*, 1997; *Gordon Györi*, 2003; *Nguyen Luu*, 2003)

Ha innen nézzük, a kulturális pedagógia és a kultúrközi pedagógia benső vitája többek között abból fakad, hogy miközben ez utóbbi folyamatosan abba az akadályba ütközik, hogy etic megközelítésű vizsgálataival mégsem tudja valójában leírni és megérteni – hiszen nem képes kulturálisan immanensen újrakonstruálni – a pedagógiai jelenségeket, az emic típusú megközelítésektől mégis ózdkodik, mert ebben viszont magát a komparativitást mint lehetőséget érzi veszélyben.

A pedagógiai univerzalizmus és a kulturális pluralizmus szembenállásának kérdése ma a komparatív pedagógia legfontosabb paradigmája, amelyhez sok más paradigmátikus oppozíción, pontosabban ezek állandó változásán keresztül vezetett el a 20. század második felében az összehasonlító pedagógiával foglalkozó szakemberek útja. E történeti folyamatot az európai pedagógiai komparatívisztika egyik kiemelkedő személyisége, *Wolfgang Mitter* saját kutatói élettörténetén keresztül öt egymást követő paradigmaváltásban ragadta meg, a második világháborút követő évektől kezdődően a 21. század küszöbéig:

– *nyugat-kelet paradigma*; itt valójában nem kulturális oppozícióról van szó (bár a paradigma nevéből akár arra is következtethetnénk), hanem arról, hogy – főképp az 1950-es években – a kutatókat a kapitalista-szocialista pedagógia komparatív irányú kérdései érdekelték;

– *nagy volumenű oktatási reformok kutatási paradigmája*; noha – épp úgy, ahogy azt *Thomas Kuhn* (2000) leírta a tudományos paradigmák természetéről szóló munkájában – a fenti paradigma érdekes és kutatói értelemben véve termékeny mivolta nem szűnt meg, az 1970-es években még nagyobb kutatói érdeklődés mutatkozott az iránt a kérdés iránt, hogy vajon miképpen járulhat hozzá a pedagógiai komparatívisztika a nagy volumenű nemzeti oktatási reformokhoz, modernizációs kísérletekhez;

– *az interkulturális oktatás multikulturális társadalmakban paradigmája*; az 1970-es évek végére az egyre nagyobb méretű társadalmi migrációnak és egyéb fejleményeknek köszönhetően ez a paradigma került a kutatói érdeklődés centrumába; jelentősége többek között abban ragadható meg, hogy a pedagógiai komparatívisztika történetében ez volt az első olyan kutatási irány, amely nem feltétlenül a nemzeteket/nemzetállamokat tette meg a kutatási összehasonlítás egységének (ahogy pedig azt az összehasonlító pedagógia kialakulásától, a 19. század elejétől kezdve természetesnek, mintegy adottnak vették), hanem különféle kulturálisan értelmezett csoportokat, függetlenül attól, hogy azok nemzetegészt alkotó, nemzetben belüli egységeket alkotó vagy nemzetek közötti csoportok voltak-e;

– *a pedagógiai posztmodern forradalom paradigmája*; az 1990-es években a globalizáció hatására az egész pedagógiai, így az összehasonlító pedagógiai gondolkodás is mélyreható változásokon ment keresztül: a deregulációs oktatáspolitikai, a piacorientált gondolkodás, valamint az információs technológia széles körű elterjedése és egyéb társadalmi, gazdasági és oktatásügyi változások közvetlenül és lényegbevágóan érintették a komparatívisztákat, talán leginkább éppen őket a pedagógián belül, akik végtére is munkájuk alapjait tekintve adottan nemzetek és kultúrák közötti érdekeltségűek voltak;

– *az univerzalizmus és kulturális pluralizmus paradigmája*; e témára ehelyütt külön nem térünk ki, mert tanulmányunk előző és következő részében is szóltunk már, illetve szólnunk még róla.

Mindazonáltal fölmerülhet bennünk a kérdés, hogy ez utóbbi megközelítés színrelépésével vajon tényleg új paradigma jelent-e meg az összehasonlító pedagógiában. Hogy a kulturális összehasonlító pedagógia megjelenése az 1990-es évek végén nem csupán a sadleri alapgondolathoz való visszatérést jelentette-e? Tehát hogy nem arról van-e szó csupán, hogy éppen egy évszázadnyi késlekedés és tévelygés után most a komparatíviszták kénytelenek visszatérni a sadleri kiindulópontozhoz, belátva, hogy szélesebb, az iskolán, az oktatáson kívüli kontextus nélkül az oktatás ügye nem érthető meg.

Noha nem tagadhatjuk ezen értelmezés legalábbis részleges jogosultságát sem, mégis azt kell mondanunk: olyan sok minden változott meg a világban általában, a pedagógiában és a pedagógiai kutatásokban a sadleri idők óta, hogy valójában gyökeresen más, új irányvonal jelentkezését láthatjuk az új pedagógiai paradigmában, nem pedig egyszerű visszatérést bizonyos kezdetekhez. Csak néhány vonatkozás – s nem is feltétlenül a legfontosabbak – azok közül, amelyek hozzátartoznak a képhez:

Túl azon, hogy Sadler felvetése óta két világháború rendezte át az emberi társadalmakat, az általános gondolkodásmódot és az egész földgolyót gazdaságilag-technikailag egyaránt,

- magunk mögött hagytuk a klasszikus és későmodern korokat s a posztmodern korába érkezünk a pedagógiai elmélet és gyakorlat vonatkozásában is (bár természetesen nem mindenütt a világon – és nem mindenütt egyformán);

- egy globalizálódó világ szemlélői és aktív résztvevői lettünk, ahol
- a technikai változások (kontinensek közötti tömegközlekedési eszközök, számítógép, Internet, mobiltelefon) lényegesen átírták a távolság-közelség, itt-ott, saját-más fogalompárok;

- ezzel együtt megváltoztatták a pedagógiai rendszerek mozgásait is, például

- egyre kevésbé értelmezhetők éppen és csupán a nemzetállam szintjén a pedagógiai jelenségek, hiszen egyre kevésbé éppen és csupán ezeken a szinteken jelennek meg a pedagógia kérdései;

- egyre több a plurális és multikulturális (a kettő nem ugyanaz!) társadalom keleten és nyugaton egyaránt (USA, Kanada, Németország, Nagy-Britannia, Svédország, Izrael, Szingapúr stb.);

- milliók migrálnak ideiglenesen vagy hosszú távra új iskolai környezetet jelentő, korábban számukra ismeretlen országokba, kultúrákba;

- egyre többen több kultúrájúak;

- kialakult a nemzetközi és nemzetek feletti oktatási rendszerek hálózata, például nemzeti oktatási intézmények hálózata külföldön (amerikai iskolák, japán iskolák stb. világszerte), a nemzetközi érettségi rendszere (IB), felsőoktatási vándorlás diákok és oktatók között egyaránt a kontinenseken belül és között; hatalmas méretű nemzetközi oktatási franchise-rendszerek alakultak ki (Montessori-iskolák, Waldorf-iskolák, a japán Kumon-módszer kontinenseken és kultúrákon átívelő rendszerének kialakulása, elterjedése);

- az oktatási árnyékrendszerek robbanásszerű fejlődése és nemzetköziesedése zajlik;

- a kvantitatív kutatási megközelítés mellett a kvalitatív, illetve kombinált kutatási módszerek kialakulása, elterjedése és folyamatos finomodása játszódott le;

- a világ legkülönbözőbb pontjain soha nem látott tömegű diák egyszerre történő teljesítménymérésének technikai és kutatómódszertani lehetőségei teremtődtek meg.

A sort még hosszan folytathatnánk, de talán ennyi is elegendő ahhoz, hogy megállapíthassuk: ez nem ugyanaz a világ, és ezek nem ugyanazok a pedagógiai kérdések és kutatói módszerek, mint amikben még Sadler gondolkodott, gondolkodhatott. Az új kulturális összehasonlító pedagógia tehát – az univerzalizmus-kulturális pluralizmus paradigmája – valóban új pedagógiai kutatási paradigma.

A kulturális összehasonlító pedagógia néhány kutatási eredménye

Mindezek után lássunk néhány olyan komparatív pedagógiai kutatási területet, amely az utóbbi években nyilvánvalóan megrendítette a korábbi pedagógiai gondolkodást! Példáinkat a kelet- és délkelet-ázsiai kutatások köréből vesszük, mivel az új pedagógiai kutatás frontvonalát ez a terület jelentette. A nyugati szakembereket ugyanis erősen foglalkoztatja az a tény, hogy a világnak ez a korábban periférikusnak tekintett régiója a robbanásszerű gazdasági fejlődés mellett az oktatásban is évtizedek óta olyan eredményeket ér el, amelyek a nyugati világ állította oktatási értékrendben és mércével mérve is konzekvensen kimagaslóak. (Gordon Győri, 1998; 2002)

Az alábbi rövid összefoglalót Watkins egy összegző tanulmánya (Watkins, 2000) nyomán fogalmazzuk meg. A kulturális összehasonlító pedagógia lehetséges hasznai között e cikkében Watkins azt is megemlíti, hogy az ilyen irányú kutatások hozzásegíthetnek minket ahhoz, hogy átgondoljuk az oktatásról hordozott olyan nézeteinket is – talán ép-

pen a legfontosabbakat –, amelyeket adottnak szoktunk venni; s tanulmányában ő maga is éppen ilyen pedagógiai jelenségek „másik arcát” világitja meg. Mi most a jelenleg Hongkongban tevékenykedő szerző nyomán csupán felvillantjuk a legfőbb területeket, eredményeket; a részletekben ehelyütt nincs módunk elmélyedni.

A kínai (konfuciánus hagyományokkal rendelkező országban élő) diákok néhány specifikus jellemzője, ezek relevanciája a nyugati pedagógiai gondolkodásra

Magolás, memorizálás, megértés

Az utóbbi évtizedekben a nyugati pedagógia élesen szembefordult önnön korábbi hagyományával, amikor igyekezett visszaszorítani a magolást (a megértés nélküli memorizálást), s helyébe – mintegy annak oppozíciójaként – a megértő tanulást próbálta állítani. A nyugati kutatók és laikus személyek egyik jelentős tévedése azonban abban áll, hogy amikor azt tapasztalják, hogy a kelet-ázsiai diákok memorizálnak, ezt a tevékenységet automatikusan magolásnak fogják fel, szemben a megértő tanulással. A jelenséget vizsgáló kutatások azonban sokszorosan s egymás megállapításait mind tovább finomítva tárták fel, hogy a bevéső, memorizáló tanulás korántsem feltétlenül a magolással azonos: lehet éppen a mély megértésre törekvő tanulás része is. A kelet-ázsiai diákok sokkal inkább, mint nyugati társaik, arra a felfogásmódra hajlanak, miszerint a memorizálás a mély megértő tanulástól nem idegen tevékenység – így valóban, különböző technikák segítségével úgy is működtetik a memorizálást, mint ami a mély megértő tanulás része. A memorizálás és a mély megértő tanulás oppozicionális ellentétbe való állítása tehát nem a tanulás valóban univerzális jellemzője, hanem csupán a nyugati pedagógia kultúrspecifikus elgondolása, amit a kelet-ázsiai felfogás és gyakorlat nem igazol, sőt cáfol.

Ismételgető tanulás

Lényegében ugyanaz mondható el róla, mint az előző pontban taglalt jelenségekről.

Képesség- vagy erőfeszítés-attribúció

A kelet-ázsiai országok diákjai egyetemlegesen arra hajlanak, hogy az iskolai kudarcot és sikert erősebben kössék össze a megfelelő erőfeszítés hiányának vagy meglétének magyarázóelvével, s kevésbé a képességekkel, mint azt nyugati társaik teszik. Ez az attribúciós mintázat nem független a fentebb bemutatott felfogásmódoktól. Hiszen ha a tanulás nem feltétlenül a gyors belátással azonos, hanem lassú, akár sok időt igénylő, többek között memorizáláson és ismételtetésen is nyugvó folyamat része, illetve eredménye, akkor természetesen logikus nagyobb szerepet tulajdonítani a kitartó munkavégzésnek és az erőfeszítésnek, mint azt az ellenkező típusú felfogással tenné egy diák.

Külső vagy belső motiváció

Ugyancsak logikusan egybefügg a korábbiakkal, de egyéb magyarázóelvekkel is egybekapcsolható, hogy a kelet-ázsiai diákok motivációja másmilyen, mint a nyugatiaké. Míg a nyugati diákok esetében a benső motiváció szoros összefüggésben látszik lenni a mély megértő tanulással, addig a kelet-ázsiai országok diákjai kevert motivációs mintázatot mutatnak. Tanulási eredményességükben mind a külső, mind a belső motiváció fontos szerepet játszik, s az is, hogy ezeket megfelelően tudják egyeztetni, illetve váltogatni. A nyugati diákok motivációs bázisa bizonyos értelemben „sérülékenyebb”, mint kelet-ázsiai társaiké, hiszen ez utóbbiak motivációs bázisa lényegében minden helyzetben hatékonyan működik, akár külső, akár belső motivációs helyzetről van szó; a nyugati diákoké viszont egyoldalú (főképp a belső motiváción nyugvó). A kulturális pedagógia által feltárható mélyebb különbségekre mindamelllett az is utal, hogy maguk a külső-belső motiváció mögé értett jelenségek is mások keleten, mint nyugaton; valószínű, hogy a kelet-ázsiai diákok

számára olyan vonatkozások is a belső motivációs bázis részei, amelyek nyugati társaik esetében a külső motivációhoz, így a mély megértő tanulást nem igazán segítő tanuláshoz kapcsolódnak. Akárhonnan nézzük is: a nyugati pedagógia külső-belső motivációs konstrukciója s a kétféle motiváció között tett minősítő értékítélet a kelet-ázsiai tanulók motivációs bázisa jellemzőinek fényében „egész egyszerűen összeomlani látszik”.

Teljesítménymotiváció: egyéni vagy szociális

A nyugati pedagógiában a teljesítménymotivációt úgy konceptualizálják, mint ami erősen individuum-központú, énkiteljesítő jelenség. A kelet-ázsiai kultúrában azonban a teljesítménymotiváció bázisa sokkal inkább a szélesebb értelemben vett szociális környezettel jellemezhető (család, nemzet stb.).

Kollektív vagy individuális tanulási orientáció

Bár ez a téma a pedagógia terén sokkal kevésbé kutatott, mint a társadalomtudományok más területein, mind az anekdotikus-laikus leírások, mind pedig a kutatási adatok arra mutatnak, hogy kelet-ázsiai környezetben a diákok szívesebben alkalmazzák a kollaboratív tanulás különféle formáit, és esetükben hatékonyabbnak tűnik ez a tanulásszervezési mód a mély megértő tanulás szempontjából, mint nyugati társaik esetében. Ugyancsak megkérdőjeleződik tehát az a nyugati koncepció, miszerint a mély megértő (eredményes) tanulás elsősorban individuális tevékenység.

Versengés vagy együttműködés

Az ázsiai diákok (japánok, hongkongiak, nepáliak) a versengést harmonikusan össze tudják egyeztetni az együttműködéssel. Ez elsősorban azért lehetséges, mert a versengési folyamatban a másik személy nem mint legyőzendő szerepel, hanem mint az én fejlődését, növekedését motiváló ágens. Ezért a rivális a tanuláshoz és az önfejlődésnek állandó záloga, és a vele való kapcsolat alapvetően

kooperatív. Tehát a kelet-ázsiai diákokra nem alkalmazható a versengés nyugati (elsősorban amerikai) hagyományos – dichotóm és polarizált – felfogása. (Fülöp, 2002)

Ahogy a kelet-ázsiai diákok esetében lényegében csődöt mond a nyugati, bipoláris opozíciókon nyugvó pedagógiai konstrukciók szinte mindegyike, a kelet-ázsiai tanárok pedagógiai konstrukcióinak mássága miatt is szinte mindenestül újra kellene írni a nyugati pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai szakkönyveket. Ez logikus is: hiszen a (kelet-ázsiai) diák és a (kelet-ázsiai) tanár kogníciójában ugyanannak a tanulásfelfogásnak a pandantjai kellene, hogy meglegyenek, mert – lévén a tanulás kulturális tevékenység – közös munkájuk akkor lehet hatékony (akkor vezethet eredményes tanuláshoz), ha implicit és explicit elgondolásaik egy közösen megosztott kultúrának a mintázatát mutatják. Terjedelmi okokból azonban a kelet-ázsiai tanárookra vonatkozó jellemzőkkel e tanulmány keretében már nem foglalkozunk.

Összegzés. A hazai pedagógiára vonatkozó megfontolások

Zárásképp azt tekintsük még át, milyen tanulságokat hordoz magában a hazai, a magyarországi pedagógia számára mindaz, amit az előzőekben a komparatív pedagógiáról mondtunk, majd a kelet-ázsiai országokra vonatkozó kutatások tanulságaiból bemutattunk!

Kelet-ázsiai környezetben a diákok szívesebben alkalmazzák a kollaboratív tanulás különféle formáit, és esetükben hatékonyabbnak tűnik ez a tanulásszervezési mód a mély megértő tanulás szempontjából, mint nyugati társaik esetében. Ugyancsak megkérdőjeleződik tehát az a nyugati koncepció, miszerint a mély megértő (eredményes) tanulás elsősorban individuális tevékenység.

Azt gondoljuk, hogy gondolatmenetünk minden korábbi pontja impliciten a hazai pedagógia egy hosszú távú következményekkel járó lépéstévesztésére, hiányosságára hívja fel a figyelmet. Nevezetesen arra, hogy az összehasonlító pedagógia kulturális alapozottságú irányvaival hiba volt nem foglalkozni, s jelenleg ezen a téren több évtizedes késés jellemz minket számos más országhoz képest. Bár a nagy nemzetközi pedagógiai kutatások (IEA, OECD és mások) hosszabb-rövidebb időre kurrenssé, sőt még a szélesebben értett laikus közönség számára is érdekessé tették az összehasonlító pedagógia bizonyos ágait Magyarországon, más igen fontos ágai itthon még a szakirodalmi utalások szintjén sem igen jelentek meg. Mindenekelőtt ilyen a kulturális, illetve a kultúrközi pedagógia a komparatív pedagógián belül. Ezzel együtt a hazai pedagógia figyelmébe a kelet-ázsiai országok kulturális pedagógiai kérdései sem kerültek be, ami pedig – tekintve a régió nyilvánvaló és huzamos pedagógiai (s társadalmi-gazdasági) sikerességét, valamint azt, hogy e szélesen értett régió jelenleg az emberiség több, mint 60 százalékának ad otthont – valószínűleg több, mint meglepő. Bár a Magyar Pedagógiai Társaságnak van egy mintegy húsz tagot számláló összehasonlító pedagógiai szekciója, s a nagyobb pedagógiai kutatóintézetek is élénk összehasonlító pedagógiai tevékenységet is folytatnak, Magyarországon sem a rendszerváltozás előtt, sem – ami igazán elgondolkoztató – a rendszerváltozás után nem alakult ki olyan egyetemi vagy kutatóintézeti műhely, amely a komparatív pedagógia újabb területeit, mindenekelőtt a kulturális összehasonlító pedagógiát mint területet választotta volna ki olyan témájául, amelyre leginkább fókuszál. Noha kézenfekvő lett volna, hasonló módon nem alakultak ki a kelet-ázsiai pedagógiát kutató munkacsoportok, műhelyek sem, és mindennek megfelelően sem a komparatív pedagógiának, sem a kulturális pedagógiai komparativisztikának, sem ezen belül a kelet-ázsiai pedagógiának nincs nyomtatott fóruma Magyarországon.

E hiányoktól ugyancsak nem független, hogy sem a hazai pedagógiai kutatói szemléletben, sem az oktatáspolitikában, sem a napi praxisban tevékenykedő tanári gárdában nem alakult – nem is alakulhatott – ki az a termékeny szemlélet, amely a sajátot is képes idegenként szemlélni, s ezáltal többet, mélyebbet megérteni a sajátból is és a másmból is.

Ettől egyáltalán nem független az a tény, hogy mai pedagógiai gondolkozásunk még nem tudott túllépni egy sor olyan pedagógiai értelmezésen, amely ugyan korábban termékeny lehetett, mára már azonban kiégett sztereotípiává, a szubtilisabb továbbgondolásokat és változtatásokat megakadályozó zárvánnyá vált. Több ilyen vonatkozásra igyekeztünk rámutatni Watkins összegzése nyomán, de mint említettük, még így sem a teljesség igényével tárgyaltuk e jelenségeket.

Nem szabad elfelejteni – s erre a Wolfgang Mitter tanulmánya nyomán ismertetett paradigmaváltás-történet is felhívta a figyelmet –, hogy a posztmodern kulturális és kulturális összehasonlító pedagógia ma már korántsem csak a nemzetállamok közötti vagy nemzetek közötti népcsoportokon belüli összehasonlítást tekinti vizsgálódásai alapeységének, hanem a másképp értett kulturális egységek közötti vizsgálatát is, például egy államon belül. E szemléletváltás azt sugallja számunkra, hogy – bár történtek már erre vonatkozó kisebb-nagyobb erőfeszítések – talán a hazai romapedagógia s más kisebbségi csoportok oktatási alapkérdéseit is érdekes, mert esetleg szakmailag termékeny lehetne a kulturális vagy kultúrközi pedagógia szemszögéből megvizsgálni s újragondolni.

Irodalom

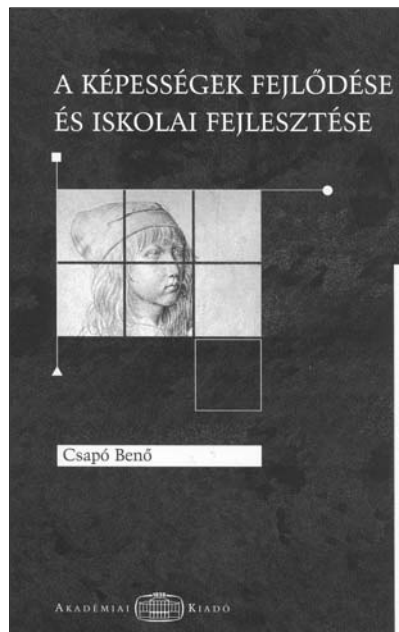
Brislin, R. W. – Horvath, A. (1997): Cross-cultural training and multicultural education. In: J. W. Berry – M. H. Segall – C. Kagitcibasi (szerk.): *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 3., Social behavior and applications.* 327–369.

Freud, S. (1985): *Álomfejtés.* Helikon Kiadó, Budapest.

Fülöp Márta (2002): A versengés kulturális tükörben. In: Czizler I. – Halász L. – Marton L. M. (szerk.): *Az általánostól a különösig.* 337–356. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Gordon Györi János: A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában

- Gordon Györi János (1998): Mítől hatékony még a japán oktatás: A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, 98. 4. 273–317.
- Gordon Györi János (2003): A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, 103. 4. 491–515.
- Gordon Györi János (2003): Litteras docere necesse est. In: Gordon Györi J. (szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. 225–135. Pont Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János (megj. alatt): Minden másképp is van: Konfucianus hagyományú kultúrák oktatási kérdései kulturális összehasonlító pedagógiai-pszichológiai szempontból. *Iskolakultúra*.
- Kuhn, T. S. (2000): *A tudományos forradalmak elmélete*. Osiris, Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (2003): A különбözés megértése (avagy olvashatók-e az irodalom kulturális kódjai). *Alföld*, 51. 7. 48–64.
- Nguyen Luu, L. A. (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális. In: Nguyen Luu Lan Ahn – Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. 15–53. Osiris Kiadó, Budapest.
- Poortinga, Y. H. (1997): Towards convergence? In: Berry, J. W. – Poortinga, Y. H. – Pandey, J. (szerk.): *Handbook of cross-cultural psychology: Theory and method*. Vol. 1., 347–387. Allyn & Bacon, Boston.
- Sadler, M. (1979) [1900]: How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. In: Higginson, J. H. (szerk.): *Selections from Michael Sadler: Studies in world citizenship*. DeJall & Meyorre, Liverpool.
- Watkins, D. (2000): Learning and teaching: A cross cultural perspective. *School Learning & Management*, 20. 2. 161–173.



Az Akadémiai Kiadó könyveiből

Az arab államok oktatástörténetéről

Egy közelmúltban készült ENSZ-jelentés szerint a 22 arab állam nem használja ki tudáslehetőségeit, erősen korlátozza az intellektuális és szabadságjogokat, politikai és vallási cenzori hivatalt működtet, korlátozza az Internet-hozzáférést, csökkenti a nyomtatványok és publikációk számát, különösen a terrorizmus elleni háború meghirdetése óta. A kétségbevonhatatlan eredmények mellett súlyos koncepcionális, finanszírozási problémák sora és a megfelelően képzett oktatók hiánya jellemzi a mai arab országok oktatáspolitikáját. A következőkben a mai helyzethez vezető történelmi folyamatok vázlatos áttekintésére teszünk kísérletet. (1)

Az „arab államok” kifejezéssel Észak-Afrika és Nyugat-Ázsia alkotmányos királyságait és köztársaságait jelöljük, amelyekben a hivatalos nyelv az arab, az államvallás az iszlám, és amelyek néhány kivételtől eltekintve az Oszmán Birodalom felbomlása után alakultak ki, amikor a győztes nagyhatalmak az első világháborút követő békeszerződésekben az államhatárokat kijelölték. Annak ellenére, hogy a történeti elemzés a későbbi „nemzetállami” alakulatok egyedi sajátosságait századokra visszamenően megkülönböztetheti, az egységes nyelv, a közös vallás, valamint az egykori birodalomhoz való tartozás olyan kulturális közösséget jelent, amely feljogosít bennünket arra, hogy egységben, egészben beszéljünk az arab országokról. S közelebről feljogosít ez bennünket arra is, hogy egységben beszéljünk ezen országok oktatáspolitikájáról és nevelésügyének kérdéseiről.

A régió lakosainak száma megközelíti a 290 milliót, de az 1000 főre eső újságok száma 58, míg a fejlett országokban 285 lap jut 1000 lakosra. Az idegen nyelvű irodalom fordításának száma csökken, míg Spanyolországban 960, Magyarországon 550, Izraelben 360 fordított mű jutott egymillió lakosra a nyolcvanas években, addig az arab országokban ez a szám 20 és 30 között mozgott. Az elmúlt másfél évtized alatt közel 15 ezer posztgraduális végzettségű szakember hagyta el a területet és többnyire nyugaton keresett és talált munkalehetőséget. Az 1980–2000 közötti időszakban az Egyesült Államokban is bejegyzett szabadalmak közül 16 328 származott Dél-Koreából, 7 652 Izraelből, míg az arab államokból összesen 370. Az állami erőfeszítések eredményeként, és jórészt az ENSZ Education for All programjának is köszönhetően a kilencvenes években 40 százalék alá csökkent az analfabétizmus, de a beiskolázási mutatók a nyolcvanas évek óta visszaesést mutatnak az oktatási intézmények minden szintjén. Míg korábban az iskolázottság a társadalmi előrehaladás esélyét és konkrét hivatali állások lehetőségét nyújtotta, az utóbbi évtizedben a térítéses oktatás terjedésével párhuzamosan szűkül az iskola, a képzettség esélyteremtő szerepe.

Az arab oktatástörténetben az alábbi korszakokat különbözteti meg a szakirodalom:

- az iszlám magaskultúra kialakulásának és kiteljesedésének korszaka a 8. századtól nagyjából a 15. századig;

- a stagnálás, hanyatlás korszaka a 15–18. század között;

- a megújulás kezdetei az Oszmán Birodalmon belül, a 19. század elejétől az első világháborút lezáró békekötésekig;

- az arab nemzetállamok oktatáspolitikája a gyarmatosítás elleni küzdelem korszakában a 20. század ötvenes-hatvanas éveig;
- a független arab nemzetállamok nemzeti oktatáspolitikája a függetlenné válást követő korszakban a 20. század nyolcvanas éveig;
- a globalizáció korszakának reiszlamizáló oktatáspolitikája a kilencvenes évektől kezdődően.

Más oldalról ezt a megközelítést felül lehet írni az oktatás egészének szisztematikus vizsgálata alapján elért eredményekkel. Ez nem a politikai rendszerek változását követi, hanem arra a kérdésre kíván választ adni, hogy az iszlámnak az élet egészére kiterjedő jellege hogyan érvényesül a mindenkori oktatási struktúrában. A vallástudományok elismerik-e a nem-vallási meghatározottságú tudományokat, hol jelölik ki azok helyét az oktatási rendben, illetve ez a két szempont, tehát a vallási és a világi miként érvényesül a gazdasági és társadalmi folyamatokban. Ebből a szempontból nagy általánosságban három különböző korszak különíthető el:

- a vallástudományoktól meghatározott oktatás a 8. századtól a 18. század végéig;
- a vallásos és a szekularizált oktatás együttélése a 19. és a 20. század során, amelyen belül a vallásos oktatást fokozatosan a hátrébe szorította a modernizáció szekuláris oktatáspolitikája;
- a reiszlamizáció, illetve az iszlamizált tudást megfogalmazó legújabb igényeket tükröző új oktatáspolitikai.

A politikatörténeti és a vallási-szekuláris szempontokat érvényesítő szisztematikus megközelítések egymásra vetítésével felrajzolható az egyes országok konkrét oktatástörténete. De ha az arab országok legújabb vagy legalábbis modern oktatástörténetének a folyamatait kívánjuk vizsgálni, akkor célszerűbbnek látszik a szisztematikus szempontok szerinti tárgyalás. Persze a történeti utalásoktól ekkor sem tekintünk el.

A vallástudományra épülő oktatás a középkori iszlámban

A iszlám művelődéstörténet kutatása feltárta, elemezte és rendszerezte a középkor oktatási intézményeit, s ennek kapcsán részletesen tárgyalta a középkori tudományrendszerket, azok történeti beágyazottságát és gazdagságát. Világosan kibontakozik előtűnik az a kép, amely a középkori iszlám magaskultúráját az európai ókor és az európai középkor közötti közvetítőként mutatja be. E kultúra gyrészt megőrizte és továbbfejlesztette, bizonyos elemeiben kibontakoztatta az ókori hagyatékot, másrészt pedig megelőlegezte, illetve előkészítette az európai reneszánsz fordulatát.

Az oktatás és képzés szinte minden területén kimutathatók azok az elemek, amelyek később önállósulva vagy a többi közül kiemelkedve meghatározó jelentőségre tettek szert az európai fejlődésben. Értelmezési viták kereszttüzében áll a felsőfokú jogi képzést biztosító középkori madrasza, amennyiben megkérdőjelezhető egyetemi – universitas – jellege, de vitathatatlan, hogy a muszlim középkorban társadalmi megbízatásra képezte a vallástudományokban jártas szakembereket. Középkori arab örökségként különös jelentősége van a kísérletezésnek, amelynek tudatos alkalmazása az európai tudományosságban alapvető szerepet kapott. Más eredmények is felsorolhatók, ezek azonban lényegében nem változtatják a kutatásokban kialakult képet. (2) A mi megközelítésünk szempontjából inkább annak van jelentősége, hogy a középkori iszlám tudományosság megkérdőjelezhetetlenül fenntartja és őrzi vallásos gyökerezettségét, vallásos világ- és emberképét. Azaz a tudomány praktikusán mindig vallástudományt jelent: a gyakorlati életben való eligazítást, azaz a rituálé, és az emberek közötti gazdasági, kereskedelmi, politikai stb. közlekedés szabályozását. S amennyire mozdulatlan a mezőgazdaságra alapuló középkori, premodern muszlim társadalom, annyira változatlan és rögzített az egyszeri formát kapott muszlim tudományosság is.

A szekularizált oktatás megjelenése

Napoleon 1798-as egyiptomi hadjáratának számos olyan következménye volt, amely alapvetően megváltoztatta a Közel-Kelet arculatát, mert eleven közelségbe hozta és átélhetővé tette a nyugati civilizáció és a kelet közötti gazdasági, társadalmi és politikai különbségeket. A 19. század arab (és más muszlim) országainak középponti kérdése a modernizáció volt. Olyan gazdasági, katonai, jogi, kulturális és politikai intézkedéseket hoztak, amelyek az adott terület premodern berendezkedésének felszámolását és a nyugati típusú modern berendezkedés kialakítását célozták meg. (3) Kiemelkedő szerepet játszott ebben a folyamatban Egyiptom, amelynek a vezetője az albán származású *Mohammed Ali* (megh. 1849) volt. Ez a „felvilágosult uralkodó” 1805-ös hatalomra jutását követően széleskörű intézkedéseket hozott az Oszmán Birodalom egyik leggazdagabb tartományának fejlesztésére: a franciák közreműködésével új hadsereget képeztetett ki, átszervezte a közigazgatást, reformintézkedéseket hozott a települések irányítására és a jogszolgáltatás biztosítására, iparosításba kezdett, fejlesztette a közlekedést és kommunikációs hálózatot alakított ki. Eredményeit jól mutatták, hogy rövid időn belül sarokba tudta szorítani saját uralkodóját, a török szultánt, s csak az orosz és az angol fellépésnek köszönhetően tekintett el Isztambul katonai bevételétől.

Mohammed Ali belátta, hogy a hadsereg technikai fejlesztése, a kormányzás megszer-

Világosan kibontakozik előtünk az a kép, amely a középkori iszlám magaskultúráját az európai ókor és az európai középkor közötti közvetítőként mutatja be. E kultúra egyrészt megőrizte és továbbfejlesztette, bizonyos elemeiben kibontakoztatta az ókori hagyatékot, másrészt pedig megelőlegezte, illetve előkészítette az európai reneszánsz fordulatát.

vezése, az iparosítás és más gazdasági reformok szükségessé teszik, hogy az alkalmas fiatalokat ezekre a feladatokra felkészítsék, és biztosítsák számukra a hasznosítható elméleti és gyakorlati ismereteket. Márpedig a hagyományos oktatási intézmények vallástudományi irányultsága nem tette lehetővé a megfelelő képzés biztosítását az olyan tudományokban, amelyek a haditechnika, az iparosítás, a kereskedelmi jog stb. területén váltak szükségessé. Ezért széleskörű oktatási program indult, létrehozva a vallási iskolákkal párhuzamosan működő világi, szekularizált iskolák rendszerét. 1820-ban, egy mér-

női főiskola felállításával az al-Azhar egyeteme mellett új típusú felsőfokú képzési forma jelentkezett az oktatási rendszerben. Másfelől diákokat küldtek államköltségen Európába és tanárokat hívtak Egyiptomba. Központi fordító iskolát alakítottak ki, amelyben a szaktudományok műveit fordították, hogy a szakismeretek minél szélesebb körben elterjedjenek. Az intézkedések egész sora jelzi, és nemcsak Egyiptomban, hogy amikor az arab világ szembesült a nyugattal szembeni elmaradottságával, radikális lépéseket kezdeményezett a szaktudományokban jártas értelmiségi réteg kialakítása érdekében. S ezek magukba foglalták a külföldi képzést, a hazai közoktatás megszervezését, végső soron a teljes szekuláris oktatási vertikum megteremtését. Ezt a rendszert az egyes országok helyzetüknek megfelelően kisebb-nagyobb fáziskéséssel, sokszor csak a nemzeti függetlenség kivívása után, a huszadik század második felében tudták megvalósítani. Az Oszmán Birodalom gazdagabb arab területein, mint Egyiptom, Szíria vagy Tunézia, és más tartományokban is, előbb-utóbb törvények szabályozták a közoktatás megszervezését, az elemi, középszintű és a főiskolai vagy egyetemi szintű oktatás rendjét.

Az első világháború után mesterségesen kialakított arab államok ezt az örökséget vitték magukkal. Nemzeti értelmiségük már ebben az oktatásban részesült, s arra törekedett, hogy minél előbb és minél teljesebben vehesse a maga kezébe az adott ország sorsát. Az oktatáspolitikai ilyen értelemben vett veszélyességét jól ismerték az angol gyarmatosítók,

s *Lord Cromer* révén mindent megtettek annak érdekében, hogy elszabotálják például az egyiptomi világi egyetem megnyitását. (4) Mindenesetre az új országok a húszas évektől kezdődően már az európai mintákra létrehozott törvényekben rögzítették, hogy az oktatás ingyenes és kötelező, kiterjed a fiúkra és a lányokra is. Persze a beiskolázási becslések még mindig kis számokat mutatnak. A második világháborút követő harmadfél évtized során az arab nemzeti elit, megszabadulva a gyarmati kötöttségtől, önálló nemzeti politikai jövő felé fordulhatott. Az immár másfél évszázados modernizációs programot folytatták, és ők is az állam eszközei révén, állami vezetéssel kívánták azt megvalósítani, éppen úgy, ahogy ezt Mohammed Ali is tette. A premodern gazdasági viszonyokon kellett a modern szekuláris államot és szavakban legalábbis a képviselői demokratikus berendezkedést megteremteni. Mármost a politikatudományból ismert, hogy normális körülmények között a modernizáció folyamatában a gazdasági fejlődés megelőzi a demokratikus berendezkedés kialakulását. De az is ismert, hogy a demokratizálódás kudarcba fullad, ha nem támaszkodik tömegoktatásra és tömegképzésre, és ha ezzel összefüggésben nem alakul ki a szilárd és sikeres középosztály, amelyik mintegy a tömegbázisát alkothatja a folyamatnak. Ennek a felismerésnek a jegyében az arab államok sora szinte egyszerre tett kísérletet az oktatásfejlesztési program széleskörű megvalósítására. Megteremtették az oktatás törvényi, anyagi és személyi feltételeit, és soha nem látott mértékben csökkent az analfabétizmus ezekben az országokban.

Dzsamál Abd al-Nászser (Nászser) egyiptomi rendelkezései (5) különösen eleven hatásúak voltak. 1954-ben államosította az oktatást, és megnyitotta a nők képzése előtt a felsőoktatási intézeteket. Szélesre tárta a szekuláris oktatás kapuit: a műszaki, az orvos-, a humán tudományok kiemelt támogatást kaptak, miközben a vallástudományok népszerűsége az ellenzéki politizálás gyanújának árnyékában mintha csökkent volna. Nászser oktatáspolitikájának eredményességét jelzi, hogy 1962-től kezdődően a világi karokkal kibővült al-Azhar egyetem is fogadott női hallgatókat. Nászser törekvései eredményeképpen az egykor két külön talajon álló vallási és világi oktatás eggyé vált, mégpedig úgy, hogy a szekuláris oldal kapott meghatározó szerepet. S ez abban is jelentkezett, hogy a hivatali előmenetel, a társadalmi ranglétrán való felemelkedés feltétele a képzettség, a megfelelő végzettség volt. Beleértve azt is, hogy mind több szakterületen és mind nagyobb számban képeztek nőket is. S ennek eredményeképpen a hatvanas évektől Egyiptom lett az arab – és tágabban a muszlim – világ előtt álló minta, s egyúttal a külföld számára nagy számban képeztek tanárokat is.

A helyzet természetes válsággal járt: például *Nagib Mahfúz* regényeinek kispolgára a modernizációs kihívások és a hagyomány összekapcsolásának pszichikus feszültségét döntésképtelenséggé, társadalmi elbizonytalanodássá, szereptévesztéssé transzformálja. Olyan hősök jelennek meg az irodalomban, akik többnyire nem képesek arra, hogy nyomoruk feloldására megoldást találjanak. Ahogy a modernizáció szükségképpen összekapcsolódott a szekularizációval, és a vallás a nyilvános szférából a privát szférába szorult vissza, az egyén elveszítette családi, nagycsaládi, törzsi közösségét, azt a környezetet, amelyben az eredeti közösség erkölcsi ellenőrző-jóváhagyó funkcióit teljesíti. Antropológiai vizsgálatok szerint ez a huszadik századra általánosan jellemző, de arra is vannak adatok, hogy a hetvenes-nyolcvanas években ez a folyamat megakadt. A robbanásszerű urbanizáció, a demográfiai szökőár, a hagyományos mezőgazdasági termelés modernizálása, az iparosítás gyorsították ugyan az eredeti közösségek mind teljesebb felbomlását, de a nyolcvanas évektől kezdődően a nemzetállamot kezükben tartó rezsimek jól megfontolt politikai szándéktól vezérelve mintegy „visszafordultak”, és hivatalos, esetleg politikai elismerést adtak az archaikus, irracionális kötelékeknek. A demokrácia ígérését hordozó, de valójában totalitáriánus rendszereket csak ezekkel a hangsúlyozottan elemi, anakronisztikus megoldásokkal tudták átsegíteni a meg-megújuló politikai válságokon.

Ez történt például Irakban, amikor *Szaddám Huszein* az első Öböl-háború után félretolta az uralkodó Baath párt szekuláris eszköztárát, és helyére a nemzeti összetartozás alapjává a törzsiség, illetve a törzsi szövetség elvét tette. Külön ünnepnappal emlékeztek meg a hűségesküről. Ezek a megoldások a hűbériséget idézik, és nyilvánvalóvá válik bennük és általuk a premodern állam tipikus viszonya: a „szolgálat”. Mindazok a kezdemények, amelyek az individuum kialakítása, a személyes vallásosság térhódítása irányába mutattak, s teljességükben a modernitás személyre lebontott eredményeit hozták volna, a részben belső, de nem kis mértékben külső politikai hatalmi tényezőknek köszönhetően is, megakadtak, visszafordultak, és feladták korábbi pozícióikat. A gazdasági, politikai válság az irodalmi alkotásokban is megfogható módon identitásválságba torkollott, s ennek feloldását primer szinten a reiszlamizációnak nevezett fordulat ígérte.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy erős és határozott gazdasági vezetés kellett ahhoz, hogy a gazdasági forrásokat eredményesen fel lehessen használni, és határozott politikai vezetés kellett ahhoz, hogy vissza lehessen tartani a demokrácia demagóg képviselőit. Ezt nyújtotta a jól képzett, nyugati felkészültségű gazdasági szakembergárda, a technokraták és másfelől a katonatisztek vagy az erős kezű uralkodók sora, akik következetesen teljesítették vállalásukat. A szigorú gazdasági vezetés és a szilárd politikai hatalmi viszonyok fenntartása viszont a diktatúrák kialakulásához vezetett a térség legtöbb államában. Ezek a diktatúrák pedig az eredetileg a modernizáció alapját képező oktatási rendszert már olyan új tartalommal töltötték meg, amelyik első fokon nem a modernizáció céljait szolgálta, hanem az uralom fenntartását és ideológiai megalapozását.

A világi-laikus és a vallástudományban jártas értelmiségi

Amikor az Izraeltől elszenvedett súlyos vereséget (1967) követő politikai válságban megrendültek az arab államok, oktatási rendjük azonnal reformért kiáltott, majd ennek során újabb és újabb szabályozások jelentek meg, amelyek egyfelől tágitották a képzés esz-közállományát, intézményeinek körét, fejlesztették és egységesítették a vizsgakövetelményeket stb. Ezek azonban csak keretek maradtak. A tudásanyag és a szemlélet változtatására tett állami kísérletet inkább azok a folyamatok váltották ki, amelyek a romló gazdaság, a munkanélküliség, a kilátástalanság és reménytelenség helyzetében egyre fokozódó mértékben a vallásos gondolkodást helyezték a figyelem középpontjába. Az oktatás két különböző rendjében kialakuló laikus és a vallástudományban jártas értelmiségi rétegek egymásnak feszültek, és vitáikat ekkor már nem lehetett a tényleges gazdasági prosperitással vagy az analfabétizmus felszámolásának programjával elfedni. A vallásos ellenzék mind hangsúlyosabban, éppen a modern technika eszköztárának mind gazdagabb kihasználásával, hangszalagok terjesztésével, újság- és pamfletkiadással jelentkezett. Az eleve világi értelmiségiekre támaszkodó és valódi természetében mind jobban lelepleződő hatalom őriai erőfeszítéseket tett, hogy igazolja nemzeti elkötelezettségét, fejlődésre való készségét, a felzárkózást sürgető igényét. S ennek érdekében sokszor az iszlám mitológiája helyett új mitológiákat választ. Ezt korábban is meg lehetett figyelni. Egyiptom már a Tutenkhámon-sír felfedezésével (1922) egybeeső függetlenné válásakor demonstrálta, hogy muszlim lakossága a nagy és dicső (a nem-muszlim, fáraókori) Egyiptom örököse, s ugyanezt a legitimitációt kereső magatartást figyelhetjük meg *Szaddám Huszein* Babilont és Ninivét újjáépítő programjában, vagy a hetvenes években a nem arab Iránban, amikor a császári dinasztia irányította Irán 2500 éves államiságának méltó ünneplését. Természetesen személyes szinten is megjelent ez az arab nacionalizmus vagy az iszlám eszmekörében kevésbé értelmezhető magatartás. Az arab nacionalizmus kétséges fogalmát, amely a területhez való tartozás kérdésében a legbizonytalanabb, mintegy leváltja az adott ország földrajzában megörökölt múlt mitológiája: *Ali Ahmad Szaid* szíriai költő (sz. 1931) Adonisz nevét választja költői álnévnek, amivel Nagy-Szíria mitológikus múltját, az Adonisz-legendát vállalja föl.

A helyzet azonban alapvetően megváltozott az iráni forradalomtól a Szovjetunió szét hullásáig terjedő időszakban. Az iszlám mind erőteljesebb szerepet kapott a közéletben, a nyílt vagy fedett politikai megnyilvánulásokban, és megkerülhetetlenné vált. Míg a nemzeti függetlenség kivívásának korszakában a modernizáció gyors eredményeit váró felfokozott hangulatban a szekularizáció magától értetődő volt, és jótékony hatása közvetlenül megmutatkozott az oktatás területén, a kilencvenes évekre az identitásválság általánossá vált. Ismert, hogy a megújult iszlám szerepére vonatkozóan különféle értékeléskísérletek és becslések jelentek meg a tudományos munkákban. A modernizáció világi teoretikusai el akarták jelentékteleníteni a vallás újjáéledését azzal, hogy generációk közötti összeütközésről van szó, amelynek rövidesen vége lesz. Az olyan gondolkodók, akik a forradalom és az egyetemes liberalizmus elválaszthatatlanságát tartották a dolgok normális menetének, a jelenséget az iráni forradalommal (1978–1979) kapcsolták össze, és ideológiai rendszerét sokszor a faszizmus körében értelmezték. A hidegháborús politika képviselői a civilizációk ütközéseként magyarázták. Az iszlám kutatói különféle, folyamatosan változó klasszifikációs rendszereket alakítottak ki, de valójában nem értelmezték a jelenséget.

Az oktatáspolitikai vallásos és világi oldala

A kilencvenes években az UNESCO Education for All programjának teljesítése gyarapodó szakirodalmat vont maga után az arab országokban is. A hivatalos állásfoglalások és ünnepi hangú beszámolók arról tudósítanak, hogy az iskolarendszer bővítésével hány és hány gyermek kerülhet beiskolázásra, milyen eszközöket használhat, és milyen szakembereket tanítja majd az eljövendő évek során. Az iraki jelentés a 2010-es évekig prognosztizálja a beiskolázandó gyermekeket. Másfelől a szaúdi beszámoló ünnepli a fogyatékosok képzésének a bővülését, a felnőttoktatást stb. Különösen fontos szerepet kapott a beszámolókban az analfabétizmus felszámolására tett erőfeszítések részletes tárgyalása. Kétségtelenül fontos adat, hogy például Egyiptomban az 1986–1996 közötti időszakban több, mint 11 százalékkal csökkentették az analfabéták számát. De ez az adat nem tartalmazza a minőségi mutatókat, s nem tudhatjuk, hogy vajon milyen funkcionális analfabétizmus áll a statisztikai adatok mögött.

A kevés rendelkezésünkre álló tankönyv és tanári módszertani segédkönyv elemzése rendkívül érdekes eredményekre enged következtetni. Az arab országok iskolái általában a 6+3+3 rendet követik, amelyben az elemi vagy a „felső tagozat” vagy a középiskola befejezését követően is le lehet zárni a tanulmányokat. A felsőoktatásban a szakok természete dönti el a tananyag jellegét, és külön kutatást kellene folytatni ezek tartalmi elemzését illetően.

Két kiadványt mutatok be, az egyik az egyiptomi elemi iskolák általános tananyagához ad eligazítást a 2000/2001-es tanévre, a másik a tunéziai utolsó előtti középiskolai tanév (a 17 évesek) történelemtankönyve 1998-ból. Az egyiptomi tanári segédkönyv a következő felosztást mutatja. Tananyagok: vallási nevelés – arab nyelv – matematika – zenei nevelés – testnevelés – alapvető viselkedési normák – művészeti nevelés (rajz, kézimunka). Különösen fontosnak tetszik a vallási nevelés, amely az iszlám és (a keresztény közösség tagjai számára) a kereszténység megismertetését egyaránt lehetővé teszi. Az iszlám vallási nevelés tanegységei a következők: a Korán recitálása – a prófétai hagyomány megismerése – a hittan – a gyakorlati hitélet – elemi erkölcsstan – a prófeta életrajza. A tanári kézikönyv hangsúlyozza, hogy minden kérdéskörben csak az életkornak megfelelő ismereteket kérjük számon. Tehát a Korán egyes részeinek a recitálását kell megtanulniuk a diákoknak, az imádkozás elemeit kell elsajátítaniuk, de ugyanígy történetek formájában kell megismerniük a prófeta mintaadó cselekedeteit, életrajzát. Ez mesékkel, versikékkel, játékos formában történik, a korábban elsajátítottak rendszeres is-

méltléssel, egyetemesen heti két órában. S ugyanígy történik a keresztény vallási ismeretek tanítása is. Ennek tanegységei a következők: gyakorlati vallásosság, a credo, a keresztvetés, az ima stb. – Jézus születésének története – Jézus csodái – elemi keresztény erkölcsstan.

A részletes tanmenet azt mutatja, hogy a viszonylag kevés idő alatt olyan elemi ismeretek birtokába jutnak a tanulók, amelyek világgépük kialakulásában meghatározóak lesznek, s amelyeknek folyamatos megerősítését és visszaigazolását kapják-látják közvetlen környezetükben. Az oktatásra fordított idő állandó vita tárgya. A muszlim autoritások felháborítónak tartják, hogy csak ennyire rövid időt szentel a világi hatalom kezében levő közoktatás a vallási ismeretek tanításának. A hatalom képviselői többnyire politikai megfontolásból a minimumra szorítják a vallásoktatást. Persze nyitva áll minden mecset az érdeklődők előtt, és szülői felszólításra vagy egyéni késztetés esetén bárki szabadon bővítheti vallási ismeretekre fordított idejét. A hivatalos forma a közelmúltban állt be erre a heti két órára, s talán ez a jellemző az arab országok többségére.

Az identitás meghatározásában kiemelkedő szerepe van a vallási hovatartozásnak. A bemutatkozó a neve után azonnal a vallását jelöli meg, s csak később a lakóhelyét vagy a hazáját. Olyan kérdés ez, amely a területiséggel számoló országok huszadik századában a békeszerződésekkel kijelölt-kialakított arab „nemzetállamok” elitjének legitimitá-

Az új identitás megfogalmazását kereső oktatáspolitikusok a szekuláris és a vallástudományos oktatás között kibékíthetetlen ellentmondást látnak, s ennek feloldását azzal remélik elérni, hogy a szekuláris tudományokat iszlamizálják. Érvelésük szerint ugyanis a nyugati eredetű szekuláris tudományok tárgyukban és érvelésükben eleve lemondanak Istenről, illetve Isten egységének tanításáról.

sát is érinti. Az iszlám mint gondolatrendszer, világgép elfedi és differenciálatlan egységbe fogja a nemzeti hovatartozást. Amikor a modernitás modern államáról beszélünk, akkor azt a jog- és intézményrendszert értjük a kifejezésen, amely a nyugati társadalmi fejlődés során kialakult. Ennek adaptálása formálisan, külső jegyeiben megtörtént az arab országok többségében az elmúlt kétszáz év alatt, s nyugodtan mondhatjuk, hogy az intézmények állnak, a formális jogi szabályozás létezik. De tudjuk azt is, hogy ettől még nem szűntek meg például a saría, a vallásjog archaikus elemei, illetve intézményei. Az emberek egymás közötti közvetlen viszonyát a házasság, az örökösödés stb. területén

inkább az archaikus rendszerre épülő jog szabályozza, nem az európai minták. Az identitás fogalmának felfogására jellemző, hogy a gyermekek nevelésében az első helyen szerepel a vallási hovatartozás megerősítése, elmélyítése és gyakorlati vezetése. Ebbe a szellemi nevelésbe tartozik a hazaszeretetre nevelés is, de ez legfeljebb a tizedét teszi ki a vallási nevelésre fordított időnek. Tartalmilag persze más tantárgyakban is megjelenik a hazaszeretet (irodalom, környezetismeret stb.), de az már más kérdéseket is érint.

A tunéziai történelemkönyv egy másik jelenségre hívja fel az elemző figyelmét. Többször hangsúlyoztuk, hogy az új arab államok elitje a szekularizált értelmiséget kialakító folyamatban jött létre. Ez célul tűzte ki a nyugathoz való felzárkózást, és ehhez megfogalmazta a modernizáció gazdasági és politikai feladatait, a nemzetállam megteremtését stb. Sikeres volt, amennyiben megteremtett egyfajta nemzeti függetlenséget, tervgazdaságot, viszonylagos fejlettséget, de minthogy többnyire premodern viszonyok között működik, s maga is ambivalensen viszonyul a modernitáshoz, a szekularizációhoz, demokratikus ideológiájú és látszatú diktatúrákat vagy alkotmányos monarchiákat hozott létre. Az oktatáspolitikának az elitnek a legitimitációját úgy fogalmazza meg, hogy hangsúlyosan tárgyalja az iskolai anyagban a nemzeti függetlenségi harc, a gyarmatosítók, tehát a nyugat elleni küzdelem epizódjait és mitológiáját, és a hőseit, példaképeit is innen ve-

szi. Leszámítva persze a hazafiság, a területhez való kötődés olyan fontos elemeit, mint amilyeneket a Tutenkhámon-sírral kapcsolatban már említettünk.

Az említett tankönyv a 16. és a 20. század közötti világtörténelmet tárgyalja, amelyben az elemzések, az eredeti forrásanyagok és a feladatok egyharmad-egyharmad arányban jelennek meg, s rendkívül átgondoltnak, módszeresnek látszik a tanulók forráselemző készségének fejlesztését tekintve. Korrekt elemzések mutatják az európai modernizáció értékeit, a szekularizációt, a modern állam kialakulását, az európai gondolkodás történetét, a felvilágosodást, az utópikus szocializmust, az ipari forradalmat és természetesen a liberális kapitalizmus működését, a gyarmatosítás világméretű elterjedését. A gyarmatosítás leírása tárgyyszerű, a politikai viszonyokat helyezi a középpontba, a világhatalmi törekvéseket, s csak utalásszerűen jelenik meg benne a „keresztény veszély”. Másfelől gondosan kiválasztott részek elemzik az akkor még az Oszmán Birodalomhoz tartozó arab államok vallási és gazdasági-társadalmi reformfolyamatait. Ez jelenti azt a hagyományt, amelynek a folytatásaként tételezi magát a jelenlegi elit. Kis túlzással azt mondhatjuk, hogy a nemzeti elit olyan történelmi elemeket is felhasznál legitimitása megszilárdítása érdekében, amelyeknek valóságos történelmi értékét sokkal kevesebbre tartaná az objektívebb történelemtudomány.

A tudományok iszlamizálása

Az elmúlt kétszáz év gazdasági és társadalmi folyamatai, s benne a különböző oktatási rendszerek megeremtettké a laikus értelmiségi elitet, amelyik fontos történelmi szerepet játszott az államilag vezérelt modernizáció megindításában és tényleges, bár kétségtelenül felémás érvényesítésében. Ez a modernizációs folyamat azonban a huszadik század hetvenes éveiben megakadt és válságba futott. A válságból kivezető út egyik lehetősége az archaikus formákat újjáélesztő reiszlamizáció, amely erős nyugatellenességben, a vallási értékekhez való visszafordulásban mutatkozik meg. Azt kell látnunk, hogy a válságba jutott uralkodó elitnek az archaikus közösségekhez való fordulása, a vallási oktatás szükségszerű fenntartása és folyamatos biztosítása, valamint a nyugat elleni harchoz kapcsolódó legitimitása, ami *expressis verbis* a közoktatásban is megjelenik, nagy részben hozzájárul az ellenzék képező szélsőséges iszlamisták nézeteinek kiforrásához és elterjedéséhez. Hiszen a szélsőséges iszlamista gondolkodásban a vallás, a nyugatellenesség és a politikai akarat a meghatározó elemek. S ezek jelennek meg olyan eseményekben, mint az algériai demokratikus paradoxon, amikor a totalitáriánus politikát hirdető ellenzék a demokratikus választást megnyerve juthatott volna hatalomba.

A fentiekből következik, hogy az új identitás megfogalmazását kereső oktatáspolitikusok a szekuláris és a vallástudományos oktatás között kibékíthetetlen ellentmondást látnak, s ennek feloldását azzal remélik elérni, hogy a szekuláris tudományokat iszlamizálják. Érvelésük szerint ugyanis a nyugati eredetű szekuláris tudományok tárgyakban és érvelésükben eleve lemondanak Istenről, illetve Isten egységének tanításáról. (6) Nemzetközi muszlim oktatáspolitikai konferenciákon fogalmazták meg azt a programot, amely egyként lehetségesnek hirdeti akár az ápolástudomány, a gazdaságtudomány vagy a szociológia iszlamizálását. Az afganisztáni tálibán mozgalma bizonyos értelemben ennek a szélsőséges iszlamizálási programnak a végrehajtását kísérte meg. S napjaink szélsőséges mozgalmainak szellemi forrásainál azok a szerzők (például *Szajjid Qutb*) állnak, akik egész huszadik századi tevékenységükkel ennek a reiszlamizációnak voltak a hirdetői, akár Egyiptomban, akár Iránban vagy Algériában írták műveiket.

Az arab világ modernizációs politikájának képviselője a világi vagy laikus elit volt, amelyik tudatos oktatáspolitikának köszönhette a létét. A modernizáció válságba jutásával, mintegy a válság jeleként megkérdőjeleződött ennek az elitnek a legitimitása, és úgy tűnik fel, hogy ehhez hozzájárult az elit elhibázott hatalommentő kísérlete is. Ha uralmi

helyzete, intézményei, a szekuláris állam szerveinek kézben tartása révén ez az elit képviselni tudja az iszlám intézményesített hivatalos változatát, és ehhez meg tudja nyerni a csendes többség (azaz a népi iszlám) támogatását, akkor ellen tud majd állni a szélsőséges, politikailag rendkívül aktív iszlamista csoportoknak (amelyek nem érik el az összlétszám tekintetében a 10 százalékot), és érvényesíteni tudja akaratát a türelmetlenebb modernizációs programot hirdető liberális ellenzékkel szemben is.

Jegyzet

- (1) Az arab országokról szóló jelentéseket az ENSZ Fejlesztési Program (UNDP) megbízásából vezető arab értelmiségiek készítették *Arab Human Development Report 2002* és *Arab Human Development Report 2003* címmel.
- (2) A középkori arab oktatás történetének kutatásában alapvetőek Makdisi, George (1981): *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. (EUP, Edinburgh) és *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: with Special Reference to Scholasticism*. (1991) (EUP, Edinburgh) A tudományos módszerhez ld. Maróth Miklós (1994): *Die Araber und die antike Wissenschaftstheorie*. (Brill Leiden) A kérdés magyar összefoglalása: Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. (Iskolakultúra, Pécs) gazdag bibliográfiával 197–206.
- (3) Ld. ehhez Hourani, Albert (1997): *Arabic Thought in the Liberal Age 1798–1939*. CUP, Cambridge (repr. 1962) és Antonius, George (1969): *The Arab Awakening. The Story of the Arab National Movement*. Librairie du Liban, Beirut. Egyiptomhoz különösen Daly, M. W. (1998): *The Cambridge History of Egypt, Volume 2 Modern Egypt from 1517 to the end of the twentieth century*, CUP, Cambridge válogatott bibliográfiával 427–446.
- (4) Vö. Lord Cromer (1908): *Modern Egypt*. 2. vols. London.
- (5) Oktatáspolitikájának összefoglalását ld. pl. Hyde, Georgie D. M. (1978): *Education in Modern Egypt: Ideals and Realities*. Routledge and Kegan Paul, London.
- (6) Vö. pl. Mohamed, Yasien (1993): Islamisation: a Revivalist Response to Modernity. In: *Muslim Education Quarterly*, Winter Issue Vol. 10. No. 2. (Cambridge) 12–23.



A Gondolat Kiadó Kör könyveiből

Moszlim emberképek és pedagógiák

Ami Dél-Európa nevelés- és művelődéstörténeti kutatásaiban evidens fejlemény, az az Európa többi régiójában munkálkodók számára nem mindig az. Élő hagyomány híján csupán kutatói érdeklődés és kontinensünk neveléstörténeti folyamatain való töprengés eredményeként fordultak néhányan a korábban európainak kevésbé ítélt civilizációk művelődése felé. Tették ezt akár szellemtörténeti okból, akár interdiszciplináris megfontolásból, gyorsan ráébredtek arra, hogy az Európa-központú történeti megközelítés, különösen, ha maga az Európa-definíció is kétséges, olyan csőlétást eredményez, amely megakadályozza számos probléma tematizálását.

Anemzeti történetírás elvezet ugyan az egyetemes folyamatok vizsgálatához, de értekszemlélete sokszor akadályozza a hozzá nem szervesen kapcsolódó, de feltehető kérdések körbejárását. A művelődés- s az annak részét képező neveléstörténet az utóbbi évtizedben a civilizációtörténeti aspektusok mentén gondolja végig vizsgálatát, s rendezí újabb mintázatba eredményeit.

Ezek egyike annak meghatározása, hogy – a földrajzítól eltávolodva – kulturális értelemben mit is nevezhetünk európainak. Európainak nevezhető fejlemények ugyanis nem csak európai eredetűek, s a kifejlésükről sem állíthatjuk, hogy csupán Európára korlátozódik. Részben, mert Európának a többi kontinenséhez képest kevésbé vannak természetes földrajzi határai, részben, mert a földrész választóvonalait kulturálisan a legnyilvánvalóbb meghatározni.

Civilizációtörténeti szempont annak vizsgálata is, hogy ez az európai kultúra miért s miképpen tagolt, s a tagolódás történetileg hogyan zajlott le. Az európai civilizációt négy nagy kulturális hasadás tagolta:

- a mediterráneum és az őt körbevevő világ elkülönülése;
- a moszlim-keresztény elválasztódás;
- a bizánciak és a latinok közötti skizma;
- a nyugati katolikus térségektől történő protestáns elhatárolódás.

Ezek egyike zajlott le a 7–8. században, aminek eredményeként a mediterráneum egy kelet-nyugat tengely mentén katolikus (egyetemes) és iszlám részre esik szét, s megoszlik. Ettől az időponttól az iszlám keletre és dél felé, a katolicizmus pedig északra terjed, de határvonaluk lényegében azonos helyen marad.

E művelődéstörténetileg ugyancsak értékelt s kutatások tárgyául szolgáló folyamatnak a neveléstörténetre s még inkább a hazai neveléstörténetre meglehetősen jelentéktelen a hatása. A neveléstörténet valamennyi vonatkozása – a források feltárásától a kutatásig, az eredmények közzétételétől az oktatásig – többnyire a nyugati katolikus értékeket s kisebb mértékben a protestáns fejleményeket tematizálta. S nem vett tudomást, esetünkben a hazai neveléstörténet sem, a térségi meghatározottságaink ellenére, például a moszlim, illetve a bizánci fejlemények szisztematikus vizsgálatáról, nemhogy annak intézményes és intézményen kívüli tudásátörökítési folyamatairól.

Az utóbbi száz évtizedben a hazai neveléstörténet néhány kutatója és oktatója érdeklődéssel fordult a moszlim művelődés- és neveléstörténethez. Vizsgálatuk többnyire a

középkori és az újkori fejlemények áttekintésére irányul, eredményeiket forrásfeltáró kutatásokra alapozzák, és számos szaktudományi közleményben, néhány szakkönyvben, tanulmánygyűjteményben, illetve egy egyetemi jegyzetben tették közzé.

Ha nem is töltötték ki azt a hiást, amely az egyetemes neveléstörténet-írásban tapasztalható, megtették talán a kezdeti lépéseket. Szempontjaik közül a legkevésbé az az érdekes, amely a leginkább nyilvánvaló: az iszlám a világvallások egyikeként joggal vonja magára azt a figyelmet, amely a holisztikus jövőképből következik. Diszciplináris okokkal inkább magyarázható ez a törekvés: számos olyan európai neveléstörténeti esemény, fejlemény van, amelynek az értelmezése lehetetlen a társcivilizációs hatások ismerete nélkül. Annak a tudatosítása, hogy az iszlám és a keresztény világ hagyományban azonos gyökerű, csak éppen másképpen viszonyul saját múltjához, fontos feladat. S az, hogy homológiák és analógiák sora kínálja az összevetések lehetőségét – amely munka az összehasonlító vizsgálatok amúgy is érdeklődést kiváltó fejleményeit gyarapítja –, ugyancsak termékeny szemponthoz vezetett. A szinkrón és diakrón szempontok közül kiváltak azok, amelyek összevethetővé tették a neveléstörténeti fejleményeket. S mindezekelőtt néhány esetben arra világítottak rá, hogy a kulturális javak átörökítési módjai mennyiben rokonok, illetve mekkora mértékben mutatnak társadalmi, gazdasági, politikai, vallási, tudományos és filozófiai, illetve művészeti meghatározottságokat.

Az eszmetörténeti megközelítés, amelyben többé-kevésbé már egyezsége jutottak a neveléstudományt szolgáló diszciplína képviselői, kijelölték a lehetséges feldolgozási szempontokat. A neveléstörténetben inkább a művelődéstörténethez, illetve a gondolkodástörténethez tartozó világképek körbehatárolása mutatkozott alkalmas kiindulási pontnak. A világképekből levezethető emberkép, illetve emberképek, abban a férfi-, nő- és gyermekkép illeszhető volt a műveltségi elképzelésekhez, továbbá ahhoz is, hogy a műveltség áthagyományozására milyen intézmények, intézményrendszerek, illetve milyen műveltség-együttesek alakultak ki. E logika mentén érthető, hogy a moszlim-keresztény kultúra elválásának okairól kitüntetetten esik szó, ahogy azokról a történetileg is megfogható találkozási pontokról is, amelyekben a keresztény-moszlim, majd a moszlim-keresztény kölcsönhatás tételesen kimutatható. E kölcsönös kapcsolat a neveléstörténet által minden problematizált és a történeti tanításban tárgyalt kérdést érint.

Annak ellenére, hogy a moszlim világképek három jól körülhatárolható csoportot alkotnak, képviselőik egyként a világ teremtettségét és a teremtőt vallják, és a teremtés aktusára vonatkozó elképzelésük sem tér el egymástól. A világképek kezdeti formái – polémiák híján – Allah és a teremtett dolgok közötti kapcsolatokkal foglalkoznak, s a világkép átörökítői számára sem jelent problémát a teremtés magyarázata, illetve a jövőről való elképzelések kutatása. Másrészt a kozmoszra vonatkozó ismeretrendszer nemcsak hogy létrehozható, de meg is tanulandó. Az iszlám és az iszlám tudományok a legtágabban értelmezett tudás szorgalmazói, szemben a kortárs középkori kereszténységgel, amelyben – történetileg persze indokolható módon – nem jelentkezett a teológiát meghaladó tudás iránti igény. Első évezredükben a profán, a világi helyett döntően a szakrális gondolkodás a jellemzője mindkét világvallásnak, de az iszlám a görög, racionális tudományok eredményeiből a kereszténységénél buzgóbban építkezett, s az erre vonatkozó ismereteket is konzekvensebben építette be ember-, nő- és gyermekképeibe és abba a tudás-képbe, amelyet intézményesen átörökít.

A teológusok, a filozófusok és a misztikusok világképének kerete azonos – de elemik részben máshonnan származnak. A teológiai iskolák (a kalám, azaz a racionális teológia követői) elsője, a mutazilita irányzat, az iszlám előtti tudományok eredményeire támaszkodik: ők indítják el a hellenisztikus (és a perzsa s indiai) hagyomány beépülését. Ennek szélsőségesen racionalista következtetéseit elvetve alakult ki a 11. századra az isteni rendbe a tudással beavatkozni nem kívánó asariták iskolája (s ma ez az irányzat a legerősebb az iszlámban). Az asariták ellenzik a platóni tanokat és a determinizmust is

elvetik, mert véleményük szerint ezek a nézetek Allah szabadságát korlátozzák, ami pedig logikailag lehetetlen. Atomista elképzelésük, amely nagyon távolról rokonságban áll az ókori görögök atomizmusával, a véletlenre és a csodára ad magyarázatot. Másfelől a kalám képviselői érveket kaptak az – egyébként *Arisztotelész* nevéhez kötött, annak fizikájához kapcsolt – filozófia elleni támadásukban a misztika világgképétől is.

A teológiai világgképet szorgalmazók saját nézeteik kifejtésére és közvetítésére a 11. század során létrehozták azt az új felsőoktatási rendszert, amelyben a vallástudományokat, mindenekelőtt a moszlim vallásjogot és így a négy nagy jogi iskola nézetét oktatták – bizonyos helyeken szinte kizárólagosan. Az idők folyamán a viták eredményeként azonban az oktatás tartalmi részévé vált a peripatetikus hagyományt folytató logikai ismeretanyag is.

A moszlim peripatetikusok (filozófusok) az arisztotelészi és a neoplatonikus ismereteket ötvözve, a keleti tudást is felhasználva alakítják ki a maguk világgképét. Arisztotelész neoplatonikus interpretálását kapták örökségül, és ezt a hagyományt folytatják, miközben a vallás és a filozófia összeegyeztetésén töprengenek. Képviselőik széleskörű szaktudományos ismeretekkel is rendelkeznek, mindenekelőtt az orvostudományban és a vallásjogban járatosak. Természettudományi, bölcséleti eredményeiket, tudományfelosztásukat – azaz a kapott és a megszerzendő ismeretek rendszerezését – összeegyeztethetőnek tartják a teológiával.

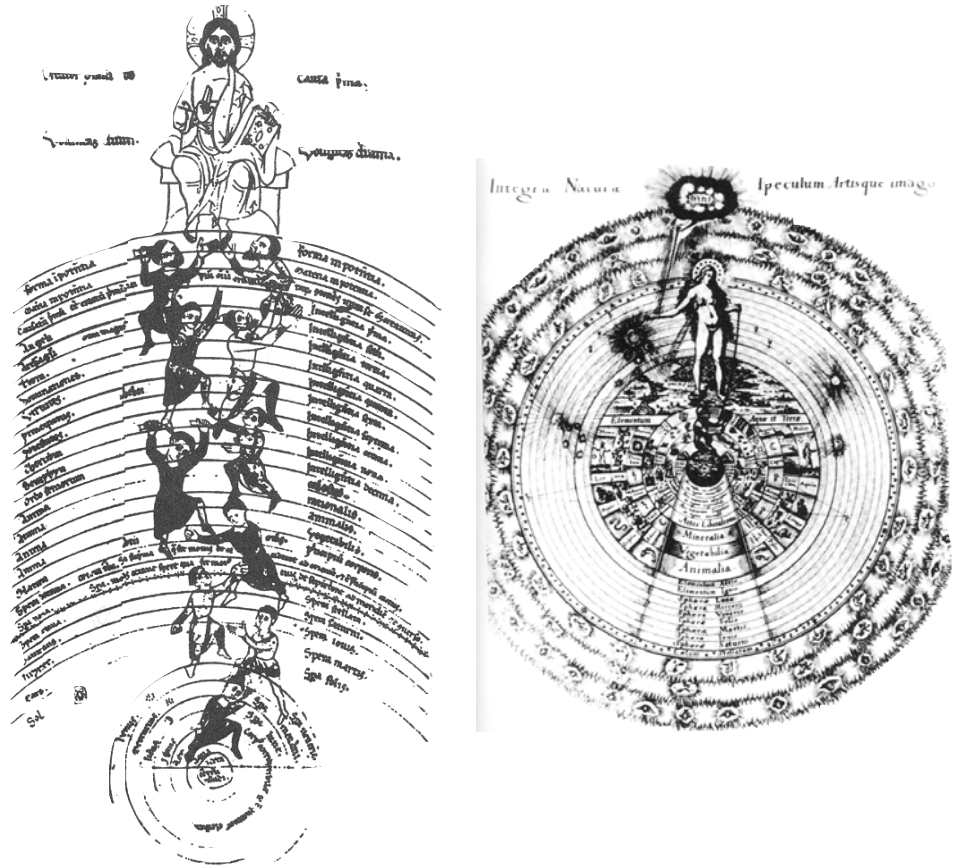
A misztikus szűfizmusból a peripatetikusok racionalizmusa és az illumináció keveredik. A filozófiai és az intuitív megismerés összekapcsolása szintén önálló álláspontot teremt az univerzumból s annak elemeiről, továbbá a megismerés lehetséges formáiról.

A három világgkép-vonulat eltérő műveltségképet eredményez. A teológia képviselői a vallásjog, a filozófusok a természettudomány és a logikus gondolkodás törvényei, a misztikusok a világ befogadásának személyes, intuitív módszerei iránt érdeklődnek. Annak ellenére, hogy a végcéljük azonos, eltérő antropológiához, pszichológiához és etikához jutnak.

A Koránhoz, a hagyományhoz, a jogi iskolákhoz eltérő módon viszonyulnak, ember és gyermekszemléletük következményeként más-más ismeretkomplexum kialakítását tartják hasznosnak a teremtett világ megismerésére, ha pedig nem tiltott, Allah megtapasztalására. Különbözőképpen fordulnak az arab és a nem-arab hagyományokhoz, elutasítják, illetve felhasználják a természetről referáló tapasztalatokat, s a kultúrákövetítő eszközöket, a verbalizáció és a matematizáltság eljárásait sem kezelik mindenkor azonos módon. Az általános, majd a megjelenő felsőfokú oktatásban közös jellemzőjük, hogy szorgalmazzák a tudást, és a befogadó embert tekintik értéknek, de a képzési tartalmakról eltérő nézeteket vallanak. Az európai skolasztika számára az arab filozófia közvetíti Arisztotelészt és szinte valamennyi görög természettudományt, de a kereszténység misztikájához hozzájárul néhány, a szűfizmusból eredő elképzelés és gyakorlat is. S a három világgkép-sorozat, azáltal, hogy párhuzamosan is létezett, egymás érvrendszerét, tartalmát, tematikáját is befolyásolta.

Mivel a moszlim hívő számára az isteni jelenlét – a keresztény embertől eltérő módon – nem személyes, erkölcsi, egzisztenciális iránymutatást is tartalmazó úton valósult meg, az iszlám és a hívő sorsa különösképpen a „tudáson” alapult. Ez a mentalitás lesz majd az – a maga számos forrásával, eljárásával, szellemi és anyagi struktúrájával –, amely különösen erős hatást gyakorol a skolasztikában, majd pedig a reneszánszban Európa kultúrtörténetére. S tehette ezt nemcsak azért, mert a két testvér-civilizáció monoteista gyökereiben azonos, de történeti – antik és hellenisztikus eredetű – kölcsönhatásai révén is.

A számos bizonyíték egyike (s a kapcsolat felvételének indoka), hogy az iszlám univerzum-elképzelése – a szellemvilágtól a kozmológián át az antropológiáig és az elemi világot tárgyaló tudományokig –, amelyet organikus világgképnek látunk, struktúrájában nagyrészt azonos a keresztény középkor organikus világgképével.



1. ábra. Az iszlám és a keresztény organikus világkép

A szellemtől a földi teremtményekig hierarchikus rendbe állított világ leírására a moszlim világ egyfajta tudományrendszert hozott létre. A tudományok ugyancsak hierarchikus rendszere illeszthető a világkép struktúrájához. A moszlim tudományok rendszerre – miként majd utóbb a keresztény tudományok rendszere is – egyfajta organikus rendszerként alakul, még ha ebben mást és más hangsúlyoznak is azok a szerzők, akik a kalám értelmében tevékenykednek, vagy a peripatetikus filozófusok.

1. táblázat. al-Khwārizmī: A Mafātīh al-^ʿulūm-jének tudománylistája

Arabo-moszlim tudományok	Idegen tudományok
I.1 Jog (fiqh)	II.1 Filozófia (falsafa)
I.2 Teológia (kalám)	II.2 Logika (manʿiq)
I.3 Grammatika (nahw)	II.3 Orvoslás (ṭibb)
I.4 Hivatalnoki tudományok (kitāba)	II.4 Aritmetika (ʿilm al- ^ʿ adad)
I.5 Költészet és prozódia (shiʿr wa ^ʿ arīḍ)	II.5 Geometria (handasa)
I.6 Történelem (akhbār)	II.6 Asztronómia (ʿilm al-nujūm)
	II.7 Muzsika (mūsīqā)
	II.8 Mechanika (ʿilm al-ḥiyal)
	II.9 Alkímia (al-kīmīyā)

2. táblázat. *A Mafâtih al-^ḥulūm (al-Khwārizmī) filozófiai fejezetében olvasható tananyag-struktúra**I. Elméleti tudományok:*

1. Természetfilozófia (^ḥilm al-^ḥabi^ḥa):
 - orvoslás (^ḥibb)
 - égi jelenségek (âthâr al-^ḥuluwiyya)
 - szublnáris világ tudományai
 - ásványtan (al-ma^ḥâdin)
 - növénytan (al-nabât)
 - zoológia (al-^ḥayawân)
 - alkímia
2. Metafizika (^ḥilm al-umūr al-ilâhiyya)
3. Propedeutikus/matematikai tudomány (al-^ḥilm al-ta^ḥlîmî wa 'l-riyâdî):
 - aritmetika (^ḥilm al-^ḥadad wa 'l-^ḥisâb)
 - geometria (al-handasa)
 - asztronómia (^ḥilm al-nujūm)
 - muzsika (mūsîqâ)

II. Gyakorlati tudományok:

1. Etika (^ḥilm al-akhlâq)
2. Háztartás (tadbîr al-manzil)
3. Politika (siyâsa)

*III. Logika (?)*3. táblázat. *Ibn Khaldūn (m. 1406): al-Muqaddima**I. Hagyományos vallási tudományok: (al-^ḥulūm al-naqliyya al-waḥḍiyya)*

1. Exegézis (^ḥilm al-tafsîr)
 2. A Qur'ân olvasása (^ḥilm al-qirâ^ḥât)
 3. Hagyomány (^ḥulūm al-^ḥadîth)
 4. A jog alapjai (^ḥilm uṣūl al-fiqh)
 5. Ellentmondások tudománya (^ḥilm al-khilâfiyyât)
 6. Dialektika (^ḥilm al-jadal)
 7. Jogtudomány (^ḥilm a l-fiqh)
 8. Öröklés (^ḥilm al-farâ'id)
 9. Teológia (^ḥilm al-kalâm)
 10. Szűfizmus (^ḥilm al-taṣawwuf)
 11. Oneiromancia (^ḥilm tafsîr al-ru'yâ)
- Bevezetés: Nyelvtudományok (^ḥulūm al-lisân al-^ḥarabî)

II. Filozófiai tudományok (al-^ḥulūm al-^ḥikmiyya al-falsafiyya)

1. Logika (^ḥilm al-manḥiq)
 - Arisztotelész nyolc könyve
2. Fizika (^ḥilm al-^ḥabi^ḥa)
 - orvoslás (al-^ḥibb)
 - mezőgazdaság (al-filâḥa)
 - mágia (al-sihr)
 - talizmánok (al-^ḥilasmât)
 - szemfényvesztés (al-sha^ḥbadha)
 - alkímia (al-kîmiyâ)
3. Metafizika (^ḥilm mâ wara' al-^ḥabi^ḥa)
4. Matematika (^ḥilm al-ta^ḥâlîm)
 - a szám tudományai (al-^ḥulūm al-^ḥadadiyya)
 - aritmetika (al-aritmâ^ḥiqî)
 - számolás (sinâ^ḥa al-^ḥisâb)
 - algebra (al-jabr wa 'l-muqâbala)
 - gazdasági alkalmazás (al-mu^ḥâmalât)
 - öröklés (^ḥilm al-farâ'id)
 - Geometria (al-^ḥulūm al-handasiyya)
 - kör- és kúpgeometria (al-handasa al-makḥṣūṣa bi-'l-ashkâl al-karawiyya wa 'l-makhrūḥât)
 - földmérés (^ḥilm al-misâḥa)
 - optika (al-manâẓîr)
 - Asztronómia (^ḥilm al-^ḥay'a)
 - asztronómiai táblázatok (^ḥilm al-azyâj)
 - csillagászati szabályok (al-^ḥakâm)
 - Muzsika (al-mūsîqâ)

Mindkét tudományrendszer a moszlim univerzum-elképzelés megismerésének lehetséges módját mutatja. De ismert olyan tudásstruktúra is – többek között *al-Ghazzáli* (megh. 1111) munkássága eredményeként –, amelyben a vallástudományok és a filozófiai, illetve szellemtudományok két csoportja egy harmadikkal, a misztikus tudományok csoportjával egészül ki.

A pécsi tanárképzésben a nevelés- és művelődéstörténet oktatásának egy olyan változata is kialakult, amelyben diszciplinárisan indokolt volt a moszlim neveléstudomány történetének vázlatos bemutatása. Ehhez a világképi-gondolkodástörténeti megközelítés adta az alapot, hiszen a világképi elképzeléseket hűen tükrözik a tudásmintázatok és az azt közvetítő intézményes és intézményen kívüli nevelési/oktatási formák. A moszlim neveléstörténeti tények ismerete, tapasztalatunk szerint, hozzájárul az európai fejlemények jobb megértéséhez.

Irodalom

- Biesterfeldt, Hans Heinrich (2000): Medieval Arabic Encyclopedias of Science and Philosophy. In: Harvey, S. (szerk.): *The Medieval Hebrew Encyclopedias of Science and Philosophy: Proceedings of the Bar-Ilan University Conference*. Dordrecht, Kluwer. (Amsterdam Studies in Jewish Thought) 77–98.
- Bosworth, C. E. (1982): *Abū ʿAbdallāh al-Khwārazmī on the technical terms of the secretary's art: a contribution to the administrative history of mediaeval Islam*. In: *Medieval Arabic Culture and Administration*. London. Eredetileg: *JESHO*, XVII. (1969) 113–164.
- Heck, Paul L. (2002): The Hierarchy of Knowledge in Islamic Civilization. *Arabica*, 1. 27–54.
- Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra könyvek 10. Iskolakultúra, Pécs. 46–67.
- Makdisi, George (1981): *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh Univ. Press.
- Maróth Miklós (2000): Kereszténység és iszlám. In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra, Pécs. 9–21.
- Rosenthal, Franz (1970): *Knowledge Triumphant. The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden.
- Weispehl, James A. (1978): The Nature, Scope and Classification of the Sciences. In: Lindberg, David C. (szerk.): *Science in the Middle Ages*. Univ. of Chicago Press, Chicago – London. 461–482.

A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere

Ha megvizsgáljuk, milyen képet kapunk a japán oktatásról belülről nézve – a gazdasági körök érdekei, az oktatáspolitikai képviselői, a japán pedagógustársadalom, a társadalmi elvárások alapján –, inkább a gondokkal, problémákkal találkozunk, a külföldi elemzők viszont többnyire inkább a pozitívumokat emelik ki: a japán oktatás magas színvonalát, az iskolázottság és a tudásszint nemzetközi felmérésekben megmutató kiemelkedő arányait, az Edo-kori hagyományok és a nyugati nevelésfilozófiák, metodikák, iskolarendszerek elemeit ötvöző oktatási rendszernek a modern Japán létrejöttében betöltött szerepét.

Vajon tanulhatunk-e valamit a japán oktatásból, vagy pontosabban fogalmazva, vannak-e átvehető minták, modellek? Azt is válaszolhatnánk erre a kérdésre, hogy vannak ugyan minták és modellek, de nem vehetjük át őket, mert ezek teljesen más kulturális közegben jöttek létre és hoztak kimagasló eredményeket. Természetesen ez így nem igaz, túlságosan leegyszerűsített megközelítése a témának. A japán oktatásnak vannak olyan általános vonásai, melyek a hazai oktatás történetére, vagy akár jelen helyzetére vonatkozóan is komoly tanulságokkal szolgálhatnak számunkra, továbbgondolkodásra készíthetnek bennünket. Ugyanakkor lehetnek konkrét oktatáspolitikai, tantervi vagy metodikai elemei is, melyekből bizonyára meríthetnénk. Ez utóbbiakra egy rövid írás keretében nincs mód kitérni, ezért a továbbiakban azokat az általános jellemzőket mutatom be, melyek egyrészt segítenek megérteni a japán oktatás sajátosságait, másrészt útmutatót is jelenthetnek számunkra.

Történelmi háttér

Japánban az Edo-kor (1603–1868) második felében, a 18. század közepétől indult fejlődésnek az iskolarendszer. A japán társadalom ebben az időben erősen hierarchikus szerkezetű volt, elméletben négy társadalmi osztályra – a samurájok, a parasztok, az iparosok és a kereskedők osztályára – tagolódott, valójában azonban elsősorban a kiváltságokkal rendelkező, vezető samuráj-réteg különült el igazán a többi társadalmi rétegtől. Ez a tény határozta meg az Edo-kori társadalmi és kulturális élet egészét. Az oktatás terén mindegyik társadalmi osztály számára másfajta iskolatípus jött létre: a samurájoknak a hankó vagy hangaku, az Edo-kori nagybirtokokon, a hanokban működtetett iskolák; a közembereknek a középkori templomi iskolák hagyományát nevében viselő terakója iskolák. (1) A han iskolák átfogó oktatást nyújtottak a samuráj-réteg fiai számára. Az alsóbb osztályokban a morális nevelést is szolgáló tankönyveket használtak a kalligráfia és az olvasás tanulásához. A tanítás középpontjában a kínai klasszikusok álltak, vagyis a konfucianus doktrinák, a kínai történelem és irodalom. A sógunátus vezető rétegének gyermekeit elit „felsőoktatási” intézményben, a Söheizaka Gakumondzsóban képezték. A közemberek gyermekei hét-nyolc éves koruktól tizenegy-tizenkét éves korukig a terakója iskolákban sajátították el a mindennapi életükben hasznosítható ismereteket, az

írás-olvasás és az abakusszal való számolás tudományát. A japán Oktatási Minisztérium (Monbusó) 1883-as felmérése szerint több, mint tizenötezer terakója működött ország-szerte, de a számuk valószínűleg ennél is nagyobb lehetett.

A han iskolák és a terakója mellett más iskolatípusok is léteztek az Edo-kor második felében. Ezek közé tartozott a vidéki iskola, a gógaku vagy góko. Közülük némelyeket a nagybirtokok urai, a daimjók létesítették a han iskola filiáléjaként. A daimjók magasrangú hűbéresei is alapítottak ilyen iskolákat a han iskola mintájára. Egyesekbe csak szamurájok jártak, másokba szamurájok és közemberek vegyesen, megint mások csak közemberek számára nyújtottak oktatást. Ezek a vidéki iskolák a mai általános iskolák elődeinek tekinthetők. Japánban is fontos szerepet töltött be az oktatásban az inasrendszer (mindkét nem számára), illetve az oktatásnak egy sajátosan japán formája, a vakamonogumi, a nagyjából egykorú fiatalok számára szervezett csoportos tevékenységek, melyeknek során az idősebbek a fiatalabbaknak megtanították a családon kívüli viselkedésmódokat, emberi kapcsolatokat, a kisebb-nagyobb közösségek szabályait, s helyüket, feladataikat az adott közösségen belül. Az Edo-kori Japánban már ismert volt a „felnőttoktatás”, az alsóbb osztályok felnőttoktatási központjaiként szolgáltak az úgynevezett kjójudzsok („tanítóhelyek”). Léteztek különböző szakterületekre (kínai tanulmányok, kalligráfia, abakusz-használat, kokugaku (2), nyugati tudományok stb.) specializálódó magániskolák, sidzsukuk is. Az Edo-kor oktatási rendszere tehát rendkívül kiterjedt és változatos volt, s a modern japán oktatási rendszer kiépítésének sikere részben az intézményi háttér ilyen mértékű meglétének köszönhető.

A japán oktatás tanulságaként három tényezőt emelhetünk ki: az új dolgok bevezetése sohasem jár a hagyományok felszámolásával, éppen ellenkezőleg, igyekszik azokhoz igazodni; a külföldi minták adaptálása mindig a saját tradíciókhoz, igényekhez alkalmazkodik; az oktatásnak alapvetően fontos szerepe volt és van a modern Japán építésében, és e komoly felelősségnek a japán társadalom és a japán oktatáspolitikai irányítói is egyformán tudatában vannak.

Az Edo-korban kialakult hagyományos japán oktatási rendszernek számos egyéb figyelemreméltó aspektusát emelhetjük ki ezen kívül. A japán országnyitás után a nyugati politikai, jogi, gazdasági terminológia átvételekor az Edo-korban nevelkedett Meidzsi-kori (3) vezető réteg nagy előnyére szolgáltak a han iskolákban elsajátított kormányzási ismeretek és a konfucianus hagyományoknak

megfelelő, mindenki javát szolgáló politikai felfogás. A fentiekből következik, hogy a Meidzsi-kormány első lépése az oktatás megreformálása terén az elemi szintű közoktatási rendszer kiépítése volt, még az adott nehézségek közepette is, hiszen a Meidzsi-kor elején még nem álltak rendelkezésre kellő számban az ehhez szükséges modern épületek, és az új tananyag oktatásához megfelelően képzett tanári gárda is hiányzott.

Az Edo-korban a köznép oktatására létrejött iskolarendszer nagy mértékben járult hozzá a modern iskolarendszer gyors kiépítéséhez. Az írástudók aránya magasabb volt, mint a fejlődés hasonló szakaszában a legtöbb európai országban, és ez az iskolázottság pozitív attitűdöt alakított ki az új ismeretek befogadása iránt. Az iskola beleplántálta az emberekbe, hogy az oktatás jó dolog. A tanulás általános tisztelete jellemezte a társadalmat, az iskolai végzettség már ekkor a társadalmi mobilitás eszközéül szolgált: aki tanult, azt a közösség megbecsülte és még a társadalmi ranglétrán is lehetősége volt a különböző privilégiumokkal járó feljebb jutásra. A tanulás tehát eszköz és érték. A Meidzsi-restauráció (4) után nemcsak a vezető réteg ismerte fel a modernizáció szükségességét, de alulról, a nemzet széles rétegei részéről is támogatást kapott hozzá. Az emberek szívesen éltek az előttük megnyíló új lehetőségekkel.

A tekintélyelvű tanár-diák viszonyoknak is voltak pozitív vonásai: az ismereteket el kellett fogadni, nem lehetett megkérdőjelezni, s ez szerénységre nevelt. Ez a hozzáállás jellemzi a Meidzsi-kor eleji japán társadalmat a nyugati ismeretek elsajátításakor. A Meidzsi-restauráció idején Japán nagy társadalmi tartalékokkal rendelkezett olyan emberekből, akik saját maguk jobbítására törekedtek, nemcsak a hagyományos lehetőségek kihasználásával, hanem új ismeretek és képességek szisztematikus elsajátítása révén.

A modern japán oktatás szerkezetét és tartalmát alapvetően meghatározta a restauráció utáni tanárreteg származás szerinti összetétele. Akárcsak a restauráció kormányának tagjai és hivatalnokai, a Meidzsi-kor eleji iskolarendszer tanárai is a szamuráj-rétegből kerültek ki. Az osztálykorlátozás 1871-es eltörlése után a kiváltságaikat elvesztő vidéki szamurájok rendszerint hivatalnoki, rendőri vagy tanári állást vállaltak, s bár a tanári pályán évről évre csökkent a számuk, a Meidzsi-kor első évtizedeiben a tanítók közel fele (átlagosan 45,8 százalék) volt korábbi szamuráj. (Mijosi, 1984). A modernkori japán oktatás szellemét tehát nagy mértékben befolyásolta a szamurájok mentalitása, a neokonfucianizmusban gyökerező súsin, azaz a „morális edzés”, a gyakorlati tudás előtérbe helyezése és a bürokratikus szellem.

Messzire vezetne annak elemzése, hogy a Meidzsi-restauráció után is ható mentalitás önmagában pozitív vagy negatív értékrendet képvisel-e. Kiemelendő viszont a tény, hogy az Edo-kor második felétől országosan kiépült oktatási rendszer, a tanulás iránti pozitív attitűd és a megszokott értékrend továbbélése tették zökkenőmentessé a nyugati hatások sikeres adaptálását és a modern japán oktatási rendszer rövid idő alatt véghezvitt felépítését.

Filozófiai háttér

A fentiekben elmondottakhoz szorosan kapcsolódik a japán nevelés filozófiai háttere. Ez a kérdés kétfelől közelíthető meg: az autentikus japán mentalitás és a Kínából átvett, de saját igények szerint értelmezett és alkalmazott konfucianus elvek felől.

A japán gondolkodásmódnak évszázadok óta változatlanul fontos, alapvető elemei a harmónia, a konszenzusra, a konfliktusok kerülésére való törekvés. Japán első alkotmányának (5) megalkotója, Sótoku herceg (?–622) – aki e művében (Japánra mindig is jellemző módon) szintézist tudott teremteni az egyébként egymással szembenálló két filozófia, a buddhizmus és a konfucianizmus között – éppen ezt fogalmazza meg a 7. században. Sótoku herceg Konfuciusztól vett idézettel támasztja alá a va, azaz a harmónia, illetve a konfrontációk kerülésének fontosságát. Ez utóbbi nem egyenlő azzal az általában elterjedt téves értelmezéssel, miszerint az egyénnek meg kellene tagadnia saját véleményét, vagy feltétlenül ugyanúgy kellene cselekednie és gondolkodnia, ahogyan a többiek teszik. Kétségtelen, hogy Japánban létezik ilyen tendencia, de Sótoku alkotmánya más utat mutat: a vita, az érvelés éppen akkor válik igazán lehetővé, ha megteremtődik a harmónia. Másképpen fogalmazva a harmónia akkor szűnik meg, ha nincs módunk érvelésre, ha kizárunk minden más – sajátunkon kívül álló – felfogást, s rá akarjuk azt kényszeríteni másokra. Az alkotmány 10. cikkelye ír erről részletesebben: „Nem szabad haragot éreznünk, ha a másik ember különbözik tőlünk. Az emberek sokféleképpen gondolkodnak, előfordul, hogy nem tartjuk helyesnek, amit más annak tart, vagy más tartja helytelennek, amit magunk jónak vélünk. Nem igaz, hogy csak mi vagyunk bölcssek és mindenki más ostoba. Mind közönséges emberek vagyunk, egyszerre bölcssek és ostobák.” A 17. cikkely pedig arra mutat rá, hogy miért van szükség vitára, érvelésre: „So-hase döntsünk egymagunk. Mindig beszéljük meg másokkal a dolgokat. A jelentéktelen dolgokat nem kell mindenkinek mérlegelnie, de fontos döntésekben nem tévedhetünk, akkor juthatunk ésszerű, helyes következtetésekre, ha sokakkal megbeszéljük.” Ezt ne-

vezik japán terminussal nemavasinak. Sótoku alkotmánya tehát a mások értékítélete, véleménye iránti tolerancia szükségességét hangsúlyozza.

Ez a gondolkodásmód nem tűnt el az Edo-korban sem, amikor a felszínen az oktatás alapja a sógunátus hivatalos ideológiája, a neokonfucianizmus volt, s az oktatás célja, tartalma és módszerei ennek megfelelően alakultak. A konfuciánus nevelés a hagyományos ismeretekből indult ki; a konfuciánus szabályoknak való ellenvetés nélküli engedelmességre, a múlt tekintélyei iránti tiszteletre nevelt. Metodikája nagy mennyiségű klasszikus mű memorizálásából állt. Az oktatás célja elsősorban morális nevelés, másodsorban pedig hasznos gyakorlati ismeretek elsajátíttatása volt. A morális nevelés a szamurájok gyermekeit oktató han iskolákban a kínai klasszikusok tanulmányozása révén, a köznép számára létrehozott terakójákban ugyanezen ismeretek egyszerűsített formában történő tanítása révén az etikai szabályok, az őt alapvető kapcsolat: uralkodó-alattvaló, apa-fű, férj-feleség, idősebb-fiatalabb, barátok kölcsönös kapcsolata, illetve a feljebbvaló iránti tisztelet, hűség, engedelmség bevéséséből állt. Könnyen belátható, hogy ez a hierarchikus társadalmi rend fennmaradását szolgáló oktatás egybeesett az uralkodó szamuráj-réteg érdekeivel. Japánban pontosan ez volt az oka annak, hogy az osztályérdekek nemcsak hogy nem akadályozták a köznép oktatását, hanem inkább előmozdították. Azok a morális parancsok és gyakorlati ismeretek, melyeket a köznép gyermekei tanulhattak meg az iskolában, nem jelentettek veszélyt a szamuráj-réteg számára, sőt, ellenkezőleg: segítettek abban, hogy az alsóbb társadalmi rétegek zokszó nélkül fogadják el helyüket a társadalmi hierarchiában, ugyanakkor az iskolában szerzett gyakorlati ismeretek birtokában munkájukkal a han gazdagságát szolgálják. (Dore, 1982)

Társadalmi háttér

Egyes vélemények szerint a japán társadalom a 21. század küszöbén nagy változásokon megy keresztül, egyre inkább előtérbe kerül az individualizmus, és háttérbe szorul a csoport iránti elkötelezettség. (Matsumoto, 2002) Mások úgy vélik, hogy „Japán ugyan az eltelt időszakban rengeteget változott, sok minden átalakult és sok új dolog, jelenség keletkezett, de alapvetően változatlanok maradtak az emberi kapcsolatrendszerek, az érintkezés, a kommunikáció sajátosságai, vagyis mindaz, ami a külföldi számára a japán kultúra megismerésében és megértésében ténylegesen a legnagyobb nehézséget okozza.” (Hidasi)

Nem ez az első eset, amikor a japán társadalom látszólag „metamorfózison” megy keresztül, valójában mindössze a környező világ tágul egyre jobban Japán körül. A 7. században Kína jelentette az ismert világot, 1868 után a Nyugat, 1945 után elsősorban Amerika, mára pedig globálissá vált Japán kitekintése a világra. Japán történetét mindvégig a nyitás és az elzárkózás ciklikus ismétlődése jellemezte. A nyitás rendszerint külső és belső szükségesség következménye volt, s ezt – a külső hatások asszimilálása után – hosszabb-rövidebb elzárkózási időszak követte. A japán kultúra egyik legjellemzőbb vonása éppen az, hogy a külső hatások sohasem érintik a gyökereket, csak új elemekkel gazdagítják azokat. A japán társadalom most is homogén és meglehetősen zárt, az emberi kapcsolatrendszerek lényegében nem változtak.

Melyek ezek a kapcsolatrendszerek? A japán társadalom alapvetően vertikális szerkezetű. (Nakane Csie, 1967) Mit jelent ez? Japánban az individuum fogalma tulajdonképpen ismeretlen volt a világtól való elzárkózás hosszú évszázadai alatt, az egyén érdeke mindig háttérbe szorult a csoport, a közösség érdekeivel szemben, az egész mindig fontosabb volt, mint a rész. Az egyén életében döntő jelentőségű egy adott – helyhez kötött – csoporthoz (intézményhez, vállalathoz, iskolához, faluközösséghez stb.) való tartozás. A csoport tagjainak közösségét az határozza meg, hogy egy bizonyos helyhez kötődnek, nem a közös foglalkozás vagy közös érdeklődés. Az egyén többnyire csak egy csoport-

hoz tartozhat. Az ilyen típusú csoportot összetartó belső kohéziós erő a csoporton belüli hierarchia, de ezt a hierarchiát sem az egyén által nyújtott teljesítmény alakítja ki, hanem a szenioritás elve, vagyis az, hogy ki milyen régóta tagja a csoportnak.

Hogyan nyilvánul meg mindez az oktatásban?

A tanulás egyik alapvető motivációja a bekerülés a megfelelő csoportba: neves középiskolába, egyetemre, majd vállalathoz. Az iskola a társadalmi szelekció és az előrehaladás érdekében folytatott verseny színtere.

Az iskolai nevelésben különösen nagy hangsúlyt kap a csoporttevékenység, ami összefügg a szívósság, a türelem, a nehézségek elviselésének hangsúlyozásával. Az iskola egyik fő célja: bátorítani a diákokat a nehézségek elviselésére, s a kitartásban fontos szerep jut a csoporttevékenységnek, a diákokat ugyanis erősen motiválja a kitartásra, a kemény munkára az a tény, hogy a csoport teljesítménye az egyén hozzájárulásától függ. Így tudatosan már gyermekkorban, hogy az egyén életében a csoporthoz való lojalitásnak elsődleges szerepe van.

Az egyénnek a csoporthoz fűződő viszonyából fakad a csoporthoz való igazodás vágya, a mássá válástól, a csoportból való „kilógástól”, vagy még súlyosabb esetben kikekuléstől való félelem.

A japán társadalom csoportszerkezete és meritokratikus jellege tehát látszólag kevés teret enged az önálló alkotótevékenységnek, a kreativitás fejlesztésének. Ám ezt a kitértelt is más irányból, a hagyományörzés felől kell megközelítenünk. Nem pusztán a kézzelfogható hagyományokról van itt szó, hanem a kollektív szellemi örökség átadásának fontosságáról, ez esetben a szűkebb közösség, a csoport személyiségformáló erejéről, a hagyományos értékek, a szívósság, a türelem, a nehézségek elviselésére nevelésről. A jelenlegi oktatási reform egyik „jelszava” az ikiru csikara, vagyis a „vitalitásra” nevelés. Arimoto Hidefumi Arimoto, a japán Országos Pedagógiai Kutatóközpont anyanyelv- és irodalomoktatási kutatórészlegének vezetője értelmezésében az ikiru csikara az a képesség, amellyel a nehézségeket saját erőből, de a másokkal folytatott kommunikáció és együttműködés révén oldjuk meg. Arimoto nyomán azt mondhatjuk, hogy az ikiru csikara hangsúlyos megjelenése a reformokban tulajdonképpen nem más, mint a kollektív gondolkodás, kollektív cselekvés hagyományának „átmentése” az individualizmus korába.

Összegezve az eddig elmondottakat, a japán oktatás tanulságaként három tényezőt emelhetünk ki: az új dolgok bevezetése sohasem jár a hagyományok felszámolásával, éppen ellenkezőleg, igyekszik azokhoz igazodni; a külföldi minták adaptálása mindig a saját tradíciókhoz, igényekhez alkalmazkodik; az oktatásnak alapvetően fontos szerepe volt és van a modern Japán építésében, és e komoly felelősségnek a japán társadalom és a japán oktatáspolitikai irányítói is egyformán tudatában vannak.

Jegyzet

- (1) Az Edo-kor végére ez a duális oktatási rendszer már kezdett felbomlani, illetve keveredni egymással.
- (2) A japán nyelvvel és klasszikus irodalommal foglalkozó japán filológiai tudomány.
- (3) A Meidzsi-korban (1868–1912) két és fél évszázados elzárkózás után Japán arra kényszerült, hogy kitarjra kapuit a nyugati világ felé. Ekkor kezdődött meg a modern Japán építése, kezdetben a nyugati minták intenzív átvételével.
- (4) A Meidzsi-restauráció jelentette az első lépést az alkotmányos császárság megteremtése felé az országnyitás után.
- (5) Dzsúsicsi dzszo kenpó (17 cikkelyes alkotmány), Sótoku herceg a 7. század elején – Japán első történelmi krónikája, a Nihonsókí (Japán krónika, 720) szerint Szuiko császárnő uralkodásának 12. évében (604), a negyedik hónapban – alkotta. Nevében „alkotmány”, valójában inkább erkölcsi útmutató.

Irodalom

- Arimoto, H.: *Ikiru csikara o hagukumu tame no dokuso kjóiku no arikata.* (Hogyan szolgálja az olvasás tanítása a vitalitás fejlesztését?) <http://www.nier.go.jp/arimoto/Reports/Sympo/SKichouT.html>
- Dore, R. P. (1982): The Legacy of Tokugawa Education. In: Jansen, Marius B. – Tuttle, Charles E. (szerk.): *Changing Japanese Attitudes Toward Modernization.* Rutland Vermont & Tokyo, Japan.
- Hidasi Judit: *Értékválság és értékváltás Japánban.* Terebess Ázsia E-Tár. <http://www.terebess.hu/index.html>
- Matsumoto, D. R. (2002): *The New Japan – Debunking Seven Cultural Stereotypes.* Intercultural Press.
- Mijosi, N. (1984): Nihon no kjóiku no dentó In: Sinbori Micsija (szerk): *Nihon no kjóiku.* Tószindó. 4.
- Nakane, Cs. (1967): *Tatesakai no ningenkankei.* Kódansa.



Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyveiből

Két történet

Az Iskolakultúra 2003. novemberi számában Sz. Pallai Ágnes és Szauder Erik írását közöltük a drámapedagógia néhány izgalmas kérdéséről.

Sz. Pallai Ágnes „Mégiscsak színház” című írásában az angol drámapedagógia utóbbi ötven évének történetét áttekintve igyekszik nyomon követni a szigetországi drámapedagógia útját. Következtetése szerint az út a hagyományos színházi formák teljes megtagadásával (*Peter Slade*) kezdődött, majd *Brian Way*, *Dorothy Heathcote*, *Gavin Bolton*, *Jonathan Neelands* munkásságán át visszajutott a színházig. A történet kezdetén a színházi formanyelvtől elforduló Slade a gyermeki dramatikus játékok spontán szerveződő lélektani-esztétikai folyamatainak megőrzésében és ápolásában látta a dramatikus nevelés pedagógiai feladatát, a történet végén pedig *David Hornbrook* a színjátszó készségek szisztematikus fejlesztését és a színházi ismeretek rendszerezett átadását kéri számon az angliai drámapedagógián. A szerző cikkének összegzésében úgy véli, hogy a bemutatott drámapedagógiai nézetek és módszerek mindegyikének megvan, meg lehet a helye „a drámapedagógia teljes, komplex rendszerében”.

Válaszcikkében („Mégsem csak színház!”) Szauder Erik nem elsősorban a Pallai által felvázolt képet vitatja – bár több ponton rámutat a vitaindító tanulmány filológiai pontatlanságaira –, sokkal inkább a szerző végkövetkeztetéséből kiolvasható „békévé oldást” kárhóztatja. Sz. Pallainak – mondja Szauder – igaza van abban, hogy az angol drámapedagógiában ma nincsenek viták a dráma értelmezése körül, ennek azonban nem az az oka, hogy az „elmúlt ötven év vitáit »békévé oldotta az emlékezés«”, hanem az, hogy a jelenlegi angol oktatáspolitikai konzervatív, központosító törekvései nem adnak teret ezeknek.

Nem tisztem e vitában állást foglalni, annál is inkább, hisz amit az angliai drámapedagógia helyzetéről tudok, azt épp e szerzők írásaiból tudom. A felvetett témának azonban izgalmas magyarországi vonatkozásai is vannak, amelyekről, úgy gondolom, érdemes beszélni. A dramatikus játék folyamatában spontán módon megteremtődő tanulási folyamat mint cél, az egyik, a színházművészet és a színjáték gyakorlati ismereteinek szisztematikus oktatása a másik irányban – az angliai példa két alternatívája egymást fedő kettős történetté sűrűsödve jelenik meg a magyar drámapedagógia utóbbi tíz évének krónikájában.

Az egyik történet

A magyar drámapedagógia, a közoktatás rendszerében helyet kapó fiatal műveltségterület (tantárgy, modulárgy, pedagógiai irányzat) 1995 óta folyamatosan változó körülmények között és – úgy érzem – folyamatosan változó hangsúlyokkal igyekszik definiálni önmagát. A dramatikus nevelés mint az általános alapfokú oktatás nevesített részterülete az 1995-ös NAT-ban jelent meg először. A Tánc és dráma néven önállósult műveltségi terület követelmény- és tananyagrendszere kimondva-kimondatlanul egy olyan vegyes profilú tantárgyat (illetve tantárgyi tartalmat) képzelt el, amely alsóbb évfolyamokon készség- és képességfejlesztő játékok (többnyire szabályjátékok és dramatikus játékok) köré épül, felsőbb évfolyamokon pedig ezek mellett magára vállalja a hon- és népi ismeret körébe tartozó, de különböző okoknál fogva oda be nem férő dramatikus népi játékokat, illetve a színházesztétikai nevelés korábban igencsak mostohán kezelt feladatát.

A koncepciót megjelenése pillanatától szakmai bírálatok érték. Elismerve a Tánc és

dráma műveltségterület megjelenésének oktatáspolitikai jelentőségét, szakmai viták kezdődtek a terület tartalmi koherenciájáról, a drámapedagógia különböző irányainak képviseléről, a műveltségi terület megjelenítésének időszerűségéről stb.

A történet következő szakasza a NAT-ra épülő mintatantervek elkészítésének időszaka volt. Az ekkor készülő tantervek igyekeztek a NAT adta lehetőségeket kibővítve és szabadon értelmezve megfogalmazni a maguk drámapedagógiai filozófiáját, komplex tantervi rendszerbe illeszteni drámapedagógiai nézeteiket. A tantervek bemutatására a Magyar Drámapedagógiai Társaság módszertani hétvégét szervezett, a tervezetek részletei megjelentek a Drámapedagógiai Magazin (DPM) 1997-es különszámában. E tantervek több irányban képzelték el a dramatikussá nevelés iskolai keretek között megvalósuló lehetőségeit, a komplex művészetpedagógiai tantervek kidolgozásától (Kútbanéző) a dráma-, tánc- és bábművészet önálló tananyagtartalmainak (optimális esetben önálló tantárgyi keretek között történő) oktatását célzó irányzatokig (Kerekasztal tanterv).

Nem ismerek arra vonatkozó kutatást, hogy mely tantervek milyen körben hatottak, sőt

A minisztériumi megbízás révén a Kerekasztal tanterv kidolgozói lehetőséget kaptak, hogy a korábban megfogalmazott elképzeléseiket szűkített formában a kerettantervbe is áttemeljék. A dokumentum megszületett, és a különböző szakmai fórumokon megindultak a viták arról, hogyan ültethetők át az abban megfogalmazott maximalista elképzelések a mindennapok gyakorlatába. Azt maguk a szerzők sem vitatták, hogy a kerettantervi tartalmak túlságosan magasra tették a mércét, de talán úgy vélték, a mindennapok gyakorlatában majd tisztul a kép.

arra vonatkozót sem, vajon országos átlagban hogyan alakult a Tánc és dráma műveltségi terület iskolai sorsa. Pedig ezeknek a kutatásoknak a megtervezése és lebonyolítása hasznos információkkal szolgálhatna a drámapedagógiai szakma stratégiai tervezése szempontjából.

Az 1998-as kormányváltást követően az új oktatáspolitikai vezetés a NAT „beszabályozását” tűzte ki célul. Ennek érdekében munkacsoportokat kért fel a tantárgyi kerettantervek elkészítésére. A Tánc és dráma kerettanterv elkészítésére a Kerekasztal tanterv kidolgozói kaptak megbízást. *Kaposi László* a DPM 21. számában beszámol a megbízás körülményeiről és bemutatja az elkészült dokumentumot.

A minisztériumi megbízás révén a Kerekasztal tanterv kidolgozói lehetőséget kaptak, hogy a korábban megfogalmazott elképzeléseiket szűkített formában a kerettantervbe is áttemeljék. A dokumentum megszü-

letett, és a különböző szakmai fórumokon megindultak a viták arról, hogyan ültethetők át az abban megfogalmazott maximalista elképzelések a mindennapok gyakorlatába. Azt maguk a szerzők sem vitatták, hogy a kerettantervi tartalmak túlságosan magasra tették a mércét, de talán úgy vélték, a mindennapok gyakorlatában majd tisztul a kép.

2002 – újabb választás, újabb oktatáspolitikai váltás következett. Ismét megkezdődött az oktatás reformjának újragondolása. 2003-ban megjelent a NAT 2003 vitaanyag, benne a Tánc és dráma műveltségi terület újrafogalmazott koncepciója (a dokumentumokról tájékozódhattunk az OM honlapján, illetve olvashattunk róluk a DPM 25-ös számában). A vitaanyagot a Magyar Drámapedagógiai Társaság – mint a drámapedagógus szakmát összefogó országos civil szervezet – is megkapta véleményezésre. A véleményezést végző munkacsoport határozott hangú kritikus állásfoglalást és egy részletesen kidolgozott javaslatot tett le az illetékesek asztalára. A javaslat – ami a NAT vitaanyag jelenleg érvényes szövege! – pontos, részletes és szerkezetileg újszerű dokumentum, a következő évek dráma és tánc műveltségi terület tananyagának alapja lehet. Olvasva az egyes évfolyamokon teljesítendő követelményeket, illetve tananyagot (nem derül ki számomra a

dokumentumból, mikor melyikről van szó), ismerősnek tűnik a szöveg: a dráma és tánc műveltségi terület anyaga számos ponton megegyezik az alapfokú művészetoktatási intézmények szín- és bábművészeti ágát szabályozó 27/1998-as miniszteri rendelet, illetve az erre épülő tantárgyi program követelményeivel és tananyagával. Úgy tűnik, az iskolai dramatikus nevelés találkozott a művészeti iskolákban folyó színjátékoktatással. Am ha ez valóban így van, ez számos következtetés levonását is szükségessé teszi.

A másik történet

Az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény 31. §-a kimondta: „Az alapfokú művészetoktatási intézményben művészeti nevelés és oktatás folyik. Az alapfokú művészeti oktatás megalapozza a művészi kifejező készségeket, illetve előkészít, felkészít a szakirányú továbbtanulásra.” A törvény adta lehetőségeket kihasználva megkezdődött a drámapedagógiai szakma egészét érintő másik történet, amely ugyan talán kevésbé dokumentált, mint a NAT-viták története, de hatásában legalább olyan átütő erejű, mint emez.

Az alapfokú művészetoktatási intézmények első tíz évének elemző bemutatása külön tanulmány témája lehetne. A folyamat kezdetén a közoktatási törvény fentebb idézett, oktatástörténeti jelentőségű passzusa áll, a történet jelenlegi szakaszának végén pedig a 2002/2003-as tanév rendjéről szóló OM-rendelet 24. § (1) bekezdése, amely a tanév során országos szakmai ellenőrzés keretében elrendelte az alapfokú művészetoktatási intézmények tanügy-igazgatási és működésük szakmai feltételrendszerének vizsgálatát. A tanulmánynak szólnia kellene a jogi-közigazgatási feltételrendszer kiépülésének nehézségéről, a törvényi felügyelet inkompetenciájáról, a művészeti iskolák burjánzásáról, az ezt követő iskolaalapítási moratóriumról és az ezt kijátszó új alapításokról. Külön fejezetet érdemelne a 27/1998. MKM-rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról, valamint az ennek nyomán megszülető ‚Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja‘ című dokumentum. Szólni kellene arról a szemléletbeli változásról, amelyen keresztül kellett/kellennie a korábban mozgalmi keretek között működő művészeti nevelésnek az iskolarendszerű képzési keretekbe illeszkedés érdekében. Végül közzé kellene tenni mindazokat a szakmai fejlesztéseket, amelyeket sok művészeti iskola végrehajtott/végrehajt azért, hogy kialakítsa a különböző művészeti területek előbb emlegetett iskolarendszerű működésének formai és tartalmi kereteit.

„1. A közoktatásról szóló, többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: közoktatásról szóló törvény) 10. § (3) bekezdése kimondja, hogy a gyermeknek, tanulónak joga, hogy adottságainak, képességeinek, érdeklődésének megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeihez mérten tovább tanuljon, valamint tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében alapfokú művészetoktatásban vegyen részt. Az alapfokú művészetoktatás a művészi kifejezőkészségeket alapozza meg, illetve felkészít a szakirányú továbbtanulásra...”

A fenti idézet a 27/1998-as MKM rendeletről származik. A rendelet melléklete tartalmazza az alapfokú művészetoktatás követelményeit és tantervi programját. A színművészet-bábművészetre vonatkozó V. rész 1. bekezdése így fogalmaz: „Az alapfokú művészetoktatás keretében folyó színházi-bábszínházi nevelés lehetőséget biztosít a színművészet-bábművészet iránt vonzódnak tanulók képességeinek fejlesztésére, ismereteik gyarapítására, művészeti kifejező készségeik kialakítására, a művészeti szakterületen való jártasság megszerzésére és gyakorlására, figyelembe véve a tanulók érdeklődését, életkori sajátosságait, előzetes színházi-dramatikus tapasztalatait”.

A rendelet, illetve az erre épülő tantervi program készítői – köztük a Kerekasztal tanterv, majd a kerettanterv kidolgozói – meghatározták a szín- és bábművészeti ág képzési rendjét, a képzés céljait, követelményeit és erre épülő feladatait, illetve az egyes tantár-

gyak évfolyamokra lebontott tananyagát, amely alkalmas lehet arra, hogy ennek alapján az erre felkészült pedagógusok elkészítsék saját helyi tanterveiket, tanmeneteiket, éves programjukat. Enélkül ugyanis nem biztosíthatók az iskolarendszerű alapfokú művészet-oktatás feltételei.

(Abban a bizonyos tervezett tanulmányban igencsak messze vezetne annak elemző vizsgálata, hogy a közoktatási törvény művészeti iskolákra is kötelező passzusai mennyiben érvényesek és értelmezhetők a művészeti iskolák sok esetben hálózatszerűen működő, nem tankötelezettséget teljesítő, délutáni oktatási rendjében. A törvényalkotói folyamat lassan halad: a törvény 2003-as módosításában a korábbiakhoz képest jelentős előrelépés történt a művészeti iskolákra vonatkozó passzusok és kitételek mennyiségi és tartalmi változása tekintetében, de még mindig számos olyan pont van, amely korrekcióra szorul.)

A történetek találkozása

Néhány bekezdéssel korábban azt mondtam, hogy a NAT 2003-as vitaanyaga Dráma és tánc műveltségi területének tartalma számos ponton egybecseng „Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja. „Színművészet – bábművészet” című dokumentum drámajáték főtárgyának követelményeivel és tananyagtartalmával. Azt is mondtam, hogy ebből az egybeesésből több következtetés is levonható-levonandó. Jelen írás befejező részében ezeket a következtetéseket igyekszem végiggondolni.

Ha a dráma és tánc tantárgy és a színjáték tanszak főtárgyának követelményrendszere és tananyagtartalma között ilyen határozottan mutatkozó megfelelés van, indokolt azt feltételezni, hogy a két képzési forma egyazon képzési célt tart szem előtt. Ezt a célt a művészeti iskola programja, illetve az ennek alapjául szolgáló rendelet pontosan meg is fogalmazza: (a képzés egészére vonatkozóan) „a színművészet-bábművészet iránt vonzódo tanulók képességeinek fejlesztésére, ismereteik gyarapítására, művészeti kifejező készségeik kialakítására, a művészeti szakterületen való jártasság megszerzésére és gyakorlására”. Minderre a színjáték tanszak tantárgyi hálójá alapján heti két főtárgyi (+ minimum két kötelező, illetve választható tárgyi) óra áll rendelkezésre. A dráma és tánc tantárgy ennél jóval kevesebb órából kénytelen gazdálkodni, konkrétan megfogalmazott képzési cél nélkül.

Tisztában kell lennünk azzal, hogy szándéka szerint a művészeti iskolában folyó színjátékotoktatás is drámapedagógiai alapozottságú, vagyis az emberileg és esztétikailag hiteles és színvonalas színpadi játék alapját azon alapkészségek elsajátításában látja, amelyek a különböző jellegű készség- és képességfejlesztő játékok, feladatok során alakíthatók ki és fejleszthetők. Ezek a képességek – beszéd- és mozgáskészség, együttműködés, fantázia, kommunikáció stb. – nem tekinthetők speciális színpadi képességeknek, de azokhoz is nélkülözhetetlenek. Ugyanezen alapkészségek fejlesztésének követelménye fogalmazódik meg a dráma és tánc jelenlegi NAT-konceptiójában is. „Cél a képességek fejlesztése: a fogékonyság, a fantázia, a koncentráció és a jó értelemben vett érzékenység fokozása, az észlelés finomságának, a kifejezés árnyaltságának fejlesztése, valamint az értékek iránti fogékonyság, a tolerancia és az együttműködés magas szintjének kialakítása”. Ebben az értelemben a dráma és tánc olyan általános készség- és képességfejlesztő stúdiumként értelmezhető, amelynek célja a tanulók hétköznapi létét segítő alapkészségek kialakítása.

Mindenfajta készség- és képességfejlesztésnek az a célja, hogy a résztvevők a megszerzett kompetenciák birtokában korábbi teljesítményüknél magasabb szinten teljesítsenek egy adott területen. Azok a készségek, amelyeket nem használunk, elsovadnak. E tekintetben a dráma és tánc tantárgy helyzete sokban hasonlít a tanulásmódszertan tantárgyhoz. Ha az iskolai környezet nem teremt megfelelő helyzeteket, a megtanult tanulási technikák passzívok maradnak, a diákok demotiváltakká válnak a téma iránt, és a tan-

tárgyban felhalmozott tudás kárba vész. Megfelelően támogató iskolai környezet nélkül ez a veszély a dráma és tánc tantárgyat is fenyegeti. Márpedig ez a támogató iskolai környezet a mai közoktatási intézmények jelentős részében legalábbis hiányos. Érdemes feltenni a kérdést: az alapfokú művészeti iskolákban folyó színjátékoktatás célrendszeréből lehet-e és érdemes-e a jelenleginél többet áttemelni a dráma és tánc tantárgy tartalmi-pedagógiai céljai közé?

A dráma és tánc tantárgy helyzetére vonatkozik a következő kérdés is. Milyen lesz a tárgy súlya és alkupozíciója az iskolai tantárgyfelosztási alkufolyamatban? Milyen a helyzete a mai magyar általános és középiskolai rendszerben annak a tantárgynak, amelyik pedagógiai filozófiájánál fogva szakít a hagyományos óra- és tananyag-szervezési formákkal, tananyagtartalmak helyett készségfejlesztési területekben gondolkodik, az érdemjegyekkel történő, a napi gyakorlatban szummatív értékelés helyett formatív, illetve diagnosztikus értékelési szisztémát alakít ki, értékelési gyakorlata alapvetően kontextushoz kötött, kerüli a hagyományos számonkérési formákat, helyettük az együttműködés folyamatosan fenntartható aktív állapotára épít?... Tartok tőle, hogy nem könnyű.

Igazat adok azoknak, akik azt mondják, hogy egy tantárgy súlyának a megteremtéséhez, megőrzéséhez el kell tudnunk mondani, hogy az adott tárgyban mit és hogyan lehet teljesíteni, ez a teljesítmény miként vehető össze mások teljesítményeivel, illetve a saját korábbi produkcióval, hogyan mérhető és fejezhető ki a tudás szintjében bekövetkező változás. Vannak-e, és milyen (standard) eszközeink vannak arra, hogy az adott tantárgyban összehasonlíthassuk a tanulói teljesítményeket, elkülönítsük és az érintettek számára megragadhatóvá tegyük az ezt meghatározó teljesítményelemeket? Az ezirányú elvárás rendre megfogalmazódik mind a szakmai közvélemény, mind az érintett tanulók részéről.

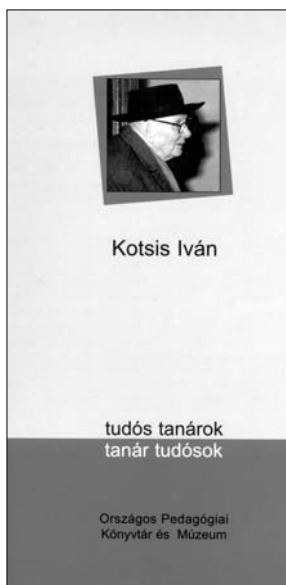
A dramatikus nevelés értékelhetőségének problémája folyamatosan jelen van a szakmai közbeszédben. Nemcsak nálunk. Szaunder Erik cikkéből kitetszik, hogy az angol drámapedagógus szakma is keresi rá a maga válaszát. A művészeti tárgyakban nyújtott tanulói teljesítmények mérése és értékelése mindig is sok vitát váltott ki, és az iskolai munka napi gyakorlatában a mai napig nincs megnyugtató módon megoldva (gondoljunk az ének, rajz és testnevelés osztályzatokban megjelenő magatartás-elemekre).

Ugyanakkor az sem véletlen, hogy a közoktatási rendszerben hagyományosan jelen lévő művészeti tárgyaknak van már kutatástörténetük. Az ezzel foglalkozó szakemberek hosszú ideje töreksenek arra, hogy megfogalmazzák e tárgyak tudományos érvényességű leírásának formáit, ennek részeként elkülönítsék a tanulói alkotói teljesítményt befolyásoló összetevőket, és erre épülően kialakítsák a teljesítményt leíró standard értékelési rendszerüket. Mindez azt mondhatja, hogy a dramatikus nevelés területén is szükség és lehetőség van arra, hogy a drámapedagógiai szakma kialakítsa, illetve a jelenleginél pontosabbá tegye a saját értékelési rendszerét, meghatározza az értékelés szakmai-pedagógi-

Milyen lesz a tárgy súlya és alkupozíciója az iskolai tantárgyfelosztási alkufolyamatban? Milyen a helyzete a mai magyar általános és középiskolai rendszerben annak a tantárgynak, amelyik pedagógiai filozófiájánál fogva szakít a hagyományos óra- és tananyag-szervezési formákkal, tananyagtartalmak helyett készségfejlesztési területekben gondolkodik, az érdemjegyekkel történő, a napi gyakorlatban szummatív értékelés helyett formatív, illetve diagnosztikus értékelési szisztémát alakít ki, értékelési gyakorlata alapvetően kontextushoz kötött, kerüli a hagyományos számonkérési formákat, helyettük az együttműködés folyamatosan fenntartható aktív állapotára épít?...

ai szempontjait és felkészítse a hétköznapiakban dolgozó kollégákat ennek gyakorlati alkalmazására.

Az alapfokú művészeti iskolák létrejöttével ez a folyamat is megerősödni látszik. Az önkéntes részvétel jobbra garantálja a pozitív tanulói viszonyulás meglétét, a színpadi-előadói alkotótevékenység fejlesztésének pedagógiai célja pedig szakmai szükségé teszi a mind árnyaltabb és egzaktabb értékelési rendszer kialakítását. Elengedhetetlen, hogy a művészeti iskolák szakmai műhelyeiben felhalmozódó ezirányú pedagógiai tudás beépülhessen az általános és középiskolai dráma és tánc tantárgy (és a többi művészeti tárgy) működésébe. Hiszem azt, hogy ez a folyamat hasznára válik a magyar drámapedagógiának mind a szakmai fejlődés, mind a dramatikus nevelés elfogadottsága szempontjából.



Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyveiből

Mi a műveltség?

A magyar iskolarendszer mai működési zavarainak egyik jól kitapintható oka kétségkívül a tananyag megértése körül mutatkozó deficit. (1) Tanítványaink sokszor nem igazán értik, hogy miről van szó az órán, nem tudják követni a gondolatmenetet, illetve az valójában nem érinti meg őket.

A megértés elmaradása lehet manifeszt vagy látens. Az első esetben ez a hiány az iskolai teljesítményben is megmutatkozik. A tanuló mintegy elveszíti a fonalat, a tananyag új elemeit nem tudja mihez kapcsolni, és az így keletkező hátrány az idővel egyre növekszik. Az eredmény: rossz osztályzatok, magatartási problémák, súlyosabb esetben buktás, illetve lemorzsolódás.

Bár iskoláinkban a megértés manifeszt hiánya is egyre súlyosabb problémákat okoz, talán ennél is nagyobb veszélyeket rejt magában az a jelenség, amikor a tanulók látszólag tudják az anyagot, egy mélyebb értelemben azonban nem értik, amit tudnak, és a megértésnek ez a rejtett hiánya nagyon sokszor észrevétlen marad. Talán nem túlzás azt állítani, hogy az egyik legfontosabb dolog, amit tanítványaink az iskolában megtanulnak, éppen a tudás szimulálása, azaz annak hatékony eltitkolása – sokszor természetesen saját maguk előtt is –, hogy iskolai tudásuk valójában áltudás.

Az áltudás egyik formája a tétlen tudás: tudják, hogy ki volt a „niklai remete”, de nem sokat tudnak kezdeni ezzel a tudásukkal, ha semmit sem tudnak Nikláról, *Berzsenyi* életéről, arról, hogy miért volt „remete” stb. Ennek bizonyos értelemben az ellentéte a rituális tudás: ismerik és alkalmazkodik a másodfokú egyenlet megoldóképletét, de közben kevés fogalmuk van arról, hogy mi is az a másodfokú egyenlet, hogy mire megy ki a játék az egyenlet megoldása során, ezért aztán például nem tudnak adott esetben egyszerűbb megoldásokat alkalmazni. Gyakran sajátos kettős tudásról beszélhetünk: az iskolában szerzett ismereteket a tanuló fenntartja az isko-

la számára, ezek mintegy érintetlenül hagyják a mindennapi életben alkalmazott naiv elgondolásokat. Az emberi cselekedetekről szerzett tudás pedig sokszor idegen tudás marad: a tanulók ilyenkor megjegyznek egy történetet, de mivel nem értik a szereplők igazi motívumait, mindez csak üres szó, ami semmiről sem szól.

A megértés hiánya ilyen esetekben csak akkor lepleződik le, amikor új, szokatlan kontextusban kellene alkalmazni az iskolai ismereteket. Ez történt például az IEA harmadik nemzetközi matematikai és természettudományos felmérésén 1995-ben. Itt a magyar tanulók a hagyományos, iskolás jellegű természettudományos feladatok megoldásában viszonylag jól, a szokatlan, gyakorlatorientált feladatok megoldásában viszont nagyon gyengén szerepeltek. De ezt mutatják a sokat emlegetett PISA-vizsgálat magyar eredményei is, hiszen itt is olyan feladatokat kellett megoldaniuk a tanulóknak, amelyek radikálisan elszakadtak a megszokott iskolai kontextustól. Ezek az eredmények főleg azért elgondolkodtatóak, mert nehezen egyeztethetőek össze az osztályzatokkal, illetve a továbbtanulási arányokkal, azaz azt mutatják, hogy ami a szokásos iskolai vizsgálatokon valódi tudásnak látszik, az a közelebbi megméréskor könnyűnek találtatik.

Mit jelent megérteni? A megértés megértésében talán segít a kognitív séma nagy heurisztikus értékkel bíró fogalma. Mindaz, amit a világról tudunk, kognitív sémákba rendeződik elménkben. Tudásunk sématermészetű. Mit jelent ez? *Ulric Neisser* megvilágító megfogalmazása (2) szerint: a séma anticipáció és felderítési terv. Ha tudom, hogy nincsen rózsza tövis nélkül, ez a tudásom mindig működésbe lép,

amikor meg kell fognom egy szál rózsát: előre feltételezem, hogy tűskéket fogok tapasztalni, és mind látásomat, mind tapintásomat úgy fogom irányítani, hogy a lehető legpontosabban felderítsem e tűskék helyét és veszélyességi fokát. Neisser ezt a sémafogalmat elsősorban az észlelés vonatkozásában fejtette ki, de nem zárta ki a tágabb értelmezés lehetőségét. Valóban, a rózsáról szóló tudásunk éppúgy életbe léphet akkor is, ha csak olvasunk róla (például arról, hogy egy legény vadrózsát lát a réten, és le akarja tépni). Feltételezzük, hogy szó lesz a tövisekről is, és ez az anticipáció meghatározza a további olvasást: várjuk és keressük az erre utaló jeleket. Bizonyos kulcsinformációk sémákat hívnak be a rövid távú memóriába, és a további információfelvételt már ezek a sémák szabályozzák. A megfelelő séma aktiválásával elemi szinten létrejött a megértés.

A világ dolgai előtt általában nem állunk értetlenül. A rózsaszirmokat látva és édes illatukat belélegezve tudjuk, hogy rózsával van dolgunk, és közvetlenül, minden következtetés nélkül tudjuk azt is, hogy tűskék vannak a szárán. Ha látunk egy utcán háló embert, megértjük, hogy ő egy hajléktalan, és a közvetlenül adott információ automatikusan kiegészül azzal a tudással, amelyet a hajléktalan sémája tartalmaz: valószínűleg régóta nem mosdott, éhes, veszélyben van stb. Ha viszont ez az ember váratlanul feláll, előveszi a bankkártyáját, és pénzt vesz fel egy közeli automatából, értetlenkedni kezdünk, elmarad az automatikus megértés, mert nincs olyan sémánk, amely egyszerre tartalmazná az ellentmondó mozzanatokot.

Szigorúan véve megérteni csak jeleket lehet, hiszen a megértés azt jelenti, hogy túllépünk az adott információn: többet tapasztalunk annál, amit érzékszerveink felfognak. Amit észlelünk, az valami másra utal, mint ami ő maga, így jelnek tekinthető. Az esetek jelentős részében azonban ez a felfogás erőltetettnek tűnik. Amikor átmegyünk az úton, és halljuk, hogy egy autó közeledik, mondhatjuk, hogy a zaj jel, amely a közeledő autót jelenti. Valójában azonban egyáltalán nem észleljük a jel-

komplexumot, ez csak utólagos magyarázkodás. Amit észlelünk, az maga a veszély, amelyet a közeledő autó okoz. És mi a helyzet egy gúnyos mosollyal? Közvetlenül tapasztaljuk főnökünk megvetését annak minden bénító hatásával, mégis: a gúnyos mosolyt hajlamosabbak vagyunk jelnek tartani, mint az autó robaját az előbb. Miért? Talán csak azért, mert a pszichológusok leírták a nem verbális kommunikáció szabályszerűségeit. Am a detektív-tűkör mögött figyelő pszichológus viszonya egészen más a gúnyos mosolyhoz, mint a miénk a kommunikációs helyzet közepén. Az ő megértése nem közvetlen: neki döntenie kell arról, hogy mit jelent a mosoly, és éppen ezzel a reflexióval teszi jellé. Amikor a jeleket mint jeleket értjük meg, akkor egyszerre több alternatív séma aktiválódik legalábbis abban az értelemben, hogy az előtérbe nyomuló jelentést nem tekintjük teljesen bizonyosnak. Ilyenkor mérlegelni kell a felmerülő sémák (azaz jelentések) között, és ezt a mérlegelést nevezzzük értelmezésnek.

Ezek az értelmezések részben a mindennapi élethez kötődnek. Aki megértette (valamelyest) az elektromosságtant, az nem jön zavarba, ha új villanykapcsolót kell felszerelnie, mert a törött régi kapcsoló alatt feltároló látvány alapján értelmezni tudja a helyzetet. Már nehezebben leírható egy politikai döntési helyzet értelmezése, hiszen itt lehet, hogy az állampolgári és társadalmi ismeretek kínálnak megfelelő értelmezési sémákat, de lehet, hogy adott esetben történelmi analógiák vagy éppen szépirodalmi művek, filmek sietnek a segítségünkre. (Nem is beszélve egy környezetpolitikai probléma értelmezéséről, ahol nagyon is jól jönnek a természettudományos és technológiai ismeretek a felelős állampolgári döntés meghozatalához.) A mindennapi életben előforduló értelmezési helyzetek is igen nagy részben szövegekhez kötődnek. Ritkán van dolgunk a törött villanykapcsolóhoz hasonló nyers tényekkel, sőt még ilyen esetekben is előkerülhet egy leírás, amelyet ott helyben meg kell érteni, hogy a dolgot magát értelmezni tudjuk. Az esetek többségében használati

utasítások, technológiai leírások, menetrendek, feliratok, ikonikus útmutatások és nem utolsósorban médiaszövegek közvetítésével tudjuk egyáltalán megközelíteni a valóságos helyzeteket.

Még inkább így áll a helyzet akkor, amikor a világ értelmezése nem kötődik ilyen közvetlenül a mindennapisághoz. Az iskolai tudás ugyanis semmiképpen nem pusztán arra szolgál, hogy a hétköznapi életben alkalmazható legyen. Nem kis részben azért járunk iskolába, hogy megtanuljunk értelmezni a hagyomány szövegeit, a művészi alkotásokat és végső soron önmagunkat. Bárminek az értelmezéséről van is azonban szó – a törött villanykapcsolótól a szimbolista líráig –, mindenképpen igaz, hogy a technika, az

értelmezés algoritmusai mindig csak az egyik, és legtöbbször a kevésbé fontos része a történetnek. A dolog másik része a kognitív sémák gazdagsága és differenciáltsága, azaz az ismeretek – de a megértett és sémákba szerveződött ismeretek – interpretatív ereje. Az iskolai tanulás során mutatkozó megértéshiány tehát a világértelmezés zavaraihoz bosszulja meg magát.

Az iskolai tananyag megértése a fentiek értelmében a világ és önmagunk értelmezését segíti, sőt annak nélkülözhetetlen előfeltétele. De milyen előfeltételei vannak az iskolai megértésnek? A tananyag értelmezése is csak a tanuló megelőző tudásának bázisán, meglévő kognitív sémáinak – ha tetszik, előítéleteinek – aktív felhasználásával mehet végbe. Tévedés lenne azt hinni, hogy ez a megelőző tudás mindenestül az iskolában, a korábbi tanulmányok során alakult ki. A helyzet pontosan az ellenkezője: tanítványaink legalapvetőbb sémái otthon, a kortárs csoportban, a média virtuális terében alakulnak ki, és az iskolában tanult anyagot – mást nem tehet-

nek – ezeknek a sémáknak a „játékba hozásával” próbálják meg több-kevesebb sikerrel értelmezni. Ha az oktatás erre az alapvető folyamatra nincs tekintettel, akkor vagy nem jön létre a megértés, vagy félreértések keletkeznek. Mindkét anomália rejtve maradhat, ha a tanulók szövegek – szóbeli vagy írásbeli – ügyes reprodukálásával a tudás látszatát tudják kelteni. Ma az iskola jórészt szövegeket és adatokat tanít, és az összefüggő szövegek megtanítása sokszor csak mnemotechnikai eszköz, amely az adatok bevéését segíti. A szöveg tanítás és -tanulás azonban leginkább a megértési zavarok elleplezése terén bizonyul hatékony stratégiának – mind a tanár, mind a tanuló részéről.

Tanítványaink legalapvetőbb sémái otthon, a kortárs csoportban, a média virtuális terében alakulnak ki, és az iskolában tanult anyagot – mást nem tehetnek – ezeknek a sémáknak a „játékba hozásával” próbálják meg több-kevesebb sikerrel értelmezni. Ha az oktatás erre az alapvető folyamatra nincs tekintettel, akkor vagy nem jön létre a megértés, vagy félreértések keletkeznek.

Ez az a pont a mai oktatásban, ahol a legvilágosabban megmutatkozik a fordulat szükségessége: a szöveg tanításról át kell térni a szöveg értelmezés tanítására. A szöveg értelmezés ebben a feladatkijelölésben egyszerre eszköz és cél: az iskolai értelmezési folyamatok részben a tananyag jobb, mélyebb

megértését célozzák, részben azonban az ismeretek alkalmazását jelentik új helyzetek és szövegek értelmezésére, ami voltaképpen a tanítás elsődleges célja.

Mindez pedagógiai feladatként is megfogalmazható. Olyan helyzeteket kell teremteni a tanórán, amelyekben működésbe lépnek a tanulók – a tananyag szempontjából releváns – előzetes ismeretei, kognitív sémái, előítéletei, ezek felszínre kerülnek és „összeütköznek”, „reakcióba lépnek” egymással, a szövegekkel és a tanári interpretációval. Egyszerűbb szavakkal: beszélgetni kell a szövegekről.

Az a követelmény, hogy a tanulók megelőző tudása aktív szerepet játsszék az iskolai megismerési folyamatokban, természetesen azt is feltételezi, hogy ez a megelőző tudás az egyes tanulók esetében na-

gyon különböző lehet, sőt bizonyos értelemben mindenkinél teljesen egyedi tudáskonstrukciókról beszélhetünk. Olyan pedagógiai stratégiákat kell tehát keresnünk és alkalmaznunk, amelyekben ez az egység feltárulhat és tevékenyé válhat. Másfelől azonban a fiatalok ismeretei, értékítéletei, attitűdjei, reagálási mintái kétségkívül mutatnak bizonyos közös kulturális jegyeket is, amelyeket ifjúsági kultúrának nevezhetünk. Ezek a kulturális mintázatok természetesen reguláló szerepet játszanak abban, ahogyan tanítványaink a tananyagot és a világot értelmezik, ezért kitüntetett szerepet kell játszaniuk az iskolai tanulás szabályozásában is.

Az „ifjúsági kultúrát” persze nem szabad romantikus módon a fiatalok spontán kultúrateremtő tevékenységének eredményeként felfogni. Létrejöttében és alakulásában kiemelkedő szerepe van az elektronikus médiának (és persze a nyomtatott sajtónak is), amely sokszor merőben üzleti szempontok által vezérelve termeli és terjeszti nagy hatékonysággal az ideálokat, értékorientációkat és viláგértelmezési sémákat. Leegyszerűsítés volna azonban az ellenkező véglet is, ha a fiatal generációt egy tudatos és piacorientált manipuláció passzív áldozatának tekintenénk. Látni kell, hogy az ifjúsági kultúra távolról sem egységes, szubkultúrákra bomlik, és a különböző kortárs csoportok különböző módokon dolgozzák fel – értelmezik – a média által közvetített hatásokat, miközben a globális média meghatározó és bizonyos fókig uniformizáló hatása aligha vitatható.

Mindez nem kevesebbet jelent, mint hogy a média által közvetített kultúra helyet követel magának az iskolai oktatásban. A tatárjárásról szóló szövegek értelmezése – és ebből a szempontból közömbös, hogy magáról *Rogierius* mesterről van-e szó vagy a tankönyv szövegéről, vagy akár a tanár szóbeli elbeszéléséről – természetes módon hívja elő azokat a sémákat, amelyek a háborúról, a kegyetlenségről, a hűségéről és az árulásról, a „minél rosszabb, annál jobb” elvéről a gyerekekben mindenekelőtt médiaélmények hatására kialakultak. Természetes módon tudniil-

lik akkor, ha valóban értelmezési folyamatok zajlanak a tanórán, és azt nem helyettesíti a tananyag leadása. Megérteni a tatárjárást – vagy bármit – csak úgy lehet, ha megelőző tudásunk mint az információfelvétel szabályozója – mint anticipáció és felderítési terv – működésbe lép. És ha azt akarjuk, hogy tanítványaink ne a ‚Csillagok háborúja’ mintájára képzeljék el a tatárjárást, akkor – talán paradox módon – éppenséggel reflektálni kell erre a tapasztalatra, azaz tudatos szövegértelmezésre van szükség.

Elvétjük azonban a dolgot, ha a tömegkultúrát olyan kockacukornak tekintjük, amelyre rá kell csepegtetni a magas műveltség keserű cseppjeit, hogy az a fiataloknak beadható legyen. A tanár nem misszionárius, aki úgy próbálja fogyasztathatóvá tenni a keresztény tanításokat, hogy analógiákat keres és talál a vadak hiedelmei és saját kedvenc vallása között. A média kultúrája a mi kultúránk. Tetszik vagy nem tetszik, nyakig benne állunk. És ezzel nemcsak azt akarom mondani, hogy este a fáradt testnek és szellemnek tett engedményként mi is a ‚Barátok közt’, a foci-vébé vagy éppen ‚A nagy Ó’ fordulatára figyelünk, hanem azt is, hogy magát a klasszikus kultúrát is olyan horizonton értelmezzük, amely bőven magán viseli a modern média keze nyomát. Mert nem is lehet ez másképp. Az ifjúság és a pedagógusok közötti kulturális szakadék talán nem is olyan mély, mint azt a tantervek sejtetik. A 21. század gyermekei vagyunk, ha az ötvenhez közelítünk is. Próbáljuk csak meg újraolvasni ifjúkorunk szeretett *Jókai*-regényeit! Talán nagyobb megértéssel lennénk ‚Az arany ember’-rel küszködő 13 évesek értelmetlen szenvedése iránt. Amikor a kreatív magyartanárról – valóságos példa – Mónika-show-ba invitálja Anna Kareninát a 11. c-be, nem azért illeti dicsérettel, mert az antropológus szorgalmával el-sajátította a „populéz” nyelvet, hanem mert elég bátor volt ahhoz, hogy saját kultúrájának egy rejtett rétegét szóhoz juttassa az iskolai situációban.

De az összefüggés fordítva is igaz. A tömegkultúra az európai kulturális tradíció

szerves része. Belőle nőtt, mint fatörzsből gyöngye ága. És nemcsak a kifejezett analógiákra gondolok, hogy mit köszönhet a ‚Mátrix’ *Plató*nak vagy Columbo *Shakespeare*-nek (3), hanem a motívumok, cselekményszövési sémák, karakterek és utalások finom rendszerére, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyik kódrendszerben szerzett jártasság felhasználható legyen a másik kódrendszer értelmezésekor.

És éppen erről van szó. Amikor pedagógusként a hagyomány közvetítésére vállalkozunk, nem az a célunk, hogy tanítványainkat kiragadjuk a pogány vallások tévelygéseiből, és megnyissuk előttük a valódi műveltség paradicsomának kapuit, hanem az, hogy segítsük őket jobban érteni és kritikailag értelmezni a saját világukat. Ami egyben – szögezzük le ismét – a mi saját világunk is. Kritikai értelmezésről beszélek, azaz távol áll tőlem a médiakultúra idealizálása. Tanítványaink észrevétlenül szocializálódnak bele egy olyan világba, ahol kéznél vannak a válaszok, mert a problémahelyzeteket már előre értelmezték számukra a média leegyszerűsítő narratívái. Ahol tehát észre sem vesszük, hogy mások döntenek helyettük, és védtelenek maradnak mindenféle manipulatív tendenciával szemben.

A manipulációval szembeni védekezés egyetlen lehetősége a távolságtartó értelmezés. Ez viszont csak úgy lehetséges, ha értelmezési sémák gazdag készletével rendelkezünk, azaz tudjuk és átéljük, hogy másként is lehet látni a dolgokat, mint ahogy azt egy-egy adott esetben mások bemutatják nekünk. És vajon nem ez-e a műveltség? Nem szövegek ismerete – hogy tehát fel tudjuk mondani a tatárjárásról szóló leckét –, hanem a szövegértelmezés képessége, azaz az a képesség, hogy személyes és kritikai interpretációkat tudunk kifejleszteni mind a hagyomány szövegeiről, mind a környezetünket alkotó szövegvilág elemeiről.

Talán nem kell külön hangsúlyozni, hogy amikor itt képességről beszélek, akkor azt nem az ismeretekkel állítom szembe egy régen túlhaladott dichotómia jegyében. A képesség ebben az összefüggésben csak annyit jelent, hogy megértett és ezért

alkalmazható tudás. Hogy ezt még jobban aláhúzzuk, érdemes felidézni a hermeneutika egyik ősatyjának, *Szent Ágoston*nak a nevezetes szavait arról, mi szükséges a Szentírás értelmezéséhez. „Az istenfélő ember gondosan kutatja a Szentírásban Isten akaratát. A jámborság teszi kezessé, hogy ne lelje kedvét a versengésben; nyelvismeret vérteti fel, hogy ne akadályozzák az ismeretlen szavak és kifejezőmódok; megerősödött a szükséges dolgok tudása által is, hogy el ne vetse jelentésüket és természetüket, ha hasonlat gyanánt alkalmazták őket, miközben segítségére van a kéziratok megbízhatósága is, amelyről a hozzáértő és gondos javítás gondoskodott.” (4) Amit Ágoston a Szentírás értelmezéséről mond, tartalmazza mindazokat a műveltségelemeket, amelyek a mindennapi élet hermeneutikájában is szerepet játszanak. Ami a nyelvismeretet illeti, az nemcsak szó szerint, mint az idegen nyelvek ismerete érthető, hanem tágabban vonatkoztatható mindazoknak a szimbólumrendszereknek az ismeretére, amelyek a legkülönbözőbb szövegtípusok – beleértve a nem nyelvi jellegű koherens jelegyűtéseket is – értelmezéséhez szükségesek. A „szükséges dolgok ismerete” pedig valójában a tárgyi tudásra utal: de nem mint önmagáért reprodukálható ismerethalmazra, hanem mint az értelmező munka szükséges feltételére, azaz mint sémák gazdag rendszerére.

Érdekes kérdéseket vet fel azonban Ágoston kezdő mondata is. Mindjárt az elején leszögezi ugyanis – és ez a gondolat végigvonul „A keresztény tanításról” c. művön –, hogy „az istenfélő ember” nem akármit, hanem „Isten akaratát” kutatja a Szentírásban. Nyilván erre utal a jámborság (pietas) követelményével is, amely a versengéstől (certamen), azaz az öncélú szofisztikától óvja meg a hívőt. Természetesen továbbra sem a keresztény elkötelezettség az érdekes elemzésünk szempontjából. De vajon nem úgy van-e minden szövegértelmezés esetében, hogy értékek által meghatározottan nem akármit, hanem mindig valamit keresünk és találunk meg a szövegekben. Vajon nem értjük-e bele a műveltség fogalmába azt is, hogy bizo-

nyos értékek mellett elkötelezettek vagyunk, és ezek az értékek elkerülhetetlenül meghatározzák mindenkori értelmezési horizontunkat?

A műveltség gerincét persze mindenkor a „cognitio rerum necessarium”, a szükséges dolgok ismerete alkotta. De meghatározható-e, és mi módon, hogy melyek a szükséges dolgok? Ez a kérdés áll napjaink közoktatás-politikai vitáinak középpontjában és írásom csak e kérdés világosabb felvetéséhez kívánt hozzájárulni.

Jegyzet

- (1) Előadás a 2003. november 7–8-án Debrecenben megrendezett III. Kiss Árpád konferencián.
- (2) Neisser, Ulric (1984): *Megismerés és valóság*. Gondolat, Budapest.
- (3) Arató László megfigyelése. (Dialógus a szakadéokban. [2000] *Beszélő*, augusztus)
- (4) Szent Ágoston (é.n.): *A keresztény tanításról*. (III. 1.). Ford.: Böröczki Tamás. Paulus Hungarus – Kairosz Kiadó, Budapest. 153.

Knausz Imre

„Adult Learners’ Week” a világban

A világon az első Felnőtt Tanulók Hetét a nyolcvanas évek végén rendezték az Egyesült Államokban az Amerikai Oktatásfejlesztési Szövetség (AAAE) (1) jóvoltából, de az Írás és Olvasás Nemzetközi Napját (ILD), amely azóta is a világ számos országában a Felnőtt Tanulók Hetének középpontjában áll, már 1967-ben ünnepelték első alkalommal.

Az Egyesült Államokban a rendezvényt reprezentatív eseménye a „Kongresszusi Villásreggeli” volt, amelynek középpontjában itt is a jelentős eredményeket felmutató, felnőtt korú, aktív tanulók álltak, őket látták vendégül a kormány tagjai. A nagy erkölcsi elismeréssel járó meghívás jelképezi az állami szerepvállalást, és a rendezvényt a közéletben a lehető legmagasabb szintre emeli. Ami elsősorban megkülönbözteti a tengeren túl zajló ünnepet az európai kezdeményezésektől, az a profitorientált, szolgáltató szektor lényegesen nagyobb mértékű részvétele. Az AAAE a rendezvény sorozat kapcsán nem működik szorosan együtt az UNESCO-val mint a nemzetközi program elsődleges létrehozójával és működtetőjével.

A fontos európai csomópont a rendezvény sorozat életében a NIACE által 2000 májusában összehívott, széles körű nemzetközi konferencia volt, melyen az eddig történeteket összegezték és új távlatok kialakításával foglalkoztak. A világ minden tájáról érkeztek ide felnőttképzési

szakemberek, Dél-Afrikától Svédorszáig, országuk – egymástól igen eltérő – felnőttoktatási problémáival, a már tapasztalattal rendelkező országok eredményeire számítva. Az itt zajló tapasztalatcserének és innovatív munkának az egyik legkézzelfoghatóbb eredménye a „The Learnings Festivals Guide”, mely alcíme szerint nemzetközi együttműködés keretében létrehozott kommunikációs eszköz a Felnőtt Tanulók Nemzetközi Hetének előmozdítására. Az angol nyelvű megjelenéssel egy időben a kiadvány elérhetővé vált német, francia és spanyol nyelven is, azóta több ország saját anyanyelvén is közreadta. Az alig harminc oldalas – az UNESCO jóvoltából fotókkal díszített – füzet kilenc témakörben tárgyalja a megrendezéssel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat. Vázlat jellegű szemlélete által valóban csak a legfontosabb elméleti alapokat összegzi, s ehhez minden ország számára nyitott a rendezvény arculatának, fő tematikai vonalának, még – bizonyos értelmezési határok között – a programsorozat nevének meghatározása is.

A Tanulás Ünnepeének megközelítésmódja országonként a legfőbb oktatási problémák függvényében változik, megtartva a közös meghatározó alapelveket és elemeket. Az Útmutató a következőket ajánlja megfontolásra:

– *Rendezvények, események.* A rendezvények alapcéljai, a célcsoport meghatározása és a módszerek kiválasztására vonatkozó ajánlások.

– *Média.* A megfelelő médiumok kiválasztására és a hatékony megszólításra nyújtható tanácsok nagyon rövid összegzése. Ez a fejezet az Útmutató egyik gyenge pontjának tekinthető, mivel az egyik legnehezebb szervezési kérdést csak nagy általánosságban tárgyalja, rendszertelenül kiragadott példákkal. A felnőttoktatás a legtöbb országban nem tartozik a média elsődleges témái közé, s az írott és elektronikus sajtó képviselőinek meggyőzése sok erőfeszítést igénylő szakmai feladat. A kiadványnak ezt a hiányosságát próbálta később a NIACE pótolni, amikor terjeszteni kezdte a brit illetőségű „The Media Trust” nevet viselő, non-profit szervezeti kommunikációval foglalkozó szervezet füzetét, a médiára vonatkozó tippjeivel.

– *A tanulók hangja.* A példaképpül állított sikeres felnőtt tanulók által közvetített üzenet fontossága és az erre vonatkozó javaslatok.

– *Reklám.* A reklámanyagokra mint a hatékonyság növelésére és az ünnep színesítő elemeire vonatkozó ötletek. Itt kerül sor a vizuális PR-eszközök számbavételére is.

– *Partneri együttműködés.* Az együttműködés hasznának, a lehetséges partnerek típusainak, meggyőzésének és az önkéntes munkának a tárgyalása.

– *Információs telefonszolgálat.* A felnőtt tanulói forróvonal működtetésének kérdései és információs adatbankjának létrehozása a fejezet témája.

– *Szponzorálás.* Az anyagi és természetbeni támogatások megszerzésére irányuló javaslatok összegzése.

– *Értékelés.* A megfigyelési mutatók és eszközök meghatározása.

A kiadvány tartalmaz további kapcsolatfelvételi lehetőségeket, illetve a szerkesz-

tésben közreműködő nemzetközi munkacsoport célul tűzte ki a folyamatos ötletbörze, tapasztalatszere és kommunikáció fenntartását, hiszen az Útmutató csak az első lépés volt a közös erőfeszítések támogatása érdekében. Az „Adult Learning Australia” munkacsoportja vállalta, hogy létrehozza és működteti az erre a célra létrehozott internetes fórumot, melyen bárki segítséget, információt kérhet, vagy megoszthatja véleményét, javaslatát.

Az általános nemzetközi program utolsó eseménye, a Felnőtt Tanulók Nemzetközi Hete 2000-ben a Hannoveri Expón került sorra, azaz olyan világszintű esemény keretén belül, melynek alap gondolata megegyezik az ünnep elsődleges céljaival. A „Tanuló társadalom építése – Tudás, információ és emberi fejlődés” címmel rendezték meg az Egyesült Nemzetek a VII. számú Globális Párbeszédet szeptember 6. és 8. között. A záró nap végén a „Platform a jövőért” elnevezésű rendezvény adott helyet az „Írás és Olvasás Nemzetközi Napjának”, valamint a Felnőtt Tanulók Nemzetközi Hete elindításának. Az UNESCO főtitkára, *Kodchiro Matsuura* beszédében felhívta az ENSZ-főtitkár, *Kofi Annan* figyelmét arra, hogy segítse elő valamennyi tagállam csatlakozását az ünnephez, s felkérte azon országokat, melyek már tapasztalattal rendelkeznek a rendezvénysorozat lebonyolításában, hogy a szervezeten keresztül segítsék elő a tapasztalatok és információk közzétételét.

Nemzetközi áttekintés

A következőkben a nemzetközi munkában részt vevő országok kerülnek bemutatásra, a felsorolás szempontjából teljességgel (2002-es állapot). Előfordul, hogy néhány érdekelt nem-kormányzati szervezet kizárólag közvetlen, szakmai környezetben valósította meg a kampányt. Ennek ellenére fontos, hogy megemlítsük őket, s így láthatóvá váljon az a meglepő méretű hálózat, mely a programsorozat törekvéseit magáénak vallja. Mindannyiukban közös azonban, hogy felvették a kapcsolatot az UNESCO illetékes titkárságával, s adataikat ezúton tették hozzáférhetővé.

Ausztrália úttörőként megszerzett tapasztalatait már a 2000-ben lezajlott nemzetközi konferencián is igen értékesnek ítélték a résztvevők. Nem véletlen, hogy ők vállalták a már említett elektronikus fórum és levelezőlista fenntartását is. Az „Adult Learning Australia” intézete 1995 óta koordinálja az egyre szélesebb körű feladatokat. Rendezvénysorozatuk különleges arculatát az adja, hogy figyelmet fordítanak minden népcsoport és kulturális közösség bevonására. Ennek érdekében szervezési struktúrájuk is egy jól működő hármastagoltságon alapszik – nemzeti, régiók, illetve városok szintjén működő és kis, helyi rétegekben mozgó, egymásnak mellé- és fölrendelt viszonyban. Elsődleges céljuk az országszerte zajló felnőttoktatási lehetőségek bemutatása, legyen az írás- és olvasás-oktatás, szakmai tanfolyam, időseknek szóló Internet-használati tanfolyam. Nagy figyelmet fordítanak a különböző kommunikációs rendszerek és eszközök használatának oktatására, mivel az ország méretéből is adódóan a távoktatás jelentős szerephez jut. 2001-ben a jelmondat is ezt támasztotta alá, „Vegyük fel a kapcsolatot”. Ünnepeiknek minden évben szerves része a díjátadási ceremónia, ahol az oktatási miniszter adja át a felnőtt tanuló elismeréseket. Egyik legsajátosabb programjuk a bevándorolt népcsoportok kultúrájának integrálása az ausztrálok mindennapi életébe. Különböző, országokra jellemző tevékenységeket elsajátító, gyakorlati tanfolyamok megtartására kérik fel a betelepülteket, így került sor például olasz származású mesteremberek tésztakésztítő tanfolyamára is Nyugat-Ausztráliában. Főkoordinátoruk, *John Cross* 2002-ben az Európai Felnőttképzési Társaság konferenciáján Budapesten járt, ahol alkalom nyílt arra is, hogy konzultáljon az MNT képviselőivel.

Ausztria 1999-ben csatlakozott a kezdeményezéshez, s sajátos oktatás- és humánpolitikájának köszönhetően nem a civil szektor indította be a programsorozatokat. Az Oktatási, Tudományos és Kulturális Minisztérium a fő rendező a kezdetektől, de az oktatási terület igen sok képviselője

csatlakozott hozzá. Az 1999-es statisztika szerint 289 intézmény csaknem 400 programot szervezett, mintegy 60 000 főt megmozgatva. (2) Témáik általánosak. 2001-ben a felnőttoktatási információk terjesztésének módozatai álltak a középpontban, tavaly pedig nem önálló tárgykörrel, hanem az „Idegen Nyelvek Európai Évéhez” illeszkedve szervezték akcióikat.

Belgium flamand területein a Flamand Közösség Minisztériumának Felnőttoktatási Főosztálya már az 1970-es években rendszeres kampányokat tartott a nem formális oktatásban való részvétel növelése érdekében. Ekkor hoztak létre egy olyan telefonvonalat, melyen az alfabetizációs programról nyújtottak felvilágosítást, s amelyből később kialakult a Felnőtt Tanulók Hetének úgynevezett forródrótja. 1996-ban a már megkezdett munkához kapcsolódott a Flamand Felnőttoktatási Centrum mint kormányzaton kívüli szervezet, és meghonosította a nemzetközi ünnepet, „Ragadd meg az alkalmat!” jelmondattal. Szervezésükben igen céltudatosak, programjaik megtervezésekor nagymértékben szem előtt tartják a célcsoport igényeit, így 2000-es programjaikat összekötötték egy nagyszabású, a felnőttkori tanulást felmérő kérdőíves kutatással is, melyet a kormányzati szektor is fontos forrásként használt a felnőttképzés-politika fejlesztéséhez.

Botswanában 1998-ban az UNESCO elnökének látogatása nyitotta meg az első rendezvénysorozat, amelynek programja in akkor még csak 200 tanuló vett részt. Három évvel később, a Nemzeti Felnőttoktatási Társaság (3) és két minisztérium aktív munkájának köszönhetően, több ezer ember vett részt a közkedvelt tanulmányi túrán, melyeken bemutatják az érdeklődőknek a mindennapi életet szolgáló intézmények működését. Így például egy bank vagy egy meteorológiai állomás tevékenységét, s az a céljuk ezzel, hogy kedvet és igényt teremtsenek a tanulásra. Rendezvényeik másik fontos megközelítése az egészségnevelés és az AIDS elleni küzdelem.

2002-ben Brazíliában a harmadik „Műveltség Hetén” a „Solidarity in Literacy”

nevet viselő civil szervezet a nemzeti UNESCO irodával közösen vállalta a koordinációt, s számos szakmai eseményt hoztak tető alá, az általános műveltség és az analfabétizmus felszámolására koncentrálva. Brazíliában a fesztivál a potenciális felnőtt tanulók felkutatását tekinti jelenlegi legfontosabb missziójának.

Ciprus még csak egy országos fesztivált tudhat maga mögött, ez közel három héten át zajló programokat jelentett, amelyeket figyelemmel kísért egy nemzetközi munkacsoport. Az ország egész területén működő oktatási központok színházi és táncbemutatókkal, nyílt napokkal és kiállításokkal igyekeztek felhívni magukra a figyelmet. A Nicoziában megtartott nyitórendezvényen 2000 ember vett részt, ami valóban nagy számnak tekinthető egy bevezető program esetében. Az ünnep főkoordinátori szerepét a Kulturális és Oktatási Minisztérium tölti be a civil szektor erős támogatásával.

Dánia a felnőttoktatás egyik „öshazája”, már évtizedek óta alkalmakat teremtett arra, hogy minél szélesebb körben megismerhessék az iskolán kívüli tanulási lehetőségeket. Így bevezetett dátum az „Írás és Olvasás Nemzetközi Napja”, illetve híres szülöttük, *Grundtvig* püspök születésének az évfordulója. Ennek ellenére eddig csak egy alkalommal, 2001-ben rendezték meg a Felnőtt Tanulók Hetét, a Dán Felnőttoktatás-Kutatási és Fejlesztési Intézet koordinálásával. (4) A Dániában kimagaslóan jól működő népfőiskolai rendszer függetlenül a nemzetközi fejlesztésektől rendszeres tájékozási pontokat nyújt az érintetteknek, így teljesítve a kampány céljait.

Dél-Afrika 1996-ban rendezte meg „Tanuljunk, hogy éljünk – Dolgozzunk és tanuljunk együtt” címmel az első Felnőtt Tanulók Hetét, azzal a céllal, hogy felhívják a figyelmet a jobb munkakörülmények és munkalehetőségek elérésére a felnőttkori tanulás révén. Emellett egészségnevelő megmozdulásokat és sportprogramokat is szerveztek. A Felnőttoktatók és Trénerek Dél-Afrikai Egyesülete (5), a kampány gazdája, tavaly „Nyissuk ki a kaput a tanulás számára” felszólítással a helyi tanulási

kezdeményezések elősegítését tette meg legfontosabb céljává.

Egyiptom 1998-tól kezdődően teremt lehetőséget a programsorozattal a felnőtt tanulóknak és oktatóinak a nagyobb nyilvánosság elérésére. Arculatukat jól szervezett médiakampány jellemzi, amely tudatosítja, hogy a kormányzati és a civil szektor lehetőséget kíván teremteni minden művelődni vágyó számára. Kiemelten kezelik a jól kiválasztott egyéni orientáció kérdéskörét és a nők – különösen a vidéken élők – hozzáférését az oktatáshoz. 2001 szeptemberében a Nemzeti Művelődési és Felnőttoktatási Intézet információszolgáltató karavánt indított el Kairóból, hogy egy hónapon át az ország minden pontján megismertesse az érdeklődőkkel az élethosszig tartó tanulás fontosságát.

Észtországban a hagyományteremtés 1998-ban kezdődött számos kormányzati irányításon kívül eső szervezet tevékenységével, míg az ünnepre 1999-re központi támogatás is jutott az Észt Felnőttoktatók Társasága (6) jóvoltából. Kampányaik középpontjában a tanulásra való buzdítás érzelmi megközelítése áll. Tavalyi szlogenjük, „A tanulásban rejlik a gazdagság” is erre utal. A szlogen a fesztivál fókuszában álló idegen nyelvi képességek és a globalizáció követéséhez szükséges ismeretek munkaerőpiaci értékére is utal.

Finnország 1998 óta minden évben megünnepeli felnőtt-tanulói és -oktató teljesítményét, az európai tapasztalatoknak megfelelő tematikákkal és programformákkal. A nemzeti Szakmai Felnőttoktatási Társaság (7) tölti be a főkoordinátori funkciót, s rendszeresen szervez nemzetközi tapasztalatcseréket a fesztivál keretében. Felnőttoktatás-politikájukban fontos szerepet játszik a finn és svéd nemzetiségű bevándorlók bevonása, s az ő nyelvoktatásuk is kiemelt témaként szerepelt 2001-ben. 2002-ben szervezték meg a „7 napos Felnőttoktatási Centrum” nevet viselő programjukat, ahol Helsinki vasútállomásai, pályaudvarai adtak helyet naponta más és más oktatási intézmény bemutatkozásának.

Hollandiában 2003-ban harmadik alkalommal került sor a programsorozatra, már

igen széles rétegeket megmozgatva. A Holland Oktatási és Fejlesztési Központ (8) segítségével a kapcsolódó intézmények több, mint 40 városban szerveztek akciókat. Míg a két első évben nem választottak központi témát az ünnep megszervezéséhez, addig tavaly már differenciáltan az általános oktatás akkreditációjára koncentrált a szakmai munka.

Jamaica az egyik „veterán” ország az együttműködők táborában, sőt közreműködése igen fontos volt már a nemzetközi munka beindításakor is. Az első jamaicai „Felnőtt Oktatás Hetét” 1995-ben tartották. Egyik legérdekesebb programpontjuk a városok-szerre szervezett „Sétáljunk együtt!” elnevezésű rendezvény, amely az érdeklődők történeti helyismeretét volt hivatott elmélyíteni.

Japán 2001-ben már a tizenharmadik tanulási fesztivált rendezte meg, amelyen az élethosszig tanuló társadalom létrehozásának új távlatai álltak a középpontban. A hosszú évekre visszanyúló, ám kevésbé hirdett eseménysor csupán helyi kezdeményezésekből áll. A nemzeti UNESCO iroda, valamint az oktatási, kulturális, sportcélú, tudományos és technikai fejlesztésekben érdekelt kormányzati szereplők évente más-más régióba (provinciába) teszik az ünnep helyszínét.

Kanadában 2002 szeptemberében igen nagyszabású fesztivált rendeztek. Az UNESCO kanadai szervezete széles társadalmi csoportokat vont be. Programjaik megszervezéséhez nagymértékben felhasználták a világháló adta lehetőségeket. Az információszolgáltatáshoz egy tájékoztató anyagot állítottak össze, összegyűjtve a legfontosabb nemzetközi híreket, címeiket, internetes elérhetőségeket az ünneppel kapcsolatban. Ezekből a tájékoztatókból 25 000 darabot küldtek szét Kanada-szerre. A többnyelvű országban Québec tartomány mint független közigazgatási egység önálló programot szervezett.

Németországban az első „Lernfest” 1998 májusában valósult meg, a szövetségi és a tartományi oktatási minisztériumok koordinálásával. A részt vevő oktatási szereplők körét múzeumok, egyházi szervező-

dések, for-profit oktatási szolgáltatók is színesítették. Kezdetektől a „Formálni – Felszabadítani – Oktatni” jelmondat köré szervezik programjaikat az ország egész területén. 2001-ben központi koordináció nélkül Krefeld, Bonn és Ludwigshafen régiója szeptember 8-án és 23-án szakmai találkozózt szervezett az idegen nyelvek oktatása témakörében „Nyelvek – Kommunikáció – Megértés” címmel Bambergben.

Norvégiában 1998-tól ügyeltek arra, hogy a programsorozatok tematikusan illeszkedjenek egymáshoz. Ehhez minden évben jól körvonalozott tárgyköröket dolgoztak ki, így zajlott le a „Nyitás a tanulás felé”, a „Motiváció, Részvétel és Demokrácia”, a „Rugalmas oktatást nekem, neked és az egész országnak” és a „Tanulás, ami én vagyok” jelszavakkal kísért kampány.

Új-Zéland 1998-óta ad otthont a maori nyelvű, „He Tanga Maturanga” elnevezésű rendezvénynek. Különösen ügyelnek a maori őslakosok és az európai lakosok közötti partneri együttműködés erősítésére, valamint arra, hogy felhívják a figyelmet azokra a társadalmi igazságtalanságokra, melyek a felnőttkori tanulás kiszélesedésének útjában állnak.

Nagy-Britanniában sikerült megvalósítani a legszélesebb intézményközi együttműködést, valamint elérni a többszintű nyilvánosságot. A leicesteri illetőségű NIACE intézet (9) immáron 10 éve dolgozik az Adult Learners’ Week megvalósításán és világszintű kiszélesítésén. Ötleik és lehetőségeik, melyekkel a tanulás fontosságának hírért terjesztik, gyakorlati úton teremtettek módszertant és követendő példát mindazok számára, akik saját országukban kívánják meghonosítani az ünnepet. Összefogták, célirányosan használták a különböző médiumokat, rendezvényeik többarcúak, hogy minden tanuló csoportot a leginkább egyéni módon érjenek el.

A „Sign Up Now” nevet viselő kampány arra a szerepre összpontosít, melyet a hatékony és meggyőző hirdetések tölthetnek be. Évente tanulni vágyók ezrei szeretnének személyes érdeklődésük vagy kvalifikációjuk növelése érdekében tanfolyamot kezdeni vagy egy tanulókörhöz

csatlakozni. A koncentrált média-megjelenések és a széles körű tájékoztatási, regisztrációs lehetőségek arra biztatják az érdeklődőket, hogy még ma jelentkezzenek, még ma kezdjék meg azt a folyamatot, amelynek eredménye akár az életpálya megváltozása is lehet. A kapcsolat megteremtése nemcsak az intézmény és a tanuló kapcsolatfelvételére, hanem szervezeti együttműködésre is buzdít.

A Felnőtt Tanulók Hetének, így a programjaihoz kapcsolódó összes kampányának is az egyik legfontosabb eszköze a Tanulói Forróvonal, az úgynevezett „Learn-direct”, amely országos információszolgáltató és segítséget nyújtó telefonvonal, egyfajta kék vagy zöld számmal hívható „tanulási tudakozó”. A telefonvonal egész évben hívható, konkrét és helyi tanulási lehetőségről, képzésről, bekapcsolódási feltételekről nyújtva többszintű, országos lakossági tájékoztatást és tanácsadást, bármely helyi információt képes felkínálni. A felkészült operátorok tájékoztató anyagokat postáznak, helyi szervezetekhez irányítják az érdeklődőket vagy konkrét tanfolyamokat ajánlanak a lakóhelyhez és a tematikához illeszkedően. A 2000-ben megrendezett Felnőtt Tanulók Hete idején például csaknem 70 000 hívás érkezett, s ebből még azon a héten 1000 felnőtt tanuló jelezte részvételi szándékát valamely

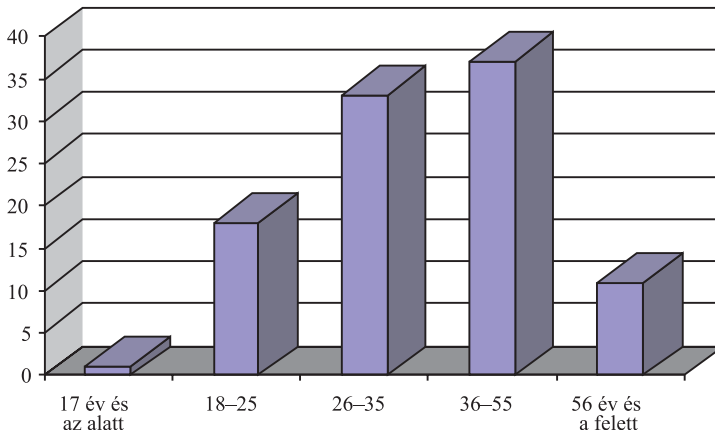
oktató szervezetnél (10), s a forróvonal hatása tavasszal zajló kampány hatása a szeptemberi tanévkezdéskor is érzékelhető volt. Így megállapítható, hogy a rádiókban, egyetemeken, televízióban, munkahelyi központokban is reklámozott telefonvonal megtalálta célcsoportját. (1. ábra)

A „Discover...” címet viselő folyóirat a Nemzetközi Felnőtt Tanulók Hetének hírlevele, mely évi két-három alkalommal jelenik meg és tájékoztatást nyújt az egész évben zajló előkészületekről, a konferenciákról, média-megjelenésekről. Szintén folyamatos tájékoztató fóruma volt a hétnek a „Making a difference” elnevezésű, sokkal szerényebb kivitelű hírlevél, amely 1999-től nyújt információforrást a regionális koordinátoroknak és a helyi partnereknek az operatív munkához.

Fontos szerepet töltenek be az országos programsorozatban a felnőttoktatói és felnőtt-tanulói díjak („Adult Learners’ Awards”). Kiosztásuk egyre nagyobb sajtóvisszhanggal jár és valóban rangos elismerésnek számít. A díjat a NIACE hozta létre, s több kategóriában osztják ki:

- egyéni felnőtt tanulói díjak;
- új tanulási lehetőségek díja;
- felnőttoktatók díja;
- globális oktatási lehetőségek díja;
- felnőtt tanulócsoporthoz díja;
- tanuló családok díja.

az összes híváshoz
viszonyított százalékarány



1. ábra. A 2000-es nagy-britanniai rendezvény alatt érkezett telefonhívások életkor szerinti megoszlása (11)

A díj egyaránt jár jelentős pénzösszegekkel és társadalmi nyilvánossággal. Az új tanulási lehetőségek díja például 5000 £ volt tavaly, a szponzorok támogatásának köszönhetően. A tavalyi év nyerteseiről a NIACE videófilmet készített.

A nyilvánosság és a támogatók tekintetében a Felnőtt Tanulók Hete igen nagy sikereket tudhat maga mögött, mely a kitartó és sikeres munka, a jól működtetett PR-gépezet és a társadalmi igény következménye. A szponzorok több csoportra oszlanak, hiszen a „Sign Up Now”, valamint az egyéni és csoportos díjak önálló programként léteznek, saját támogatókkal. Ehhez csatlakoznak a médiapartnerek, amelyek körében kereskedelmi és közszolgálati televíziók, rádióállomások egyaránt megtalálhatóak. A tanulási forródrót ingyenes hívószámának költségeit telefontársaságok támogatják. Olyan anyagi bázist sikerült tehát felépíteni, amely profitorientált célokat és szervezeteket is magához vonz.

Közép-Kelet Európa rendezvényei (12)

Ebben a régióban a szlovén példa mutatott utat a lebonyolításra vállalkozó szervezeteknek, sőt a kilencvenes évek közepe óta igen sok gyakorlati és elméleti útmutatást is kaphattak az érdeklődők a térség nemzetközi konferenciáin. Ezen együttműködések és a helyi fejlesztések következtében 2001-ben a következő országok csatlakoztak a világszintű szerveződéshez, pozitív változásokat indítva el ezzel a térség felnőttképzés-politikájában.

Szlovénia az első, 1996-ban megrendezett programsorozat óta kezdeményező szerepet tölt be a tanulás ünnepe mozgalomban, s világszinten is az első öt rendező közé tartozott. Fesztiváljuk még a hamburgi dekrétumok előtt elkezdődött az élethosszig tartó tanulás kiszélesítése mellett, s az 1996-os esztendőt a tanulás évének proklamálták az országban, „Szlovénia, a tanuló ország” jelmonddal. Munkájuk az elmúlt hét év alatt látható eredményeket hozott. Az első évhez képest tízszer annyi szervező intézmény ötször több programot rendezett 2001-ben, s ennek

egyik oka, hogy a figyelemfelkeltésre is igen nagy energiát fordít a főkoordinációt ellátó Szlovén Felnőttképzési Intézet. 2001-ben több, mint 1300 média-megjelenés népszerűsítette a fesztivált országos szinten, míg az első évben mindössze 163. (13) (Kedvezőtlen az összehasonlítás a magyar tapasztalatokkal, hiszen a társadalmi célú televíziós spotok vetítésétől eltekintve nálunk csupán néhány apró hír foglalkozott a hazai programsorozattal.)

A felsorolt adatokból következik, hogy igen nagy látogatói számot tudhat magának a szlovén ünnep napjainkban is. Legutolsó adataik szerint az összes program látogatóinak száma eléri a 40 000 főt, míg ez a szám 1996-ban 10 000 körül mozgott.

Szlovénia a nemzetközi munka tekintetében is sokat vállalt, mikor létrehozott egy olyan tájékoztató honlapot, melyhez csatlakozik a Felnőtt Tanulók Hete – Novicke hírlevele is. Az elektronikus levelet világszerte több, mint ezer példányban küldik szét. Ezek az információs csatornákon alakítottak ki a rendezők aktív partneri viszonyt Horvátország felnőttképzést folytató szervezeteivel, az északkeleti szervezőkkel, illetve a dél-keleti országok érdekelt intézményeivel. A fesztivál igazán hatékony elterjesztése érdekében, német együttműködéssel összeállítottak egy munkaanyagot, mely a szlovén „know-how”-t volt hivatott elterjeszteni és a rendezvény-sorozatot életre kelteni a környező országokban. Ez a dokumentáció állt a közép-pontjában annak a Macedóniában rendezett konferenciának, melyet a Szlovén Felnőttoktatási Intézet szervezett. Résztevők érkeztek Albániából, Bosznia-Hercegovinából, Koszovóból, Macedóniából, Romániából. A konferencia a munkacsoportokra osztott tapasztalatcserén és „brain storming”-on alapult, sikerességét bizonyítja, hogy 2001 júniusában az albán szervezők hívták tanácskozársra a szlovén munkacsoportot, hogy együtt állítsák össze az októberi, első fesztivál programterveit.

Albánia 2001-ben került fel a résztvevők listájára, s rendezvényük központi témájának az információátadás technológiai újításait, valamint a tradíció és kultúra ál-

talános szerepét választották a program-szervezők. Központi rendezvényük egy olyan szakmai fórum volt, ahol a felnőttoktatást mint az anyagi nehézségek legyőzésének egyik eszközt állították a középpontba. Sajnos munkaerőhiányból és szervezési nehézségekből adódóan az ünnep elsősorban csak a fővárosban, Tiranában zajlott, de az első tapasztalatok összegzése után a szervezők tervet dolgoztak ki az egész Albániát átfogó ünnepi hétre.

Az Országos Felnőttoktatási Központ nagy hangsúlyt fektet mindezekon kívül az utólagos értékelésre és az eredmények demonstrálására is, melyekből kiderül, hogy az első év 7000 érdeklődőt mozgató meg. A lebonyolításhoz szükséges anyagi bázist szponzorok és támogatók bevonásával sikerült előteremteni, melyek között szerepel a Soros Alapítvány, a helyi német és osztrák konzulátus, valamint számos oktatásban érdekelt és kívülálló cég.

Bosznia-Hercegovinában a tuzlai illetőségű közhasznú szervezet, az „Amica Educa” – mely pszichológiai és szociológiai módszerek segítségével próbál életvezetési tanácsokat adni a rászorulóknak, hogy javíthassanak életminőségükön –, 2000-ben vállalta fel az országos fesztivál megszervezését több, mint negyven hasonló érdekeltégű intézmény bevonásával. A következő évben már élvezhették a Német Népfőiskolai Szövetség helyi irodájának támogatását is, így területi megosztottsága, tartományi elszigeteltsége, mely az első évet jellemezte, megszűnt. 2001 októberének első hetében 5 napon át 12 régióban zajlottak a programok. A pontosan egyeztetett, tehát végig erős partneri együttműködést kívánó munkából egy multietnikus projekt nőtte ki magát, mely példamutató próbálkozás a különbségek legyőzésére, a különböző népcsoportok egymáshoz közelítésére. (Ilyen irányú törekvések jellemezték a magyar rendezvényt is, mikor a kiváló felnőtt tanulói életutak bemutatásakor kiemelten válogatott a roma származású tanulók csoportjaiból, illetve több, a roma kulturális értékeket bemutató programnak is otthont adott.)

A bosznia-hercegovinai rendezvénysorozaton az etnikumok közti együttműködés építésén kívül a következő témakörök kaptak fontos szerepet:

- törvényjavaslatokkal kezdeményezni a közművelődési rendszer fejlődését a felnőttképzés területén, és az ehhez szükséges infrastruktúrához kormányzati források elkülönítésére szólítani fel az oktatáspolitikai vezetőit;

- az idegen nyelvek elsajátításának fontossága, a nyelvoktatási hálózat feltérképezése és racionalizálása.

A Felnőtt Tanulók Hetét sikerült kiterjeszteni szinte egész Bosznia Hercegovinára és az itteni munka lendületet adott a környező országoknak is. A központi koordináció lehetővé tette az egyenjogú részvételt a különböző szervezetek és területi egységek számára. Megvalósult a felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek és intézmények elszigetelten dolgozó munkacsoportjainak összevonása az egységesebb koordináció érdekében.

Véleményem szerint a bosznia-hercegovinai ünnepi hét mutatja a legnagyobb hasonlóságot a hazai példával. Dinamikusan fejlődő és önmagára kritikusan reflektáló szemlélete egyezik a magyar koordinációs testület hozzáállásával. Elsődleges célkitűzései, problémafelvetései és a rájuk adható válaszok szintén azonosak, eltekintve az igen súlyos etnikai kérdések megoldási kényszerétől. Ennek tükrében a két ország közötti partneri viszony kialakítása és rendszeressé tehető kölcsönös meghívások, közös konferenciák rendezése igen ígéretes lenne.

Romániában 2001. november 7. és 11. között második alkalommal vállalkozott a Német Népfőiskolai Szövetség Román Együttműködési Intézete a programsorozat megvalósítására, több, mint ötven más együttműködővel. A rendezvényeknek a bukaresti expo területe adott otthont mint a „Nemzeti Továbbképzési Piac” helyszíne. A rendezvénysorozat „A lehetőségeid fesztiválja” jelszóval próbálta elérni érdeklődőit, igen tágan értelmezve a célt, mivel a felnőttképzésnek Romániában eddig nem alakult ki a jól körülhatárolható célcsoportja. Elsődleges elközelésük az volt, hogy a

formális oktatáson kívüli képzési formákat pragmatikus érvekkel, a felnőtt ember egészséges kíváncsiságával, az új információ-technológiai fejlesztések iránti érdeklődéssel és azzal a tudattal kössék össze, hogy a megszerzett tudás az egyén és az egész társadalom számára az egyik legfontosabb fejlődési forrást jelenti.

Mindez gyakorlati téren két érdeklődési területre bomlott. Egyrészt felkínálni az élethosszig tartó tanulás lehetőségeit az egyén és az oktató intézmények számára egyaránt, másrészt példákony keresztül bemutatni a résztvevők számára, hogy a modern társadalmakban szükséges képességek elsajátítása megéri az erőfeszítéseket.

Bulgáriában a felnőttképzésnek a 19. századig visszanyúló hagyományai vannak. Ekkor jöttek létre azok az olvasóköri körök, melyek jelenleg is betöltik a kulturális központok szerepét, s a bolgár fesztivál helyszíneit is adják. 2001-ben csupán két szakmai jellegű nap jelentette a fesztivál meghonosítását az országban, de a következő évben már 50 rendezővel, 250 külföldi meghívottal valóban széles körű programsorozatot sikerült produkálni. A kelet-európai gyakorlathoz igazodóan itt is a Német Népfőiskolai Szövetség helyi irodájának segítségével folyt a szervezés, de a kormányzati szektor is erősen bekapcsolódott, hat minisztérium aktív részvételével.

A fesztivál kiemelt szakmai találkozási pont a bolgár közművelődés intézményei számára, ahol 2002-ben a fókuszban az alap- és szakmai képzés, valamint az egyéni tanulói életutak kidolgozásának fórumai álltak. A munkanélküliek különösen nagy

száma miatt figyelmet fordítanak arra, hogy a gazdaság profilváltásaira gyorsan tudjon válaszolni a munkaerőpiac, s a munkapiac strukturális forradalmának magas költségei ellenére legyen állandó kormányzati forrás a felnőttképzés számára.

Hasonlóan a magyar irányvonalakhoz, oktatáspolitikájuk legnagyobb kihívásai az idegennyelv-oktatás és az elektronikus, információeszközök használatának kiszélesítése, valamint az aktív állampolgári lét megvalósítása, a vállalkozói, szociális és általános jártasságok elsajátítása.

Jegyzet

(1) American Association for the Advancement of Education – AAAE.

(2) Forrás: *Útmutató a Felnőtt Tanulók Hetének megrendezéséhez*. (2000) NIACE, UK.

(3) Botswana Adult Education Association.

(4) Danish Research and Development Centre for Adult Education.

(5) Adult Educators and Trainers Association of South Africa.

(6) Association of Estonian Adult Educators (ANDRAS).

(7) Vocational Adult Education Association (AOV).

(8) The Dutch Centre for the Innovation of Education (CINOP).

(9) National Institute of Adult and Continuing Education – Országos Felnőtt- és Folyamatos Oktatási Intézet.

(10) Forrás: *Annual Report and Accounts c.* kiadvány (2001–2002). NIACE, UK.

(11) Forrás: *Learning is for everyone c.* kiadvány (2001). NIACE, UK.

(12) *Adult Learners' Week in South Eastern Europe*. (2002) IIZ/DVV. Bonn, felhasználásával.

(13) Forrás: *Adult Learners' Week in South Eastern Europe*. (2002) IIZ/DVV. Bonn. 89.

Fesztbaum Zsófia

Felnőttoktatási vademecumok!

Az élethosszig tartó oktatást szervező intézmények és oktatók számára is elengedhetetlen a módszertani fejlődés, továbbképzés. A már nálunk is gazdag és egyre szélesedő felnőttképzési piacon csak annak az intézménynek/oktatóknak van létjogosultsága, amely/aki képes professzionalizálni az általa szerve-

zett/vezetett oktatási, tanulási folyamatot. A „Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás” című kiadványsorozattal a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete segítséget kíván nyújtani a magyar felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának fejlődéséhez.

E sorozat 6. kötete *Jörg Knoll* „Tanfolyam és szeminárium-módszertan. Gyakorlókönyv tanfolyamok, szemináriumok, munka- és beszélgető-csoportok alakításához” című könyve, amely értékei miatt igen keresett. Prof. Dr. Jörg Knoll a Bajor Evangélikus Munkaközösség vezetője és az Augsburgi Egyetem Felnőttképzési Tanszékének tanára volt. Jelenleg a Lipcsei Egyetem Neveléstudományi Fakultásának Felnőttképzési Tanszékét vezeti. 1997 májusában különböző helyszíneken és különböző célcsoportok számára Magyarországon is tartott továbbképző szemináriumokat.

A sorozat 18. kötete *Bernd Weidenmann* „Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Professzionális tanulás felnőttekkel” című munkája. A kifinomult elemzőkészséggel és jó humorérzékkel rendelkező szerző húsz évig a Tudományos Oktatási Módszerek Intézetének volt a munkatársa. A mű saját tapasztalatain alapul.

Bár mindkét munka a felnőttoktatás módszertanával foglalkozik, nem ismétlik egymást, hanem a téma más-más szeletét dolgozzák föl. Amolyan „Hogy-is-csináljam kézikönyvek”, amelyek rendelkeznek azzal a szükséges nyitottsággal, hogy az ajánlott módszereket az adott helyzetnek megfelelően változtatni lehessen. Összekapcsolja őket szemléletmódjuk is. Nagy hangsúlyt fektetnek az oktató nemcsak szakmai, hanem módszertani föl-készültségére is. Fölhívják a figyelmet az alapos, körültekintő tervezés szerepére és az éppen zajló folyamatok elemzésére.

Ugyan a felnőttoktatás számára íródtak e könyvek, mégis úgy gondolom, tartal-

maznak általános érvényű megállapításokat és módszereket is, így minden korosztály tanára haszonnal forgathatja őket. A felnőttképzést végzők számára pedig vadmecumként ajánlom!

Jörg Knoll abból indul ki, hogy mindenkinek azt kell adni, ami neki való. Pontosabban: a különböző tanulócsoporthoz (gyerek, felnőtt, egyetemista, tartósan munkanélküli, szakmai képzésre váró stb.) számára tudatosan a résztvevőknek, tartalomnak, célnak megfelelő módszert kell választani. Építeni kell előzetes tapasztalata-

ikra, ismereteikre, és a módszernek a konkrét helyzethez kell igazodnia.

A szerző figyelmet arra, hogy a módszer megválasztásánál figyelembe kell venni a hatékonyságot befolyásoló tényezőket:

- mit él meg a csoport;
- ki tervezi és vezeti a kurzust;
- mi a cél;
- mi a téma, illetve a közös munka tartalma;
- milyenek a keretfeltételek;
- milyen a kurzust kínáló intézmény?

A könyv legfontosabb mondanivalója, hogy a kurzus/rendezvény-szervezésnél és módszertervezésnél döntő a föl-készültség: szakmailag, módszertanilag és az adott viszonyoknak megfelelően.

Knoll munkájának újszerűsége többek közt, hogy a résztvevők és a vezető reakcióiról, testi-lelki folyamatairól is részletesen ír (például ha a résztvevők a tanfolyam közben rájönnek, hogy változtatniuk kell addigi magatartásukon, elkedvetlenedhetnek; ha a vezető új módszerrel áll a csoport elé, nem ritka az erős szívdobogás, szájszárazság, hangreszketés stb.). Szintén

Az élethosszig tartó oktatást szervező intézmények és oktatók számára is elengedhetetlen a módszertani fejlődés, továbbképzés. A már nálunk is gazdag és egyre szélesedő felnőttképzési piacon csak annak az intézménynek/oktatóknak van létjogosultsága, amely/aki képes professzionalizálni az általa szervezett/vezetett oktatási, tanulási folyamatot. A „Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás” című kiadványsorozattal a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzeti Együttműködési Intézete segítségét kíván nyújtani a magyar felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának fejlődéséhez.

újdonosság, hogy a kínált módszereket a mögöttük álló célok szempontjából elemzi is. Ha például azt szeretnénk, hogy a résztvevők belejöjjenek a beszélgetésbe, és alkalmasak legyenek majdan a plenáris vitára, fokozatosan kell a beszélgető-csoportokat növelni (2 fő < 4/6 fő < teljes létszám). Ha a párválasztás kényelmetlenségeit, bizonytalan rossz érzéseit akarjuk kiküszöbölni, ugyanakkor véletlenszerű csoportokat szeretnénk, alkalmazhatjuk a párválasztó módszerek közül például a fonál két végének megkeresését, szinkártyákat, számkártyákat, vagy akár a születésnapok egymáshoz való közelségének módszerét. Ráadásul a párválasztáshoz meg kell mozdulni, ami szintén aktivizál.

Az egész szempontjából vizsgálja a részeket, a befolyásoló faktorokat, de egyszerre csak az egész egy részére összpontosít. Véleménye szerint először a célcsoportot kell megvizsgálni. Azokat, akiknek tartjuk a kurzust, és akiknek abból profi-tálniuk kell.

A célcsoportelemzés szempontjai

A résztvevők:

Hol és hogyan élnek?

- gazdasági, társadalmi, műveltségi térkép
- életkoruk, foglalkozásuk
- családi állapotuk
- szabadidejük
- csoportkapcsolatok

Helyzetük a témát illetően

- tapasztalataik
- problémáik

Viszonyuk az új ismeretekhez

- nyitottságuk
- tapasztalatuk a felnőttképzés módszereivel kapcsolatban
- terhelhetőségük

Létszámuk

Ezek fontos és evidens szempontok, hiszen meghozhatják vagy megghiúsíthatják a sikert. Mégsem szoktak az oktatók ilyen részletesen tájékozódni azokról, akiknek foglalkozást szerveznek.

A szerző elemzi a kurzusformákat (előadás, szeminárium-fajták, munkakör, párdiumbeszélgetés, beszélgetőkör-fajták, tanfolyam stb.) is. Nem érezhető, hogy valamelyik is közelebb állna hozzá, objektíven, konkrét helyzetekhez társítva tárja föl előnyeiket és hátrányait.

A mű egyik leghasznosabb része véleményem szerint a rendszerezett „módszerbörze”. A harminctól is több módszert a következő csoportokba rendezte:

- módszerek a részvétel és a csoportösszetartozás fejlesztésére;
- módszerek a kezdés és a ráhangolódás megkönnyítésére;
- anyagorientált (pl. papír, ceruza) módszerek;
- hangsúlyozottan kommunikatív módszerek;
- hangsúlyozottan alkotó módszerek;
- hangsúlyozottan meditatív módszerek;
- a tartalom föltárásának módszerei;
- módszerek az eredmények összefoglalására, rögzítésére;
- módszerek az értékeléshez és az utómunkálatokhoz.

A felsorolt technikákat a következő pontok alapján mutatja be:

- oktatási célok;
- megvalósítás: – lefolyás,
- keretfeltételek (létszám, idő, hely, anyag);
- utasítások a vezető számára;
- a munka folytatása.

Nem azért hasznos ez a fejezet, mert eddig ismeretlen módszereket sorol föl, hiszen – úgy vélem – sokunk ismeri ezeknek akár 80–90 százalékát is. Csakhogy az ember oktatási gyakorlata közben hajlamos arra, hogy az adott ismeretanyagot mindig egy vagy két módszerrel dolgozza föl, és megfelelkezzen arról, hogy a különböző csoportoknak más-más munkamódszer lehet testre szabott. A fejezet haszna tehát a felsoroláson túl a rendszerezés, így könnyen kezelhető, praktikus kézikönyvvé válik a mű.

A könyv fölépítésében is hordoz újdon-ságot. Szinte „förlütéssel” kezdődik: egy lezajlott gyakorlat-kurzust ismertet és elemez. A téma is mindenkit közelről érint

(Tévénézés – sorscsapás vagy segítség?), ezért ahogy az egykori résztvevőkét, az olvasó érdeklődését is magához vonzza.

Bár a mű alapvetően nem munkatankönyv, mégis egy-egy kérdés mellé rövid, gyakorló-tudatosító feladatot kínál az olvasó számára (például: Módszerelemzés a cél szempontjából; Milyen akadályokkal számolna, ha Önnek kellene vezetnie az adott kurzust? stb.).

A szerző világos gondolatait jól értelmezhető szöveggel tolmácsolja, és rengeteg gyakorlati példával illusztrálja megállapításait. Az értelmezhetőséget szolgálják az alkalmazott ábrák és célszerű tipográfiai megoldások is.

*

Bernd Weidenmann alapgondolata, hogy a tanfolyamok és szemináriumok résztvevői igényesebbek, mint korábban. Jogos igényük, hogy hatékonyan akarnak tanulni, a mindennapokban közvetlenül hasznosítható tudást kívánnak elsajátítani élményszerű formában, és segítséget szeretnének kapni személyiségfejlődésükhöz is. Mindez a vezető iránt követelményeket támaszt: legyen képes produktív és kooperatív szemináriumi kultúra, valamint ösztönző és kihívást jelentő tanulási helyzetek teremtésére, biztosítsa az egyéni fejlődés lehetőségét, képes legyen föloldani / kezelni a konfliktusokat.

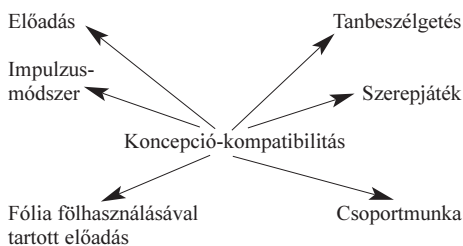
A könyv célja ennek megfelelően, hogy segítséget nyújtson abban, hogy a vezető a tanuló felnőttek önállósága és felelősségérzete számára kihívást jelentő helyzeteket hozzon létre, hogy a tanulókat közvetlen és intenzív kapcsolatba hozza a tanulás tárgyával. Mindezt jól példázza a szerző egyik gondolata: „Ne az anyag és a résztvevők közötti nélkülözhetetlen tolmácsnak tekintsük magunkat, hanem a tanulás tárgya és a tanulók közötti ötletekben gazdag és tapasztalt kerítőnek.”

A mű négy nagy fejezetből áll: A tanulás, A legfontosabb módszerek, A legfontosabb médiumok, A folyamat alakítása.

Az első fejezet a felnőttekkel folytatott tanulási munkát helyezi a középpontba, a tanfolyamokat és szemináriumokat veze-

tők tevékenységének alapvető kérdéseivel foglalkozik. Az olvasónak szánt figyelmes gesztus, hogy a fejezet didaktikai kislexikont is tartalmaz.

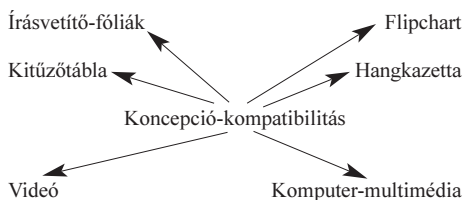
A második fejezet a szerző által legfontosabbnak ítélt módszereket tárgyalja. Hangsúlyozza, hogy a módszerválasztásnál fő szempont a mindenkori koncepcióval való összeegyeztethetőség. Ezt szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra. A legfontosabb módszerek

A módszereket a következő szisztéma szerint tárgyalja: különös ismertetőjegye; a résztvevők helyzete; mit ér a módszer; technikai, kivitelezési tippek; egyéb megjegyzések.

A harmadik fejezet a koncepciónak megfelelő szemléltetőeszköz-választáshoz nyújt segítséget. Az eszközöket konkrét példán keresztül mutatja be, jellemzi a velük végzett munka folyamatát, és tippeket ad, amelyek ezt a munkát megkönnyítik. A szerző által tárgyalt médiumokat a 2. ábra segítségével szemléltetem.



2. ábra. A legfontosabb médiumok

A negyedik fejezet központjában a közös tanulási munka kapcsolatrendszerének dinamikája áll. A megfelelő módszerek és médiumok kiválasztása mellett a vezetőnek a kapcsolatok szintjén is professzionális módon kell cselekednie. Engem legin-

kább a krízishelyzetekkel foglalkozó alfejezet ragadott meg. Mivel ezek mindenki számára kínosak, úgy gondolom, ez a fejezet különösen nagy érdeklődésre tarthat számot (személyes érintettségünk folytán szinte lehetetlenné válik ez a hasznos kézikönyv).

Először fölleveníti, hogy milyen széles lehet a zavaró esetek skálája. A fősoroltak valamelyikével nyilván minden oktató találkozott már. Ezután konkretizálja, hogy mi okozza a zavart ezekben a helyzetekben, mit is zavarnak meg. A tanfolyamvezetőktől elvárják, hogy biztonságot és határozottságot sugalljanak. Ezért a kellemetlen helyzetekben valójában saját érzéseik, gondolataik zavarják az oktatókat: például csalódottság, a tekintély elvesztésétől való félelem, szégyenkezés, tehetlenség, tanácstalanság. Ilyenkor zavar áll be a munkaképességben. Elsősorban a vezetőben, de a résztvevőkben is. A munkaképesség zavara kifejezhető egyetlen mondattal: „Már nem tudok odafigyelni!” A konfliktuskezelésnek ezt a megzavart munkaképességet kell helyreállítania.

A szerző tizenkét kérdésből álló listát állított össze a nehéz helyzetek megoldásának elősegítésére. A krízis szó helyett a lélektanilag kedvezőbb „nehéz helyzetek” kifejezést használja a fejezetben belül – gondolom, azért, mert ez nem blokkol, ezáltal elősegítheti a kreatív helyzetmegoldást. A kérdések sorrendje ez esetben fontos.

Mérjük föl a realitást!

Kinek a munkaképességében állt be a zavar?

A résztvevők hogyan látják és miként élik meg a problémát?

Mit kellene az érintetteknek egymásról tudni?

Hogyan alakul a helyzet, ha semmit sem teszünk?

Vajon én cselekedjem-e vagy mások?

Mikor történjen ez?

Mi legyen a cselekvés eredménye?

A munkaképesség helyreállítása

Mit szeretnének az érintettek megváltoztatni?

Mit akarnak / tudnak az érintettek ennek érdekében tenni?

Mi lenne jó intézkedés / megállapodás?

Mi a teendő, ha az intézkedés / megállapodás nem válik be?

Mi a helyzet most a munkaképességgel?

Ezt követően részletesen bemutatja, hogyan használható ez a lista a túl sokat beszélő, túl serény résztvevő esetében (a kínálgató megoldási lehetőségeket pro és kontra tárgyalja). Rámutat, hogy tipikus hiba, ha csak a zavart okozó személyre koncentrálnak. A stratégia akkor a jó munkaképességű résztvevő korlátozását célozza. Valójában pedig a többieket kellene bevonni.

Felhívja a figyelmet arra is, hogy mielőtt beavatkoznánk, gondosan tárjuk föl a realitást, és ennek nyomán olyan intézkedést tegyünk, illetve megállapodást kössünk, amelynek révén a vezető és a csoport munkaképessége helyreáll.

Ha a vezető hibázik a konfliktuskezelésben, az kihát a tanulás további menetére is („Aki győztes marad, az nem oldotta meg a konfliktust.”). Ha például az akadémikuskodót olyan módon tesszük szövetségessé, hogy kiemeljük, különleges résztvevővé léptetjük elő (kvázi tanársegéddé), akkor a többi résztvevő munkaképessége csökkenni fog. Féltékenyek lesznek rá („Miért pont ő, miért nem én?”), továbbá elfedi az oktató és a hallgatók státusza közötti különbséget. Tehát az oktatói professzionalitás legkeményebb tesztjét a nehéz helyzetek jelentik.

Weidenmann három nagyon értékes tanáccsal zárja a fejezetet és voltaképpen a könyvet.

Legyen világos, ahogy reagál!

Következetesen és határozottan kell reagálni, hogy a realitást a résztvevőkkel is megértessük („Erről tárgyalhatunk, erről nem.”).

Legyen toleráns!

Tőlünk függ, hogy mit élünk meg nehéz helyzetként. Az ésszerűség mértékéig legyen toleránsak embertársaink gyarlóságai iránt. A tolerancia határa ott van, ahol az árt a munkaképességnek. A beavatko-

zásnál azonban fontos kritérium, hogy ne veszélyeztesse az addig jó munkaképességük teljesítményét.

Legyen felnőtt!

A szülői én vagy a gyermek én szerinti vezetői magatartás nem produktív. Sem az anyáskodás, sem a gyámoltalanság nem erősítheti a tanulóknál a felnőtt-én munkáját, amire a hatékony tanuláshoz szükség van.

Hogy a nehéz helyzetekben a vezető nyomás alatt van, az a résztvevők számára is nyilvánvaló. Számukra is tehermentesítő, ugyanakkor jó tanulási lehetőség, ha a vezető modelljén látják, hogyan lehet a realitásnak megfelelően konstruktívan és kooperatívan cselekedni. A nem professzionális oktatói magatartás ezzel szemben erősíti a kríziseket, és földolgozásukat megnehezíti.

Úgy vélem, az oktatók ambivalens érzésekkel veszik kézbe a módszertani könyveket: „Vajon mi újat tud nyújtani?”; „Valóban használhatók-e a benne foglaltak?”. A szkeptikusoknak érdemes fontolóra ven-

ni Jörg Knoll azon gondolatát, hogy „...a módszerek nem meghatároznak, hanem lehetővé tesznek valamit... bizonyos mértékben olyan edények, amelyeket a résztvevők saját ötleteik, saját munkájuk gyümölcseivel megtölthetnek”.

E könyveket olvasva egyszerre idéződték föl bennem hallgatóként átélt felnőttképzési élményeim és saját tanítási tapasztalataim. A mögöttes célok és az eredményt befolyásoló faktorok apró részletekbe menő föltárása következtében sok mögöttes mozgató erő világossá vált előttem. Én a tárgyalt módszereken kívül e két könyv szemléletmódját értékelem nagyra: az aprólékos, figyelmes tervezést (főlkészülést) és a munkaképesség megteremtésére-fenntartására való törekvést.

Meggyőződésem, hogy aki módszertani kultúráját e művek tanácsait követve fejleszti, kevesebb „nehéz helyzetet” él majd meg. Körültekintő tervezéssel, a kialakult helyzet gondos elemzésével úrrá lesz rajtuk.

Szakácsné Tóth Éva

A felnőttképzés gazdasági és társadalmi igénye

A felnőttképzés hajtóereje minden időben a szükséges társadalmi/gazdasági tudásszükségletek célraorientált kielégítése. A hazai törvényalkotás a Felnőttképzési Törvénnyel ezt az igényt rögzítette, keretet adva a felnőttképzés további szerveződésének, hatékonysága lehetséges növelésének. A debreceni egyetem a Pallas Debrecina sorozatában jól válogatott összeállítást adott közre „Felnőttképzés és gazdaság” címmel.

Kozma Tamás, a kötet egyik szerkesztője gazdag tapasztalatok birtokában és kutatói előrelátással választotta ki a lényegi információkat hordó anyagokat az 'International Encyclopedia of Education' két kötetéből. A lefordított 24 tanulmányt 1995-ben és 1996-ban megjelent írásokból választották ki. A tanulmányok részben hozzájárulnak a nyugati és a fejlődő világ felnőttképzési folyamatainak ér-

telmezéséhez – ami az EU-csatlakozással még indokoltabb lett –, másrészt megerősítenek abban, hogy a hazai ilyen jellegű kutatások, régebben vagy újabban megjelent munkák az esetleges összevetésekben jól megállják helyüket. (Elsősorban abban, hogy karakterisztikusabban foglalnak állást egyes kérdésekben, orientációs alapot nyújtva így a nyilteles és eredményes továbblépéshez.) Másrészt a hazai aktuális

felsőoktatási kérdésekhez (például a tanulói hitelek alakítása, a finanszírozás módjai) is érdembeli tapasztalatokat közvetítenek. A szerkesztés munkáját Kozma Tamás és Illés Péter végezték, a lektori feladatokat Koltai Dénes és Timár János látta el. A nevelés- és művelődéstudomány doktori programja keretében készült fordítások nagyívű áttekintést adnak a gazdaság és felnőttképzés elméleti, finanszírozási, felnőttképzés-szakmai, majd munkaerőpiaci összefüggéseiről.

A kötet tanulmányai fejezetenként széles spektrumba ágyazottak. Az első fejezetben az 'Oktatásgazdaságtan régen és napjainkban' az 'Emberi tőke-fogalmak', a 'Megtérülés az oktatásban', 'Az iskoláskor előtti oktatás /köz/gazdaságtana', 'A gyermekgondozás közgazdaságtana', valamint a 'Belső migráció és oktatás' című tanulmányok olvashatóak.

A második fejezetben 'Az oktatás finanszírozása', 'Az oktatás finanszírozásának nemzetközi megközelítései', 'Az oktatásért vállalt felelősség nyilvános-magán felosztása', 'Az oktatás közösségi finanszírozása', 'Az oktatás magán és közkiadásai a fejlődő országokban' és a 'Hallgatói hitelek' című tanulmányok szerepelnek.

A harmadik fejezetben a felnőttképzéssel foglalkozó tanulmányok olvashatóak: 'Felnőttképzés: fogalmak és alapelvek', 'Az oktatás és a képzés konvergenciája', 'Formális, nonformális és informális nevelés', 'Élethosszig tartó és folyamatos oktatás', 'A felnőttoktatás kritikai megközelítései', 'Az emberi erőforrás fejlesztése', 'Napi nevelésügy és tudatosítás', 'Részvétel: a motiváció szerepe', 'Nemzetközi felnőttoktatás'.

A munkaerőpiaccal foglalkozó negyedik fejezetben az 'Oktatási expanzió és a munkaerőpiac', az 'Információ a munkáról és az oktatásról' és az 'Oktatás és munkaerőpiac' került.

A fordítások esetenként nehezen birkóznak a külföldi szerzők gyakran bizonytalanságot tükröző és a határozott véleményt csak feltételekkel körülíró stílusával. A szövegek magyarsága néhol kívánta volna a fordítás ismételt átolvasását. A kötet érdekes témái tükrözik a külföldi álláspontokat

és megoldásokat, több kérdés hazai feldolgozása markánsabb és szakmailag megalapozottabb (például az emberi tőkefogalmak, a megtérülések, a felnőttképzés, a szakképzés vagy az élethosszig tartó tanulás körében). Érdekesek a munkaerőpiac és az oktatási expanzió bérekre vonatkozó számításai vagy az oktatás/képzésről írtak, amelyek a változó piaci feltételek között foglalkoztatottak helyzetének elemzését segíthetik. A kötet láttatja, hogy nincs olyan nemzetközi tapasztalat, amelyet szükséges lenne közvetlenül átvenni, még akkor sem, ha az uniós elvárások egyike-másika ezt ajánlásaiban szorgalmazza. Minden megismert és helyileg bevált metodika örvendetes sokszínűséggel szolgálja a gazdaság és képzés (bármely képzés, így a felnőttképzés) eredményességét. Ezek a metodikák nagyszámú mutatón alapulnak, amelyek mintegy indikátorként szolgálnak ahhoz, hogy megfelelő szintetizáló és elemző intellektuális munkával következtetni lehessen belőlük a felnőttképzés gazdasági hatékonyságára. A felnőttképzés és gazdaság viszonyára nehezen lehet szimplifikált képletrendszerbe vagy megközelítésbe szorítani, mert a bonyolult hatásmechanizmus összetevői sokoldalú megközelítést kívánnak. Hazánkban e téren számos eredményt értünk el, amelyek a további hasonló tevékenység alapjául szolgálnak a felnőttképzésben és a hozzá szorosabban vagy lazábban kapcsolódó területeken.

A gazdaság és a társadalom globális helytállására ható társadalmi feltételek, folyamatok döntő mozzanatai – mindenekelőtt az érdekek mozgása – szükségképpen a társadalmi kitüntetett fontosságú alrendszereiben, többek között az oktatásban, képzésben jelentkeznek. Így a felnőttképzés transzformálódva visszahat magára a gazdasági folyamatokra, fenntartva a gazdaság megújuló képességét. A felnőttképzés gazdasági és társadalmi folyamatai összefonódásának konkrét módjával, hatásmechanizmusával kapcsolatban még számos terület feltáratlan, a debreceniek kötete ehhez a munkához nyújt tájékozódást.

Krisztián Béla

Holocaust – emléknapi – pedagógiai folyamat

A 2003–2004-es tanévben a holocaust emléknapijával kapcsolatos előkészületek során már három kézikönyvet is használhatnak a középiskolák.

Az első olyan társadalomismereti szöveggyűjtemény középiskolások számára, amely a holocaust problematikáját járja körül, 1997-ben jelent meg: „Szemtől szemben a történelemmel” címmel a Soros Alapítvány Tolerancia programjának keretében, a Korona Nova Kiadó Kft. kiadásában. Ez a szöveggyűjtemény egy amerikai kiadvány fordítása és kiegészítése magyar szempontokkal. 2001-ben jelent meg az Oktatási Minisztérium Holocaust–Soá tárgyában kiírt oktatási segédkönyv pályázatán első díjat nyert Szita Szabolcs munkája. Címe: „Együttélés, üldöztetés, holocaust”. A könyvet a Korona Kiadó Kft. adta ki.

2002-ben ugyanezen a pályázaton megosztott első díjat nyert *Hosszú Gyula* „Utak a holocausthoz, történetek a holocaustról” című munkája. A kötetet a Pedellus Tankönyvkiadó Kft. adta ki. Hosszú Gyula középiskolai tanár, aki nem ismeretlen a tankönyvírás műfajában: Az AKG kiváló, újszerű tankönyvei között megtaláljuk Hosszú Gyuláét is „A század fele (1914–1945)” címen.

Karsai László 1999-ben részt vett Jeruzsálemben egy konferencián, amelynek témája a holocaust tanítása volt, erről nyilatkozott 1999 novemberében a *Hetek* című lapban és a következőket mondta: „Előadásomban tizenegy gimnáziumi és egyetemi tankönyv holocaust-felfogását bíráltam. Ma Magyarországon egyetlen olyan gimnáziumi tankönyv létezik, - Hosszú Gyulának és munkatársainak „A század fele” című munkája, amely a magyar tankönyvszivatagban katedrálisként emelkedik ki a többiek közül.”

Lényeges momentum az, hogy egy középiskolai tanár ír és lát el dokumentumokkal egy diákoknak szóló tankönyvet, hiszen ő az, aki ismeri a pedagógiai folyamatokat, ismeri a diákokat, ismeri az oktatás egészét, és képes arra, hogy saját diszciplináját elhelyezze a tanításban. Külön szerencse, ha jó érzéke van az íráshoz és a dokumentumokban való válogatáshoz. Hosszú Gyula kiválóan ért ehhez, és új kötete példamutató lehet a „megélhető” tankönyvírók számára. Ő nem oldalakat „gyárt”, hanem átgondoltan, ihletetten ír. A korszaknak nemcsak jó szakértője, hanem annak is tudja a titkát, hogy hogyan lehet a tananyagot értelmesen és kreatívan feldolgozni.

Képes arra, hogy megtalálja azokat a helyes arányokat, amelyek mentén a diák – értelmi felkészültségével és addigi ismereteivel – a tankönyvet használni is tudja.

A holocaust oktatása nemcsak a történelem tantárgy feladata, nem egyszerűen egy történelmi téma, hanem sokkal átfogóbb, általános emberi magatartásokat tükröző, világfelfogást jelentő, erkölcsöt érintő problémakör. Ismerete nélkül nem lehet ma felnőni. Nem elég a II. világháborúhoz kapcsolva egy-két mondatban érinteni, sok szempontból körbe kell járni. Ismerete része a teljes pedagógiai folyamatnak, amelyen a gyerekek iskolás éveik alatt áthaladnak. A holocaust kapcsán sok napjainkban is jelenlévő problémát meg lehet érteni. Hosszú Gyula könyvében ezt a sokoldalú értelmezést látjuk. Alapos történelmi ismereteket kínál, ami nem adathalmazt jelent, hanem összefüggéseket. A dokumentumok ezeket az összefüggéseket igazolják. Tehát nem arról van szó, hogy növelve a lapszámot minél több dokumentum jelenjen meg a kötetben, hanem arról, hogy hitelessé tegye a szerző gondolatait, „illusztrálja” azokat. Kimagasló értéke a könyvnek a sok illusztráció. Az sajnálatos, hogy ezeknek a fotóknak, plakátoknak, rajzoknak a megjeleni-

tése nem a legszínvonalasabb, de ez nyilván pénzhiányra vezethető vissza. Rendkívül megrázóak a fotók. Pedig a szerző nem a hullahegyek fotóit tette a kötetbe, csak egyszerű napi felvételeket. Ezek már önmagukban is különös erejűek a könyvet kézbe vevő gyerekek számára is. Meggyőzőek! Talán ez a legfontosabb.

Már a tankönyv címe is elgondolkodtató. „Utak és történetek”. Elgondolkodtató, hiszen eleve sugallja, hogy a holocaustnak előzményei vannak az európai történelemben, amelyeket meg kell ismerni ahhoz, hogy megértsük azt és fel se merülhessen megkérdőjelezése. A „történetek” kifejezés pedig arra a történelemfelfogásra utal, hogy a holocaust szenvedő és szenvedést okozó szereplői emberek voltak, akik a napi életet élték, és valószínűleg az adott helyzethez igazodtak. Kiválóan illusztrálják ezt a kötetben *Abraham Bomba* volt treblinkai deportált válasza a *Lanzmann*-filmben, akinek a foglyok kopaszra nyírásában fodrászként kellett résztvennie. Ugyanílyen meggyőző a *Nyisзли Miklóssal* felvett jegyzőkönyv közölt részlete.

A kötet a mikrotörténelem felől is megközelíti a holocaustot. Ezt azért tartom fontosnak, mert így a gyerekek számára is közelebbi és elfogadhatóbb, azaz hitelesebb, mintha csak a fizikai szörnyűségek halmazáról olvasna. Talán lehetett volna több, gyerekektől származó dokumentumot betenni a kötetbe. Például a theresienstadti gyerekek rajzaiból és verseiből. Hiányolom a 20. században meghatározó jelentőségű pedagógus-vertanú, *Janusz Korczak* példázatának, akár írásainak jelenlétét. Diákolvasóknak ez az életmű különösen hatásos lehetne.

Igen nagy pozitívuma a könyvnek az a széles spektrum, amit felölel. Az Osztrák-Magyar Monarchia, Németország, Olaszország, Dánia, Norvégia, Belgium, Franciaország, stb. Az is nagyon fontos, hogy a roma holocaustról is szó esik. Külön ki kell emelni azt, hogy jól áttekinthető a történelmi háttér. Kiválóan tagolt és lényegre törő.

Igen fontos értéke ennek a kiadványnak komplexitása, azaz hogy sok irodalmi és képzőművészeti szemelvényt használ: *Petőfi Sándor*, *Radnóti Miklós*, *Ámos Imre*, *Elie Wiesel*, *Lukács Ágnes*, *Kertész Imre*, *Anna Frank*, *Semprun* stb. A kiváló válogatás a segítő szerkesztőt, *Trencsényi Borbálát* is dicséri.

A könyv bizonyos szempontból hiánypótló. A történelem tanulása során zsidókról a gyerekek alig hallanak. Az ókori zsidó államról a történelmi tanulmányaik kezdetén tanulnak, majd a spanyol történelemben egy keveset és utána a magyar történelem tanulmányozása során az emancipációról egy-két mondatot, majd a zsidótörvényekről és a holocaustról. Hosszú Gyula tömör, de a lényegét magába foglaló kis zsidó történelmet írt meg. Áttekinthető, objektív. Ezzel világossá teszi azt, hogy a zsidóság az európai történelem szerves része, egy közösség, amely múlttal, jelennel és jövővel rendelkezik.

Gazdag a tankönyv bibliográfiai jegyzéke. Eligazít a legfontosabb kiadványok között, s jól használhatóak a szömagyarázatok és az életrajzok is.

Hosszú Gyula (2002): *Utak a holocausthoz, történetek a holocaustról*. Pedellus Tankönyvkiadó.

Simon Mária

Zsidótörténet (nem csak) fiataloknak

Bátor vállalkozás a szerkesztő *Pásztor Cecíliáé*: a salgótarjáni zsidó közösség történetének felvázolása egy kötetben a 17. századtól napjainkig (!). Bátor, hiszen az olvasókönyvnek készült kötet elsődleges szándéka, hogy az iskolás korosztály számára nyújtson információt. Vagyis a helytörténeti, színvonalas ismeretterjesztésen túl a kiadvány nevelési, szocializációs szerepét is bírhat, arra alkalmas szülőök, pedagógusok kezében.

Az 1988–1990-es rendszerváltozás óta eltelt bő egy évtized egész Közép-Kelet-Európában, ezen belül hazánkban is a zsidó kulturális reneszánsz évtizedének is tekinthető. Számos rendezvénysorozat, folyóirat, könyv jelent meg Magyarországon, melyek, elsősorban a kelet-európai zsidó kulturális hagyományra támaszkodva, a zsidó kultúra értékeit kívánják közvetíteni mind a zsidó, mind a nem zsidó lakosság felé. Kétségtelen, sokszor elmondott tény azonban az is, hogy az államszocializmus korának mesterségesen lefolytatott indulatai is az elmúlt évtizedekben törtek felszínre és válhatott ismét beszédtemává a zsidóság és a magyarság szembenállásának felvetése, a „ki zsidó, és ki nem az?” kérdés rossz emlékü felelevenítése. Ezért ha egy, a hazai zsidóság történetével foglalkozó könyvet, melyet egyben iskolai segédanyagnak is szántak, ajánlunk olvasóink figyelmébe, nem feledkezhetünk el arról, hogy olyan, a közbeszédben jelen lévő nyílt problémát érintünk, amelyre az iskolai nevelés csak igen korlátozott hatást tud kifejteni, hiszen elsősorban a családok generációs hagyományai azok, melyek a magyarországi zsidóságról alkotott egyéni véleményeket döntő módon befolyásolják.

A *Randolph L. Braham* által írt Ajánlás szerint „A kötet legfőbb célja az, hogy a diákok és a lakosság minél szélesebb rétegének, minél több szempontból mutassa be a zsidóságot.” A nagynevű ajánló szerint a könyv „értékes iskolai segédanyag” és a „magyar zsidó közösségek emlékének őrzője is”. (5. o.) Nézzük hát, hogy az olvasókönyv nyilvánvaló helytörténeti értékén túl hogyan és

Az elmúlt évszázadok megmutatták, hogy az európai kultúrkörben a tolerancia egyik, természetesen nem egyetlen fokmérője a többségi (keresztény kultúrkörhöz tartozó) társadalomnak a benne élő zsidósággal kialakított viszonya. Ahol a zsidóság nyíltan, sőt büszkén vállalható, ott egy fokkal közelebb kerülhet a társadalom a cigányok, melegek, muzulmánok, „hottentották és marslakók” elfogadásához is.

és mennyiben alkalmas arra, hogy a szerkesztő és ajánlója által meg nem fogalmazott, de nyilvánvaló nevelési célnak, a toleranciára tanításnak megfeleljen.

A „Salgótarjáni zsidótörténet” mind tartalmilag, mind tipográfiailag kiválóan megszerkesztett kötet. Rövid, frappáns összekötő szövegek ismertetik az egyes fejezetekben a helyi zsidó közösség vázaltszerű történetét a salgótarjáni megtelepedéstől egészen a rendszerváltozást követő évekig. A vázlatos, kronológiai szempontú történettel párhuzamosan, szürke háttérre vetítve fényképek, térképek, irodalmi és történeti források idézik fel egy-egy kor hangulatát, vagy ad-

nak választ az olvasóban felmerülő esetleges kérdésekre. A fogalmazás világos, közérthető, 12–13 éves kortól „99 éves” korig jól értelmezhető, miközben nem túl didaktikus, nem kioktató jellegű. Olyan, a felületes felnőtt olvasó számára egyértelműnek tűnő kérdést sem kerül meg, mindjárt a kötet 10. oldalán, mint azt, hogy „Kik is a zsidók?” Ezt a kérdést *Bibó István* híres és egyáltalán nem definitív meghatározás-értelmezésével kívánja megválaszolni. A válasz pedig valóban ott jelenik meg, ahol a kérdés adódhat, tehát a salgótarjáni zsidóknak a „névtelenség korából” való kilépésekor, a magyar reformkornál. A szerkesztő tehát „nem várta be” az idézet „kronologikus helyét”, 1944-et vagy ’48-at, hanem *Bibó* definíció-értelmezésével megadta a kötet feldolgozásának alaphangját, érzékeltette azt, hogy a zsidóság kultúrájának, történetének megértéséhez nyitottságra, pluralista gondolkodásra van szükség.

A könyv egyik legfontosabb fejezetének a második fejezetet tekinthetjük, mely a salgótarjáni zsidóság életével, hitközségi viszonyaival, vallásával ismerteti meg az olvasót. A szerző-szerkesztő jó érzékkel nem tér ki a zsidóságon belüli ortodox-neológ ellentét részletes ismertetésére, a problémát azonban egy, a *Zsidó Lexikon*ból vett szócikket tartalmazó „ablakban” jelzi. Rendkívül jól áttekinthető ábrával mutatja be ugyanakkor a salgótarjáni autonóm ortodox hitközség szervezeti felépítését és működését (16. o.). A

grafikus ábrával ellentétes oldalon pedig (17. o.) a legfontosabb ortodox hitéleti és rituális szolgáltatásokat ellátó személyiségekről, a templomszolgáról, a kántorról, a sakterről is megemlékezik. Különösen a sakter (metsző) szerepének pontos, közérthető ismertetése figyelemre méltó, hiszen ő a zsidó közösség belső életének egy, az antiszemiták által néha ördögiként bemutatott alakja is.

A zsidó felekezeti oktatásról rajzolt kép talán lehetne kissé részletesebb. Az első oktatási jellegű intézményről 1871-ből ad hírt a szerző, holott a zsidó oktatásügy kérdése már *II. József* alatt is megjelent. Nem tudjuk azonban, hogy a kötet alkotójának salgótarjáni vonatkozásban egyáltalán rendelkezésére állhatnak-e ezzel kapcsolatos forrásanyagok.

A hitközségi intézmény bemutatásához hasonlóan Pásztor Cecília könyvéből az érdeklődő megismerkedhet a zsidó étkezési szokások legjellegzetesebb vonásaival és eredetével, a „Szombat”, a „Purim” és más ünnepek jelentőségével, a zsidó névhasználat kérdésével. (Nem szerencsés ugyanakkor a névhasználat kérdésekor az „ortodoxia” fogalmát a „maradisággal” szinkronba állítani, hiszen az ortodoxia egy bizonyos zsidó vallási-kulturális meggyőződést és hagyományt, nem pedig modernista értelemben vett általános haladásellenességet jelent.) Összességében tehát elolvashatjuk mindazt a zsidó népeletről, ami „mássá” és „különössé” tette a többségi társadalmon belül a magyarországi (Salgótarján esetében ortodox) zsidóságot.

A másság után a hasonlóság és az integráció kérdése is szerepet kap a könyv lapjain, „A zsidóság Salgótarján szolgálatában” című fejezetben (29–40. o.). Ebben a fejezetben a zsidóságnak a helyi gazdasági életben, illetve a Salgótarján térségében jelentős munkásmozgalomban való szerepe egyaránt helyet kapott. Itt jelennek meg először a helyi antiszemitizmusra vonatkozó források, melynek jelentős része korabeli sajtóanyag. Így a lényegében az emancipációról szóló fejezet egyszerre mutatja be a társadalmi beilleszkedésben elért sikereket, illetve az ezt kísérő intoleráns, kirekesztő szemlélet erősödését. Ugyanakkor nem kíván néhány soros magyarázatot nyújtani a gyűlölet megjelenésére. A már említett Bibó-idézet, melynek ha nem is konklúziója, de mindenképpen összegzése, hogy „ha pedig zsidóüldözésekről van szó, akkor (a zsidó) az üldözők által megszabott kört jelenti”, pontosan meghatározza a kötet szerkesztőjének alapállását. Tehát az irracionális magyarázása (racionalizálása) semmiképpen sem szolgálná a téveszmék oszlatását, csupán a „nem lett volna zsidóüldözés, ha a zsidók...” kezdetű értelmetlen és álságos vita újabb fejezetét indukálná.

A következő két fejezetben a századforduló és a 20. század első felének antiszemitizmusának helyi megjelenési formáiról, illetve a Holocaustról szól, jó érzékkel adagolva az általános és a helyi vonatkozású információkat. Tekintettel azonban arra, hogy a zsidóság történetének ez a nagyközönség előtt leginkább ismert fejezete, itt csupán arra hívnám fel a figyelmet, hogy Pásztor Cecília egy olyan dokumentumot is közöl a kötetében, mely egyértelművé teszi az egyéni, civil felelősséget a salgótarjáni zsidóság elpusztításában. („Feljelentő levél.” Ld.: 53. o.) Az eredetileg *Karsai Elek* által közzétett dokumentum az, melynek kapcsán az oktatóknak leginkább érdemes beszélgetniük a tanulókkal, a szülőknek a gyerekekkel, esetleg felnőtteknek egymás között arról, hogy mit is jelent az egyén felelőssége önmagáért, gyermekeiért, másokért. Ennek kétségkívül esztétikailag magasabb szintű, de a mai tizenévesek számára talán nehezebben befogadható beszélgető-anyaga *Sánta Ferenc* „Ötödik pecsét”-je, mely talán egy, a témával foglalkozó iskolai órán párhuzamosan elemezhető a „salgótarjáni polgárok” zsidó polgártársaikat feljelentő levelével.

A holocaust utáni évtizedek legjelentősebb forrásanyagát ebben a kötetben a személyes interjúk jelentik. Az utolsó fejezetben a helyi sajtó hírei és a tanácsrendszer korának egyháziügyi titkári jelentései csupán illusztrációk. A könyv 87–90. oldalán található, napjainkban a zsidóságot hangsúlyozottan vállaló Laurával (20 éves) és Balázssal (25 éves) készített interjúk azok, amelyek igazán jelzik a magyarországi zsidóság jelenlegi

helyzetét. Laura esetében zsidóságának „különössége” leginkább akkor vált nyilvánvalóvá, amikor ezért negatív előjelű megjegyzések érték. Balázs pedig csupán 14 évesen tudta meg, hogy zsidó. Mindez és az, hogy mind a ketten csupán keresztnevükkel vállalták az interjú közlését, szomorú jelzése annak, hogy a zsidóság vállalása ma Magyarországon továbbra sem lehet olyan nyílt és egyértelmű, mint az, hogy valaki például spanyol, finn, evangélikus vagy katolikus stb. Mindez nem kíván kommentárt. Így a szerkesztő kötetének e zárófejezetét nem is kommentálta.

Úgy gondolom, hogy valóban értékes helytörténeti olvasókönyv és iskolai segédanyag látott napvilágot Salgótarjában. Mint minden nevelési-oktatási segédletnél, itt is elmondható azonban, hogy „a puding próbája az evés”. Hiszen a még oly használható olvasókönyv sem ér semmit a témában el nem merülő nevelővel való beszélgetések nélkül. Ha a könyvet a tanulók „csak” olvasni fogják, akkor nem töltheti be célját, a megértésre és a toleranciára nevelést. Az elmúlt évszázadok megmutatták, hogy az európai kultúrkörben a tolerancia egyik, természetesen nem egyetlen fokmérője a többségi (keresztény kultúrkörhöz tartozó) társadalomnak a benne élő zsidósággal kialakított viszonya. Ahol a zsidóság nyíltan, sőt büszkén vállalható, ott egy fokkal közelebb kerülhet a társadalom a cigányok, melegek, muzulmánok, „hottentották és marslakók” elfogadásához is. Ezért ajánlom ezt a könyvet nemcsak a Nógrád megyei nevelők vagy csupán a gyermekeik jövőéért felelősséget érzők, hanem a szélesebb oktatói-olvasói közönség figyelmébe is.

Pásztor Cecília (2003, szerk.): *Salgótarjáni zsidótörténet. Általános és középiskolások számára. Adatok, források és tanulmányok a Nógrád Megyei Levéltárból.* Salgótarján.

Csóti Csaba

Egy nagy téma méltó összefoglalása – és továbbgondolása

Forray R. Katalin több mint két évtizede kutatja a cigányság helyzetét. A munka nagy részét férjével, a kitűnő szociológussal, néhai Hegedűs T. Andrással együtt végezte, amíg ketten voltak. Közös kötetükről lapunk 2003. decemberi számában Huszár Zsuzsa tollából közöltünk recenziót, most egy újabb elemzéssel hívjuk föl rá a figyelmet.

A könyv témáját több szinten lehet megfogalmazni. A legelvontabb szinten nem kevesebbről van szó, mint arról: hogyan lehet a cigányság igényeihez és szükségleteihez jobban alkalmazkodó iskolarendszert kialakítani. Ez magába foglalja azt az egész problematikát, hogy egyáltalán kinek az igényeit és szükségleteit szolgálja az iskola, ki mire tudja az iskolát felhasználni. Erre a többé-kevésbé ismert szociológiai válasz az, hogy egy adott kultúrához tartozó, annak normáit öntudatlanul is képviselő iskola elsősorban azokat szolgálja, akik az adott kultúrához tartoznak, vagy ahhoz közel állnak.

Ebből következik, hogy minél közelebb vannak bizonyos csoportok vagy egyének az adott kultúra alakítóihoz, annál nagyobb mértékben fognak hozzájutni az iskola szolgáltatásaihoz, fogják azokat kamatoztatni saját jó helyzetük belső legitimálására, társadalmi-gazdasági nyereségek elérésére és pozícióik külsődleges megerősítésére. Egy uralkodó kultúra iskolarendszere által megtestesített cél- és normarendszertől azonban még azok is távol lehetnek, akik névlegesen az adott kultúrához tartoznak ugyan, de a hozzá

tartozó társadalmi struktúra alá szorultak. A távolság még nagyobb, illetve más természetű, ha a gyerekek egy másik, viszonylag zárt közösség kultúrájából érkeznek az iskolába, legyen az őshonos vagy újonnan megjelenő népcsoporté. És ha mindehhez olyan társadalmilag konstruált etnikai definíciót alkalmaz a társadalom a kisebbségre, amely rasszista előítéletekkel terhelt, akkor az iskola és a család/gyerekek közötti távolság szakadékká változik. A cigányság esetében mindhárom tényező szinte szétválaszthatatlanul van együtt. A távolság egyszerre adódik a történelmileg kialakult társadalmi peremlétből, az etnikai kultúra kisebbségi mivoltából és az ezt megőrző és egyben a határait képlékenyvé tévő előítélet-rendszerből. Az iskola jobbításának lehetőségét keresve a könyv ezt a három megközelítést különböző módokon ötvözi.

A fentebb idézett cél másik eleme az „alkalmazkodás” fogalom használatához kapcsolódik. A könyv visszatérő témája a paternalizmus bírálata, annak kimutatása, hogy csak az érdekeltekkel együtt kimunkált szemlélet és eszközök kínálhatnak tartós megoldást. Ugyanakkor ennek a közös munkának az alapjai Magyarországon többnyire hiányoznak. A kérdés: hogyan lehet ezt a fajta együttműködést és részvételt két oldalról alakítani. Több összefüggésben említésre kerül a tanárok szerepe, a tanárképzés ilyen irányú változtatásának igénye éppen úgy, mint az oktatáspolitikai szemlélet átalakításának szükségessége. Az azonban csak közvetve kerül szóba, hogy olyan körülmények között, amikor az illetékesek, azaz oktatáspolitikusok és tanárok túlnyomó többsége (többnyire nem tudatosan) nem a másság, hanem a deficit fogalmával közelít a kérdéshez, hogyan lehet partnert találni a kétoldalú követelmények összehangolásához. Ezt már csak azért is fontos lenne firtatni, mert Magyarországon alig vagy egyáltalán nincs előzménye az ilyen típusú demokratikus politikai gyakorlatnak, a legszegényebbekkel való partneri együttműködésnek.

A könyv jelzi a cigánykérdés összetett – kulturális, szociológiai, etnikai, szociálpszichológiai – gyökereit, valamint politikai és egyéb vonzatait, de a részletes tárgyalást célszerűen leszűkíti a kultúra, a nevelés és az oktatáspolitikai néhány metszetére. A könyv első része mintegy elméleti keretként is szolgál, s a nevelés-képzés elméleti kérdésein belül a probléma-halmaz kulturális összetevőjére koncentrálnak. Hegedűs T. András és Forray R. Katalin az elsők voltak Magyarországon, akik komolyan foglalkoztak a multikulturalizmus problematikájával. Úgy gondolták, hogy az európai gondolkodás és tapasztalatok fogódzót nyújthatnak a hazai roma-magyar feszültség kezeléséhez. A szakirodalom többféle értelemben használja a multikulturális és az interkulturális fogalmakat, amikor a kultúrák közötti dialógus lehetőségéről, illetve arról van szó, hogyan lehet tolerálni más kultúrákat, és hogyan lehet hosszú távon biztosítani megmaradásukat (azaz hogyan lehet nem törekedni asszimilációra). A szerzők fogalmakat tisztázó munkája azt jelenti, hogy igyekeznek szétválasztani és viszonyba állítani a fogalmakat és a mögöttük lévő gyakorlatokat. Megkülönböztetik az iskolai gyakorlati szintű és a makro-szintű, a statikusabb és a dinamikusabb, a rövidebb és a hosszabb távra vonatkozó „dimenziókat”, s ezeket egymásra vonatkoztatva értelmezik. Ezek szerint a multikulturalizmust inkább rövidebb távra vonatkozó szemléletnek, sőt, szinte statikus állapotjellemzőnek tartják, amely makroszinten leírja egy társadalom állapotát; célja a gyerekek türelemre „tanítása” az iskolai multikultúrával szembesülő oktatásban. Az iskola szintjén ez inkább a gyerekeknek elkülönítetten tanítható, a tantervbe illeszkedő diszciplínát jelent, társadalmi szinten pedig a tolerancia köré szerveződő szemléletet, amely magába foglalja a tolerancia-ellenességgel szembeni kritikai attitűd készségét is. Az interkulturalizmus értelmezései közül a maga számára azt fogadja el, amely a kultúrák egymásra hatásának hosszú távú tendenciáihoz kapcsolódik. A fogalom dinamikát jelöl, kultúrák közötti kapcsolatot, amelyet az egész személyiségre ható nevelés készíthet elő. Forray azt is észreveszi, hogy nyugaton – az eddigi nem sok sikert felmutató negyedszázados gyakorlat alapján – lassan kialakul a multi/interkulturalizmus kritikája, amely akár erősítheti is az etnikai konfliktusokat.

Ezzel egy új törekvés jelenik meg, amely nem az etnikumok közötti viszonyra, hanem a különbözőségek elfogadására és vállalására irányuló nevelést jelentené.

A második fejezet a cigányság iskolázási helyzetével foglalkozik. Itt az európai tekintés mellett összefoglalja és kiegészíti a cigányság iskolai oktatásban való részvételét elemző magyar adatokat. Gazdag az anyag, de minthogy a gyűjtés 1998-ban lezárult, mai érvényessége korlátozott.

A munka harmadik része a múlt – az elmúlt közel három évszázad – és jelen magyar oktatáspolitikáját tekinti át. Amennyiben értelmez és értékkel, akkor azt emeli ki: az adott korszak oktatáspolitikája mennyire volt tisztában a cigány kultúra másságával, mennyire tartotta azt tiszteletben és mennyire adott esélyt az emancipált integrációra. A mérleg meglehetősen negatív. A felvilágosult abszolutizmus korai, erőszakos, család-, gyermek- és kisebbségellenes asszimiláns törekvései ma legföljebb csodálkozásra késztetnek, miközben elismeréssel adózunk a probléma felismerésének, a továbbiakban közel kétszáz évre megszakadó oktatáspolitikai törekvéseknek. Mert gyakorlatilag a huszadik század hatvanas éveig nem ismétlődött meg a korai kísérlet a cigányság iskoláztatásának intézményes javítására. Ettől kezdve egymást követik a tervezetek, rendelkezések és próbálkozások.

Amilyen mértékben szociális és szegénykérdésről van szó, annyiban úgy kell kezelni, hogy minden szegény gyerekre vonatkozzék: a rossz helyzetű iskolák feltételeit javítani kell, és etnikai hovatarozástól független „felzárkóztató és tehetség gondozó” programokra van szükség. Viszont az etnikai-kulturális vetülethez az annak megfelelő eszközök szükségeltetnek. Mind a két oldal pozitív megkülönböztetést és forrásokat igényel, de egyéb vonzataik eltérőek.

Ezen belül a prioritások, módszerek körül létezik egy kimondott, a dolgozatban sok oldalról megvilágított nyílt vita és egy máig tisztázatlan vagy éppen látens vita.

A nyílt vita az, hogy a roma kérdést általában és a roma gyerekek iskolai helyzetét különösen szociális, szegény-kérdésként vagy etnikai és kulturális kérdésként kell-e kezelni. A korai (hatvanas évekbeli) politika félt a cigányság kisebbségként való öntudatra ébredésétől, s a gyerekek oktatási hátrányait csak szociális deficitként tudta (nyíltan) kezelni. Ugyanakkor a létező és homályban maradó előítéleteknek megfelelően engedte az elkülönült „felzárkóztató” csoportok-osztályok kialakítását, amelyek gyakran válnak mind a mai napig kisegítő osztállyá, megpecsételve ezzel az oda járók

sorsát. Forray R. Katalin állásfoglalása a vitában a következő. Amilyen mértékben szociális és szegénykérdésről van szó, annyiban úgy kell kezelni, hogy minden szegény gyerekre vonatkozzék: a rossz helyzetű iskolák feltételeit javítani kell, és etnikai hovatarozástól független „felzárkóztató és tehetség gondozó” programokra van szükség. Viszont az etnikai-kulturális vetülethez az annak megfelelő eszközök szükségeltetnek. Mind a két oldal pozitív megkülönböztetést és forrásokat igényel, de egyéb vonzataik eltérőek. Az utolsó 35 év hullámvázai után mára sem nyugodott le a helyzet: a kilencvenes évek elején hozott döntések értelmében a roma gyerekek utáni iskolai kiegészítő támogatások nem a kulturális, hanem a felzárkóztató programokat támogatták.

A látens és máig nem tisztázott kérdés az, hogy a roma oktatási hátrányok leküzdése érdekében a tehetséges fiatalok egyéni kiemelése-segítése, ösztöndíjakkal megtámogatott iskoláztatása a célravezető, avagy az óvoda és alapiskola egészének radikális javítása, a középiskola olyan állapotba hozása, hogy önmaga képessé tegye diákjait a felsőoktatásban való továbbtanulásra. Természetesen mindháromra szükség van, megfelelő prioritásokkal és végiggondolt tervezetekkel. Jelenleg azonban úgy tűnik, hogy inkább az egyéni (ösztöndíj) megoldásokba vetett hit a legerősebb, amit egyébként annak idején Kemény István szorgalmazott. A probléma nem az, hogy ez a megoldás elfogadott lett,

hiszen szükség van rá. A baj valószínűleg máig az, hogy az egyéni segítség korlátai sincsenek végiggondolva (az ösztöndíj összege nem elégséges, csak részleges megoldás), és nincs elképzelés arra, hogy hogyan fog megoldódni az alapiskolázás javítása, a szegregált kiegészítő osztályok fokozatos felszámolása, az elhanyagolt szegény- és cigányiskolák rehabilitálása.

A könyv utolsó fejezete – a család és iskola közti kapcsolat keretében – egy sor izgalmas kutatást ismertet, szocializációról, attitűdökről stb. Értékes és érdekes része a könyvnek az iskolán, illetve az oktatáson kívüli nevelési folyamatok, mindenekelőtt a családi szocializáció vizsgálata. Ebben a részben sok új információt kap az olvasó. Újszerű és fontos a kulturálisdeficit-elmélet bizonyítékokat felmutató cáfolata. A cigány gyermekek „másként” nevelődnek, de ebben a másságban annyi érték van, hogy azokat egy, azt a kultúrát értő iskolai képzés sokféle módon kiaknázhathatná, építhetne rá. A kihívás az iskola számára a kisebb gyerekeknél kisebb, a serdülőknél – akiknél a kamaszkor szinte hiányzik – sokkal nagyobb. Külön figyelemre méltó Forray R. Katalin értelmezése a társadalmilag konstruált nemi szerepekről, s különösen a lányok szocializációjáról, társadalmi szerepéről s ennek az iskoláztatásra gyakorolt hatásáról. Forray és Hegedűs iskolakutatásai úttörő jellegűek abban, hogy a fiúk és a lányok iskolai pályafutását külön is vizsgálják. Voltaképpen elgondolkodtató, hogy miért ennyire hiányosak ezek az információk, miért hiányzik a probléma részletes elemzése még a legkitűnőbb cigány iskolakutatásokból. Egyes kutatók-szakértők a nők kettős elnyomottságával, a cigány társadalom „macho” társadalmi beállítódásával magyarázzák a lányok családba visszaszorítását. Forray szerint a nők közösségi kultúraőrző szerepe miatt tartja őket vissza a csoport. Ugyanakkor ez az elvárt szerep – bizonyos közösségekben és bizonyos feltételek mellett – a női emancipációt, az „önmegvalósítást” is segítheti.

A Hegedűs és Forray által kidolgozott női mobilitási modellek érdekesek, és valószínűleg hitelesen vázolják fel a lehetőségeket, a sikerek és kudarcok esélyeit. A modellekben alternatívan feltűnik a közösség egészét érintő siker mint a női mobilitás alapja, az egyéni szerencse vagy véletlen, továbbá egy olyan szerves társadalmi folyamat, amelynek során a korán kezdődő pedagógiai aktivitás a csoport egészével fogadtatja el a gyerekek (fiúk és lányok) továbbtanulásának „veszélytelenségét”. E modellek tulajdonképpen új választ adnak az előzőekben említett dilemmára, hogy az egyéni, az alap- vagy középiskolára koncentráló módszerek hasznosabbak-e a mobilitás segítéséhez. A tisztának látszó modellekből végső soron ugyanis az csendül ki, hogy hányféle folyamatnak kell szerencsésen egybeesnie az olyan elindulásokhoz, amelyek nem vezetnek tragikus megérkezésekhez, s hogy ebben mennyi a véletlen, mennyi lehet a tudatos, átgondolt, egyéneket közösségeikkel együtt tekintő segítés, és mi lehet mindebben az iskola és pedagógus szerepe.

E sikerességet is lehetővé tévő modellek mögött azért ott rejtőznek a cigány családok és az iskola között feszülő ellentmondások. Ezek artikulálása a könyv egyik kitűnő és eredeti része. A problémát illusztrálja és érvanyagát gazdagítja az iskola légkörének leírása, gyerekek és felnőttek ítélet- és előítélet-rendszerének feltárása. A gyűjtés egyszerre nyújt reményeket és kételyeket, de körülbelül egyértelművé teszi, hogy sok minden nincs rendben, sem a fejekben, sem abban, hogy mindezt az iskola tudomásul veszi.

A jelentős ismeretanyagra épülő könyvből néhány sokat vitatott kérdés új megvilágításba helyezését emelném ki. Különös érdeme a könyvnek, hogy itt is (mint a szerzőpáros korábbi munkáiban) megpróbálja feloldani a cigánysággal kapcsolatos deficit-közelítés korlátjait, amely közelítés olykor önfelmentésre szolgál, olykor pedig önmegvalósító próféciaaként működik. Ennek érdekében gyakorlati és elméleti síkon egyaránt megmutatja a sikeres (a domináns kultúra és az egyéni autonómia szempontjából sikeres) felemelkedés lehetőségét. A szegénységet maguk mögött hagyó, alkalmasint értelmiségivé váló romák sorsának követése azért különösen fontos, mert segíthet a kizárólagos defi-

cit-szemlélet korrigálásában. (Ennek óriási a politikai tétje, de van tudományt érintő összetevője is.)

A könyv másik érdeme, hogy jelentős részben történelmi folyamatokhoz kapcsolódva mondja el a történeteket. A megoldás hasznos, de vannak hátulütői, amelyek korrigálása további elemzéseket igényelne. Történelmi közelítés esetén minden szerző óhatatlanul kialakít valamilyen, a lehetséges mértékben objektív viszonyt a múlthoz, s ezen a kereten belül dolgozik. Az olyan kutató számára, aki már az előző rendszerben is a pályán volt, a legnehezebb feladat a Kádár-rendszer utolsó évtizedeihez való objektív viszony kialakítása. Forray R. Katalinnak erről a korról, annak alapvető ellentmondásairól adott képe érzékelteti a dilemmákat, és igyekszik elkerülni a kicsit is szélsőséges ítéleteket. Eközben azonban, csak mellesleg, felvet egy továbbgondolásra érdemes dilemmát. A késő-kádárizmusban igen kitűnő cigány-elemzések és javaslatok kerültek ki „felülről”, miközben fent olyan politikusok ültek, akik mindehhez semmit nem értettek, nem is akartak érteni. Forray tehát kutyafuttában megemlíti a szakértők szerepét. Ha nem is ebben a dolgozatban, de érdemes lenne tisztázni a szakértők és hatalom viszonyát, a szakértői anyagok gyakran „független” és progresszív jellegét egy továbbra is ideologikus és konzervatív politikai közegben. Mindezzel együtt becsülendő Forraynak a múltból adott árnyalt értékelése, világos kritikája és az, ahogyan néhány nehéz kérdést megfogalmazott.

Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Ferge Zsuzsa

Drámaórák

Sikerrel bonyolította le közgyűléssel egybekötött hagyományos őszi szakmai rendezvényét a Magyar Drámapedagógiai Társaság a fővárosi Marczibányi téren. A drámapedagógiai Napok bemutatói közül kiemelkedik az a játékos vetélkedés, melynek során a jelenlévőknek megadott témára kellett drámapedagógiai foglalkozást rögönözniük. A társaság pozícióerősödése várható attól, hogy a dráma diszciplína visszafoglalta méltó helyét a NAT-ban.

Változó szakképzés

Ünnepi bemutatón ismerhették meg az olvasók, köztük több tárca államtitkárai *Benedek András* új könyvét, amelyet „Változó szakképzés (a magyar szakképzés szerkezetének változásai a 20. század utolsó negyedében)” címmel az OKKER Kiadó jelentetett meg.

Ákombák tanár úr

A Palatinus könyvkiadó jeles, tematikus novellasorozatában magyar írók tanárokról, diákokról, iskoláról szóló rövid írásainak gyűjteménye jelent meg. A szerkesztő *D. Szabó Mária*.

A zúrkorszak gyermekei

*Szapu Magdán*ak a Századvégnél megjelent terjedelmes kötete a mai ifjúsági csoportkultúrákról ad számot, impozáns empirikus kutatások alapján.

Az orosz nevelés

Hiánypótló kötetet adott ki a budapesti Akadémiai Kiadó és a csíkszeredai Pro Print. *Szabó Miklós* az orosz nevelés történetéről készített monográfiát, 988-tól 1917-ig, a Népbiztosok Tanácsának hatalomra jutásáig.

Érték és pedagógia

Ez *Magyari Beck István* esszéjének címe, melyet az Akadémiai Kiadó adott ki.

Új Bábosik-könyv

„Alkalmazott nevelésemélet” a címe annak az OKKER-kötetnek, melyet a konstruktív pedagógia hazai képviselője, a pesti ELTE professzora, *Bábosik István* jegyez.

ELTE-sorozat

Oktatásmódszertani sorozatnak nevezi, s „Gondolat” alcímmel látta el az ELTE Pedagógiai Tanszéke új sorozatát. A sorozathoz tartozó, könnyen forgatható könyvecskékben az új oktatási módszerek mutatkoznak be: a projekt-oktatás, a portfólió, a „Metafora a pedagógiában”, a tanórán kívüli nevelés stb.

A mi Európánk

December 22-től elérhető „A mi Európánk” című elektronikus tanári kézikönyv, amely több projektet és módszertani leírást tartalmaz, így segíti a pedagógusokat, hogy azonnali útmutatót kapjanak az EU témákról.

A 28 projekt a tantárgyköziség elvét érvényesíti, letölthető és azonnal alkalmazható feladatlapokat tartalmaz. A tanulók életkorának megfelelő feladatok játékosak, változatosak: kvíz, keresztrejtvény, makettépítés, vaktérképek és EU-activity egyaránt helyet kap bennük. Valamennyi projektleírásnak központi eleme a készségek és készségek fejlesztése. Az elektronikus tanári kézikönyv alkalmazóinak, továbbgondolóinak fejlesztőinek tájékozódását részletes irodalom- és linkjegyzék segíti.

Az e-könyv címe: amieuropank.om.hu.

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szaboles Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multi-mediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczy János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája (2003)

Előkészületben:

21. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 között

*Csikos Csaba***Metakogníció a tanulásban és a tanításban**

A metakogníció fogalma egyelőre idegenszerűen csenghet a hazai pedagógiai szakirodalomban. Egy megjelenés előtt álló, nagyobb lélegzetű moográfiaiban a téma átfogó bemutatását vállaljuk. Írásomban most – mellőzve az elmélet széleskörű ismertetését – néhány izgalmas kutatási kérdésre és a Padovában megrendezett tanácskozás eredményeire összpontosítok.

*Szentmártoni Szabó Géza***„Mint szép ereklyével...”**

Balassi Bálint 1593. március 21-én Pozsonyból levelet küldött ifjú barátjának, Batthyány Ferencnek Németújvárra. A máig fennmaradt levélben többek közt ezt olvashatjuk: „Nagyságod elmente után jutottak vala valami új versek elmémre, Poszedarszkynek adtam, Nagyságod kérje el tőle. Nem rosszak bizony, az mint én gondolom. Ha Nagyságod az gyűrőt Fulviának megküldené, bizony oly verseket küldhetnék, hogy az stalmaster leányának is (ha értené ám) megímelyednék az gyomra belé miatta.”

*Szita Szabolcs***A holocaust témája a tanártovábbképzésben**

A Magyarország második világháborús szerepvállalásához és a német megszálláshoz kötődő, faji alapon történt üldöztetés története hosszú évtizedekig a tabuk sorába tartozott. Az európai zsidóság elpusztítását jelentő holocaust (héberül Soá, mellette elfogadott,

használatos a vészidőszak kifejezés is) a magyar történelem tanításában esetlegesen kapott helyet, a tankönyvekben pedig alig leginkább néhány sorban szerepelt.

*Gordon Győri János***A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában**

Amikor az összehasonlító pedagógia kezdeteiről van szó, általában egyszerű, világosan megragadható történelmi, nemzettörténeti eseményeket szokás felemlíteni, vagy akár egyes személyek életének anekdotikus mozzanatait, mint amik a pedagógiai komparatvizitika kialakulásához vezettek. A mélyebbre hatoló eszmetörténeti átgondolás helyét ilyen esetekben efféle magyarázatok foglalják el: már kialakult vagy a még éppen kialakulóban lévő nemzetállamok között utazó, oktatásüggyel (is) foglalkozó 19. század eleji hivatalnokok, illetve különféle laikus személyek meglepetten tapasztalták, hogy az oktatás rendszere, szerkezete, mindennapi gyakorlata más a különböző országokban, ez a meglepetés arra ösztökélte őket, hogy laikus módszereikkel vagy tudományosabb megközelítéseikkel felderítsék, leírják a specifikumokat.

300,- Ft (ÁFA-VAT)

