

AIF 323



# ISKOLAKULTÚRA

XIV. évfolyam, 2004. szeptember

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Grossmann Erika**  
főiskolai tanársegéd,  
Ph.D-hallgató,  
Német Nyelv és Irodalom  
Tanszék, Juhász Gyula  
Tanárképző Főiskolai Kar,  
SZTE, Szeged

**Hárs György Péter**  
tudományos főmunkatárs,  
Etika és Antropológia  
Tanszék, VE, Veszprém

**Kárpáti Andrea**  
egyetemi tanár,  
UNESCO Multimédia-  
pedagógiai és  
Oktatástechnológiai  
Központ, TTK, ELTE,  
Budapest

**Kojanitz László**  
főigazgató, Commitment  
Pedagógiai Intézet,  
Budapest,  
rovatvezető,  
Iskolakultúra  
Szerkesztőség, Pécs

**Krisztián Béla**  
egyetemi docens, Humán  
Menedzsment Tanszék,  
TTK, PTE, Pécs

**Liskó Iлона**  
tudományos főmunkatárs,  
Felsőoktatási  
Kutatóintézet, Budapest

**Majoros Gábor**  
egyetemi hallgató,  
Kulturális Antropológia  
Tanszék, Miskolci  
Egyetem, Miskolc

**Majtényi György**  
történész, levéltáros,  
Magyar Országos  
Levéltár,  
Budapest

**Molnár Melinda**  
Ph.D hallgató,  
Neveléstudományi  
Tanszék, VE, Veszprém

**H. Nagy Péter**  
tudományos tanácsadó,  
Felsőoktatás-  
Intézet,  
Budapest,  
rovatvezető, Iskolakultúra  
Szerkesztőség, Pécs

**Nagy Péter Tibor**  
tudományos tanácsadó,  
Felsőoktatás-  
Intézet, Budapest

**Palkó Gábor**  
tudományos munkatárs,  
Összehasonlító Irodalom-  
tudományi Tanszék, BTK,  
ELTE, Budapest

**Prohászka László**  
újságíró, művészeti író,  
Budapest

**Seress Ákos**  
egyetemi hallgató, BTK,  
PTE, Pécs

**Sinka Edit**  
tudományos munkatárs,  
Kutatási Központ, OKI,  
Budapest

**Szabolcs Éva**  
egyetemi docens,  
Neveléstudományi  
Intézet, BTK, ELTE,  
Budapest

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**  
Főszerkesztő:

**Géczy János** e-mail: geczyjanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály** e-mail: andorm@socio.mta.hu

**Csikós 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** olvasószerkesztő  
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

**Takács Viola** szerkesztő

**Tarján Tamás**

**Trencsényi László** e-mail: trenyo@dpg.hu

**Vágó Irén** e-mail: vagoi@okl.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: PTE, BTK,  
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra  
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.  
telefon/fax: 06 72 501-578

e-mail: iskolakultura@freemail.hu  
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

**Oktatási Minisztérium**

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és  
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht.,  
valamint egyéb alternatív terjesztők. Elő-  
fizethető a szerkesztőség címén közvet-  
lenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési díj  
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam  
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk  
példányai megvásárolhatók az OKI-ban  
(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Peda-  
gógus Könyvesboltban (Budapest VI.,  
Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesbolt-  
ban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a  
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Du-  
gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban  
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók  
Könyvesboltjában (Budapest VI.,  
Andrássy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában  
(Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyves-  
boltban (Pécs, Jókai u. 25) is.  
HU ISSN 1215 5233

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

Lapzárta: 2004. augusztus 15.



**Kárpáti Andrea**

Tanári szerepek az informatizált iskolában 3

**Liskó Ilona**

Nevelőtanárok 15

**Szabolcs Éva**

Ismeretelmélet és pedagógia 28

**Kojanitz László**

Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? 38

**Nagy Péter Tibor**

A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció 57

**Majtényi György**

A szakérettségi intézményéről és a szakérettségizettekről 72

**Prohászka László**

Az ars una igazsága 83

**Sinka Edit**

Az értékelés mint irányítási eszköz a közoktatásban 93

**Seress Ákos**

A Keresztény Fejedelem és a Gazember 107

**Palkó Gábor**

Közel és távol között 111

**Grossmann Erika**

A migráns gyermekek nevelési-oktatási helyzete a Német Szövetségi Köztársaságban 116

**Molnár Melinda**

Egy iskolai konfliktus elemzése 122

# iskolakultúra

04/09

**Krisztián Béla**

A szakképzés változásai a 20. század utolsó negyedében **133**

*(Benedek András [2003]: Változó szakképzés. A magyar szakképzés szerkezetének változásai a 20. század utolsó negyedében)*

**Majoros Gábor**

Kelet és Nyugat vonzásában **135**

*(V. Molnár László [2003]: „Kelet és Nyugat vonzásában”)*

**H. Nagy Péter**

Életrajzi én(ek) **137**

*(Brassai Zoltán [2003]: Gárdonyi Géza)*

Satöbbi **140**

egyetemi tanár, ELTE, TTK, UNESCO Multimédia-pedagógiai és Oktatástechnológiai Központ, Budapest

## Tanári szerepek az informatizált iskolában

*Az IFIP (International Federation for Information Processing) elnevezésű szervezet 2004 őszén az informatika „olimpiájának” nevezett kongresszusán a pedagógiai szekcióban a számítógépek iskolai megjelenésének négy évtizedes (!) múltját kívánja áttekinteni. Az oktatási informatika kinőtte viharos gyermekkorát, szó sincs már forradalmi újdonságról, kísérletezgetésről és a számítógépek használatával járó veszélyek latolgatásáról – évtizedek óta a mindennapi pedagógiai gyakorlat informatikai eszközökkel megoldható problémáinak felismeréséről és megoldási lehetőségeiről beszélünk.*

**F**eladtuk a reményt, hogy a számítógép úgy fog viselkedni, mint a Trója városfalai alatt elhelyezett különös, lóra emlékeztető építmény. Az ostromlott város lakói isteni ajándéknak hitték, közös erővel vonszolták be az addig bevehetetlen, ősi falak közé. Az éjszakára magára hagyott monstrumban becsempészett ellenség kinyitotta a kapukat és kegyetlenül alapos hódítókat bocsátott a gyanútlanul pihenőkre. Reggelre elesett a város, s megváltozott benne minden: nemcsak a politika, de az uralkodó kultúra, a nyelv, a szokások, az erkölcs, a műveltség tartalma is. A számítógépektől, kimondva vagy kimondatlanul, hasonlóan gyors és alapvető változást vártunk. Abban reménykedtünk, hogy *Marshall McLuhan* sokszor idézett gondolata testet ölt az iskolában: a médium maga lesz az üzenet, a közvetítő eszköz a korszerű nevelés minden eddigi pedagógiai újításnál hatásosabb ösztönzőjévé válik.

Ma már tudjuk, nem így történt. A tanárok nem tartották az istenek tiszteletre méltó és varázserejű ajándékának a számítógépeket, bár ezek hasonló hirtelenséggel jelentek meg a fogadásukra technikailag és lelkileg egyaránt felkészületlen intézmények kapui előtt, mint az ostromlott, éhező Trója előtt a faló. A gépek a falakon belülrre kerültek, de 1998-ban, a Sulinet hálózatfejlesztési akciója első évében például mintegy 30 százalékuk dobozban maradt, a kilencvenes évek végén ingyenesen az iskolákba juttatott, 230 digitális taneszköz kétharmadát nem akarták vagy nem tudták használni a tanárok. (Kárpáti – Varga, 1999) Azok az eszközök, amelyeket használatba vettek, máig sem váltak reformokat indukáló, megkerülhetetlen részéivé az oktatásnak. Nem lettek hódítók, de nem maradtak sokáig titokzatos idegenek sem. Hamarosan úgy kezdtek viselkedni, mint *Woody Allen* filmjének címszereplője, Leonard Zelig, az emberi kaméleon. A dokumentumfilm stílust parodizáló, félelmetesen valóságghú komédia főhőse percek alatt idomul a környezetéhez, s nemcsak külseje, de viselkedése és gondolkodása is megváltozik. Nem ő hódítja meg és változtatja át környezetét, hanem az kebelezi be őt. (Kárpáti, 2004)

Csakugyan ilyen képlékeny lenne ez a kultúra, s ilyen kiszolgáltatott a számítógép? Az OECD (Organisation of Economic Co-operation and Development) pedagógiai kutatóközpontja, a CERI (Centre for Educational Research and Innovation) 1999–2001 között végzett vizsgálatai szerint a válasz szinte mindenütt: igen. Az „Információs és kommun-

kációs technológiák és a tanulás minősége” („Information and Communication Technology (ICT) and the Quality of Learning”) címmel, 25 ország részvételével kutatás zajlott, az oktatási informatikai kormánydöntések előkészítését célzó nemzetközi projekt második szakaszában iskolai esettanulmányok készültek, és középiskolások IKT kompetenciáját mérő tesztvizsgálatokat végeztünk. (1) A kutatás célja a számítógépek iskolai felhasználásával kapcsolatos közkeletű, az oktatáspolitikai döntéseket befolyásoló vélekedések, hiedelmek igazságtartalmának vizsgálata volt. Az esettanulmányok elkészítéséhez Yin (1994) módszerét, a feltáró esettanulmányt használtuk. A 23 országban összegyűjtött 96 esettanulmány feltárta, milyen külső és belső feltételektől függ az IKT-kultúra sikeres bevezetése, milyen szakaszokban, milyen szakértelmű és hatalmi pozíciójú személyek vezetésével zajlik elterjesztése és milyen esélyei vannak a számítógéppel segített tanulás általánossá válásának az IKT befogadására leginkább kész és alkalmas magyar iskolákban. (A magyar esettanulmányok összefoglalója: Kárpáti, 2001; a nemzetközi eredményekről vö. Venezy és Kárpáti, 2004)

Az iskolai vizsgálatok szerint az OECD országokban a Zelig-metaphora szerint alakult az IKT iskolai sorsa. Olyan környezetben lett igazán sikeres, ahol amúgy is folyik pedagógiai innováció, ahol a tanárok és a diákok nyitottak az új oktatási módszerek iránt. Itt a számítógép a reformfolyamat egyik eszköze csupán, de nem katalizál merőben új folyamatokat. Elfogadják, mert hatékonyan

---

*A pedagógiai színvonal sem nálunk, sem az OECD országokban nem mutatott kapcsolatot az infrastruktúra fejlettségével. A kiválóan és kevésbé jól felszerelt iskolák közül azokban lett sikeresebb a számítógéppel segített oktatás, ahol jobb volt a pedagógiai program, s nem ott, ahol több és újabb számítógép állt rendelkezésre.*

---

szolgálja a konstruktivista pedagógia, a kollaboratív tanulás vagy a személyre szabott képzés céljait.

A számítógépek iskolai elterjedése az OECD országok eredményei szerint követi az új oktatási módszereket jellemző, klasszikus, fokozatos elterjedési modellt. (Rogers, 1995) (2) Magyarországon az oktatási informatikai újítások térhódítása 30 iskolában végzett esettanulmányaink és mintegy 700 pedagógust érintő kérdőíves vizsgálatunk szerint másként valósult meg, mint az eddigi, mérsékelt eszközigenyes pedagógiai

innovációké. Nálunk a trójai faló modelltje érvényesült – azzal a megkötéssel, hogy azokat az iskolákat hódította meg gyorsan az oktatási informatika, amelyek készek voltak megtenni az első lépést: önként befogadták falaik közé a gépeket. Az első innovációs programok még a gépek elnyerése kapcsán, pályázati kötelezettségként íródtak, de a továbbiak már a számítógéppel segített oktatásban elért szakmai sikerek nyomán, a vezetők elismerésétől ösztönözve, gyors ütemben követték egymást. Az OECD kutatás során vizsgált magyar iskolák 73 százalékában valamennyi érdekelt, a vezetők, tanárok, diákok és szülők véleménye szerint is alapvetően megváltozott az oktatási kultúra, a számítógéppel támogatott új módszerek rendeződtek korszerű stratégiákká. (A nemzetközi mintában ez az arány kevesebb, mint 25 százalék volt.) Az innovációs gyakorlat kedvezőbb előfeltételeket teremtett, de korábban hagyományos módon működő iskolákban is alapvető változásokat okozott az új módszertani repertoár.

Míg az OECD országokban szinte kizárólag a nemzeti átlagoknál lényegesen jobb innovációs potenciállal rendelkező, a tanulói teljesítménymérések alapján évtizedek óta a nemzeti élvonalban lévő, kiválóan, de legalább átlagosan felszerelt iskolákat válogatták be az ország legsikeresebb számítógép-felhasználói közé, a hazai legjobbak (jelentős pályázatok nyertesei, oktatói és diákversenyek díjazottjai) sorában rosszul ellátott, falusi kisiskolát és a fővárosi agglomerációban működő elit-intézményt egyaránt találunk. A pedagógiai színvonal sem nálunk, sem az OECD országokban nem mutatott kapcsolatot

az infrastruktúra fejlettségével. A kiválóan és kevésbé jól felszerelt iskolák közül azokban lett sikeresebb a számítógéppel segített oktatás, ahol jobb volt a pedagógiai program, s nem ott, ahol több és újabb számítógép állt rendelkezésre. A jelenleg folyó, az OECD „Az esélyegyenlőség megteremtése az oktatási informatika eszközeivel” című kutatásában részt vevő 10, halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános iskola közül 9 oktatói számoltak be – tanmenetekkel, óravázlatokkal alátámasztva – pedagógiai módszereik jelentős változásáról, oktatói repertoárjuk bővüléséről. (3) Iskolavizsgálataink során láttunk nagykapacitású, de legfeljebb szövegszerkesztőként és írásvetítőként használt, a frontális oktatást szolgáló PC-t, elegáns, lapos monitorján csipketerítővel, és szerény teljesítményű, kilóra vásárolt gépekkel berendezett termet, saját szerelésű belső hálózattal, amelyen egy testre szabható oktatóprogramot alkalmaztak páros és csoportos gyakorlásra, vizsgára, versenyre, egyéni fejlesztésre. (Venezky és Kárpáti, 2004; Kárpáti, Maros, Szabó és Sóki, 2004)

A másik lényeges különbség az OECD országok és a magyar oktatási informatika alakulásában a kultúra terjedésének sebessége. Az OECD országokban folyamatosan, egyenletes fejlődés eredményeként formálódott az iskolák számítógépes kultúrája, Magyarországon pedig fellendülés és stagnálás szeszélyes egymásutánban követték egymást. Áttekintve a pályázók nyilvános listáit, a mintegy 6000 magyar oktatási intézményből mintegy 700 középiskola és 1600 általános iskola az 1980-as évek óta rendszeresen pályázik az informatika alkotó alkalmazását igénylő fejlesztésekre (a Soros Alapítvány, PHARE, Világbank, Közoktatási Modernizációs Alap, Sulinet Programiroda pályázataira). Az iskolai IKT infrastruktúra bővítését célzó „A jövő iskolája” pályázaton a jogosult intézmények kétharmada, a hasonló célú PHARE pályázaton fele vett részt.

### A tanárok szerepe az oktatási informatikai reformokban

Amint a vizsgálatokból látható, a magyar közoktatásba némi késéssel érkezett meg az oktatási informatikai kultúra, elterjedése más modellt követett, de problémáink mára hasonlóak, mint bárhol a világon: az infrastruktúra színvonalának fejlesztése és fenntartása, a nemzeti nyelven, tudományos szempontból hiteles és modern pedagógiai elvek szerint szerkesztett digitális tartalmak hozzáférhetősége és a tanárok megnyerése és kiképzése az új technológia használatára. (Turcsányiné és mtsai, 1998) A tanárok informatikával kapcsolatos attitűdjeiről és számítógép-használati szokásairól Magyarországon is rendszeresen készülnek felmérések. (Tót, 2000; Kárpáti, 2001, Béneyi és mtsai, 2003) Az alábbiakban röviden összefoglaljuk a tanárok és a számítógépes kultúra viszonyát jellemző adatokat és ezek hatását az informatikai kultúra iskolai esélyeire.

Tót Éva és munkatársai az OM és az MTA Pedagógiai Bizottságának támogatásával 1999-ben szervezett kutatásuk során arra kerestek választ, milyen felszereltségűek az iskolák és a meglévő számítógépeket milyen módon használják, hogyan illesztik be azokat az iskola életébe, a tanítás folyamatába. A kérdőíves vizsgálat során 265 iskolából gyűjtöttek adatokat. Az igazgatóval készült interjúkn túl intézményenként átlagosan 5 tanárt kértek fel kérdőív kitöltésére, s így 265 intézményvezető és 1226 tanár választ adtak fel. Öt évvel ezelőtt a tanároknak csak egy kisebb csoportja (8 százalék) volt rutinos géphasználó (főként intézményvezetők, férfiak, illetve számítástechnika tanárok).

„A többség tanfolyamon, vagy környezetük segítségével elsajátították a számukra elengedhetetlenül szükséges program(ok) használatát olyan szinten, hogy képesek egy névsort, beszámolót, levelet megírni, de tudásuk nem elegendő ahhoz, hogy az oktatómunkájukat segítő összetettebb feladatokra, pl. oktatástámogató szoftvereknek az órai munkában történő alkalmazására vállalkozzanak. A harmadik csoportra a felzárkózási törekvés jellemző: tanfolyamok, és környezetük segítségével, a gépek elérhetőségétől függő sűrűségű próbálkozásokkal most igyekeznek elsajátítani az alapismereteket. A

számítógépes ismeretek megtanulását teljesen elutasítók aránya az általános iskolai tanárok körében a legmagasabb, de körükben is csak a megkérdezettek 3,6 százaléka fogalmazott úgy (életkor szerint a legidősebb csoport, átlagosan 47 évesek), hogy nem is kíván megismerkedni ezzel az új eszközzel. Az elutasítók aránya a középiskolai igazgatók körében a legalacsonyabb, 1,6 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy életkor, időhiány miatt, vagy mivel munkájához nem szükséges, nem vállalkozik a használat megtanulására.” (Tót, 2000, 5.)

1999-ben, az iskolákat tömegesen és ingyenesen Internet kapcsolathoz és 6-12 PC-hez juttató Sulinet Program második évében tehát a számítógép az általánosan elfogadott eszközök közé tartozik, de a tanárok még csak ismerkednek vele, oktatásra alig használják. Hogy ki hány órát tölt a gép előtt, elsősorban a felkészítéstől függ – aki megtanulta a gép kezelésének alapjait, havonta ütemesen növekvő időt tölt el a gép előtt. Jelentős nehézséget okoz a már elkészített taneszközök, háttéranyagok digitalizálása – az a kezdeti befektetés, amelyért a sokoldalúan felhasználható információk majd kárpótolnak –, de semmiféle munkahelyi kompenzáció nem jár. A kutatás használati mintázatot bemutató adatsora ugyanakkor változatos és jelentős elkötelezettséget mutató információkat tartalmaz. (1. táblázat)

1. táblázat. Milyen feladatokra használják az iskolában a gépeket; az igen válaszok százaléka iskolatípusok szerint (Tót, 2000, 7.)

felhasználási terület	Ált. isk.	Gimnázium	Szakközép	Szaktanár
gazdasági adminisztrációban	88,9	94,9	98,8	96,9
nyilvántartás, statisztikák, kimutatások készítése	75,6	88,5	86,4	90,6
könyvtárban (pl. katalógus, keresés)	40,0	68,4	69,1	56,3
az órai munkában (pl. szemléltetésre)	44,4	63,3	65,4	53,1
kapcsolattartás más hazai oktatási intézményekkel	18,5	63,3	70,4	59,4
saját web-oldal	9,6	53,2	48,1	34,4
óratervek, terembeosztás készítése	29,6	54,4	50,6	50,0
kapcsolat külföldi iskolákkal (pl. levelezés)	8,9	54,4	34,6	21,9
belső tájékoztatás (pl. intraneten)	0,7	17,7	22,2	12,5
iskolaújság elektronikus formában	14,1	12,7	13,6	9,4
egyéb terület(ek)	7,4	8,9	11,1	9,4

1999-ben az iskolák kevesebb, mint 20 százalékában volt belső hálózat, amely a könyvnyű és gyors belső üzenetváltás és tananyag-megosztás eszköze lehetne. Az oktatási informatika tömegessé válásának kezdetén a számítógép más eszközöket pótol (szöveget szerkesztett, képet és írást vetített, szebben és hatékonyabban, mint a gépek, amelyeket felváltott), de sajátos képességei még nem voltak nyilvánvalók. Kommunikációra például nagyon ritkán használták a tanárok a gépeket. (4) Az ezredfordulón az általános iskolai igazgatók kétharmadának nem volt saját internetcíme, és a középiskolai igazgatók 30 százalékát sem lehetett e-mailen elérni. Az általános iskolai tanárok összesen 20 százaléka, a középfokú iskolában dolgozók 64 százaléka küldhetett elektronikus levelet. A modemes internet-kapcsolat nehézkessé tette az információkeresést, a nyelvtudás hiánya elzárta az olvasót a magyar oldalról hasonló témák felé vezető kapcsolatok egy részétől. A nők és férfiak használati mintáiban is jelentős különbségeket találtak a kutatók. A férfiak lényegesen gyakrabban és hosszabb ideig használták a számítógépet és háromszor annyi levelet kaptak, mint a nők.

Bényei Judit és munkatársai a Sulinet program második szakaszában, a jelentős hálózatbővítéssel párhuzamos, a tanárok és a családok számítógéphez juttatását segítő Sulinet Express program első évének végén, 2003-ban hasonló kérdéseket vizsgáltak, mint öt évvel korábban Tót Éva csoportja, de ők a diákokat kérdezték meg három megye középiskoláiban. (Bényei és mtsai, 2003) A diákok 57 százaléka mondta, hogy konkrét oktatási feladatokra is használja az internetet. A tanárok több, mint fele havi rendszerességgel ok-

tat számítógép segítségével, további 15 százalékuk hetente tart „digitális órát”. Az előző vizsgálatban még a levelezés jelentette az informatikai kultúra befogadását, öt év elteltével ez a kommunikációs technika a lassú internet-kapcsolat ellenére a telefonáláshoz hasonlóan természetes lett. A számítógépes módszerekkel oktatott tárgyak az említések gyakorisági sorrendjében a következők: matematika, magyar, fizika, történelem és idegen nyelv, biológia, kémia és földrajz. Az órai munkához oktatási céllal internetet használó diákok aránya 35 százalék, ami a sáv szélességek ismeretében egyáltalán nem rossz arány. A vizsgálat nem kérdezett rá az Intranet használók számára – a diákok néha nem is érzékelik, hogy az adott oktatási honlapot „konzervként”, az iskola szerverére töltve használják-e vagy tényleg a világhálón vannak.

A házi feladat elkészítéseihez több diák használ internetet, mint az órai munkához. Ismerve a hálózati hozzáférés nemzeti adatait (*Internet Monitor*, 2003), a középiskolás diákok nevelő családok mintegy 20 százaléka rendelkezik internet-kapcsolattal, sőt e csoport 40 százaléka gyorsabb, ADSL-hozzáférést fizet elő. Az idegen nyelv, a történelem, a magyar és a matematika esetében a diákok 4-6 százaléka, a többi tárgynál még kevesebben jelzik, hogy internetes információkereséssel megoldható házi feladatot kaptak. Érdekes eredmény, hogy a házi feladathoz internetet használó diákok több, mint kétharmada (a számítástechnika esetében valamivel kevesebb) minden tantárgynál úgy ítéli meg, hogy ő a kezdeményező, a tanár csak beleegyezik a digitális információforrás vagy bemutatási lehetőség használatába. Mindez azt jelenti, hogy a tanárok nincsenek tisztában azzal, hogy akár ötször annyi diáknak is adhatnának bön-gészést, szűrést és bemutatást igénylő projekt-feladatot. A kérdőíves vizsgálatokból tudjuk, hogy sokan azért nem adnak számítógépet, internetet igénylő házi feladatot, mert úgy érzik, ezt nem mindenki képes megoldani. Véleményünk szerint ez az esély-egyenlőség hibás értelmezése, hiszen például az OECD 17 évesek informatikai kompetenciáját mérő tesztvizsgálatából tudjuk, hogy a géphasználat minősége és ideje nem mutat kapcsolatot a gép birtoklásával. A saját PC-vel nem rendelkezők informatikai képességei nem rosszabbak, mint az otthoni géppel rendelkezőké, mivel többet és célirányosabban használják az iskolai, könyvtári és a barátoknál, szülők munkahelyén hozzáférhető gépeket. (*Hanczár – Blénessy*, 2003)

### Milyen képességek szükségesek a tanításhoz informatikai környezetben?

A tanár számára szükséges kompetenciák számbavétele előtt érdemes áttekinteni, milyen tevékenységeket kell végeznie a tanárnak, ha a szokásos oktatási környezete informatikai eszközökkel és belső, az iskolai számítógépeket összekapcsoló intranet-hálózat-tal, illetve internet-kapcsolattal bővül. Az alábbiakban a leggyakoribb feladatokat veszem sorra, és zárójelben egy-egy példa honlapcímét közlöm. A legfontosabb változás, hogy időben és térben kitágulnak az oktatás keretei. Ha kellő késztetéssel és megfelelő infrastruktúrával rendelkeznek, a tanár nem csak az óra alatt, hanem a tanulási időn kívül is képes kapcsolatba lépni a diákjaival, fogadni az óra után vagy a házi feladat megoldása közben felmerülő kérdéseiket és elektronikusan elkészített munkáikat. Hogy a virtuális konzultáció éppolyan hatékony legyen, mint a valódi találkozások, a tanárnak el kell sajátítania az elektronikus kommunikáció egyéni és csoportos formáit:

- kollaboratív munkára kialakított fórumok (<http://fle3.uiah.fi>); (5)
- vélemények tárolására, rendezésére, grafikus megjelenítésére, illetve statisztikai elemzésére is alkalmas vitakörnyezetek (<http://www.scale.szamalk.hu>);
- hagyományos („jelen idejű”) oktatást is támogató távoktatási környezetek. (<http://moodle.org>, *Pálvölgyi*, 2003)

Az új kommunikációs formák sajátos közlésmódja és nem feltétlenül pongyola, de a beszélt nyelvnél tömörebb, jelképekkel dúsított szöveg-stílusa éppúgy elsajátítandó,

mint az e-learning környezetek működtetése. A tanárnak képesnek kell lennie arra is, hogy digitális értékelési módszerekkel biztosítsa a pontos és személyre szóló visszajelzést. Az e-mail-kultúrában a gyors, szinte azonnali válasz elvárás akkor is, ha oktatás zajlik. Hogy ennek eleget tegyen, a tanárnak meg kell ismernie az online feladatbázisokat és meg kell tanulnia, hogyan lehet belőlük gyorsan, differenciáltan feladatlapokat, tesztekét készíteni gyakorlásra és mérésre. (www.movelex.hu) A befektetett idő és energia ezen a területen térül meg leggyorsabban, hiszen a szoftverek nemcsak regisztrálják és javítják, de táblázatokban, grafikonokban összegzik és elemzik is az osztályok és az egyes tanulók teljesítményeit. Az osztályok, évfolyamok és egyes tanulók a tanév során nyújtott teljesítményéről szóló összehasonlító áttekintések jelentősen javíthatják a tanár munkáját.

Az oktatásra készülve vagy egy kirándulás szervezése közben a tanár információkat keres, szűr és mutat be. A három művelethez technikai, szaktárgyi és szöveg-feldolgozási ismeretek egyaránt kellenek. Ezek nagy része megtanulható, de a digitális információs források manipulatív elemeit és egyéb, a hitelességgel és naprakészséggel kapcsolatos buktatóit csak a tapasztalat segít elkerülni. Ehhez a vizuális kommunikáció formáit éppen olyan jól kell ismerni, mint a szűrési technikákat. (Szalay, 2002)

Az órán a tanár multimédiás taneszközöket kell, hogy használjon, hiszen ezekkel élvezetesebben és hatásosabban képes bemutatni a tananyagot. Elképzelhető, hogy az oktatási anyagok egy részét a diákok készítik, hiszen a szerzői rendszerek egyszerűsödésével – és a számítógépes játékok bonyolulttá válásával – erre készek és képesek is. A tanárnak képesnek kell lennie egységbe szervezni a digitális és nyomtatott eszközökkel végzett munkát, áthidalni a technikai problémákat és oktatási honlapon megosztani a diákokkal az órán tanultakat. (www.sulinet.hu – tanár menüpont) Ha már biztonságosan mozog az egyszerű digitális környezetekben, virtuális munkatérbe léphet, ahol laboratóriumi kísérletek végezhetőek és társadalmi folyamatok

---

*Aki online vizsgát tesz, amelynek végén azonnal értesül az eredményről, sőt, hibás válasza-it is korigálják, a bőrén érzi, mennyivel hatásosabb ez, mint a hagyományos tesztvizsgát hettekkel követő, csak az összpontszámot közlő lista. A kérdés csak az, jelenlegi terhelésük mellett képesek-e a felsőoktatásban tanítók megvalósítani egy ilyen programot?*

---

modellezhetőek. (Simquest: [www.simques.com](http://www.simques.com), KMQuest: <http://www.kmquest.com>, Co-Lab: <http://www.co-lab.ch>)

Az oktatási adminisztráció nagy része ma már számítógépes közvetítéssel zajlik. Nemcsak a kötelező adatszolgáltatáshoz szükséges statisztikai táblázatok és órarendek készülnek így, de az iskola belső kommunikációjában, a szülőkkel való kapcsolattartásban is megjelentek az interaktív adatbázisok. (www.vmg.sulinet.hu/ – napló menüpont) A tanárjelölteket erre az adatszolgáltató és adatbányászó munkára jól előkészítik a felsőoktatási hallgatói regisztrációs rendszerek, amelyeket a beiratkozástól a diplomázásig szinte naponta használniuk kell. Aki megszokja, hogy az órára az interneten közzétett táblázatban iratkozik fel, jegyeiről ugyaninnen értesül, és tanáraival rendszeres kapcsolatot tarthat egy digitális oktatókörnyezetben, könnyebben alkalmazza ugyanezt pedagógusként is. (<https://www.etr.u-szeged.hu/etr/szte.asp>) Nagyon fontos tehát a felsőoktatás modellező szerepe csakúgy, mint a pedagógus továbbképzéseken az iskolai kommunikáció és menedzsment bekapcsolása a tananyagba.

A fentebb említett OECD-vizsgálat eredményei szerint a tanárok szerepe az oktatási informatika elterjesztésében sokkal jelentősebb, mint a gépesítésé vagy a diák-segítőké. A tanárképzés és továbbképzés ezért a számítógéppel segített oktatás jövője szempontjából kulcsfontosságú. Nyilvánvaló, hogy nem informatikai alapismereteket kell közvetí-

tenünk – hiszen a középiskolákból Magyarországon is legalább öt tanéves informatikai alapképzés és jelentős felhasználói rutin birtokában jönnek a tanárjelöltek – hanem az informatikai kultúra oktatási alkalmazásait működtető képességeket kell rendszerbe szerveznünk. (Egy kísérlet erre: *Scheffler – Logan*, 1999) Hogy melyek ezek, arról számos kutatás zajlik világszerte. Egy folyamatban lévő, a kompetencia-alapú képzési modell kidolgozását célzó nemzetközi projekt eredményei alapján (*Cherednichenko*, 2004), amelyben szakértői konszenzussal állítottuk össze az informatikai eszközökkel segített oktatáshoz szükséges információs és kommunikációs technológiák (IKT) megismerésével, alkalmazásával és fejlesztésével kapcsolatos képességek rendszerét (6), az alábbiakat találtuk a legfontosabbnak:

#### *Általános informatikai kompetencia*

1. képességcsoport: értse meg az IKT jelentőségét a munkában és a magánéletben
2. képességcsoport: legyen képes kezelni az informatikai eszközöket
3. képességcsoport: ismerje az IKT társadalomra gyakorolt hatását
4. képességcsoport: legyen képes kezelni az informatikai eszközöket a munkahelyén és otthonában is
5. képességcsoport: legyen saját informatikai kompetencia-fejlesztési terve

#### *A tanárok számára különösen fontos IKT-kompetenciák*

1. képességcsoport: legyen képes értékelni az informatikai eszközöket oktatási szempontból
2. képességcsoport: legyen képes értékelni az oktatási szoftvereket pedagógiai szempontból
3. képességcsoport: legyen képes megítélni az IKT egészségügyi, lelki, társadalmi, kulturális hatását a tanulókra
4. képességcsoport: ismerje a számítógépek hatását különféle szubkultúrákra
5. képességcsoport: alakítsa ki saját, az oktatási informatikai területén megvalósítandó önképző programját
6. képességcsoport: ismerje az IKT módszereket és ezek oktatási alkalmazásának feltételeit és módjait, különösen saját tantárgya vonatkozásában
7. képességcsoport: legyen képes kidolgozni saját tantárgyára és oktatott évfolyamaira digitális pedagógiai tervet, amely a számítógéppel segített foglalkozásokat egyéb módszerekkel végzett oktató tevékenységével összehangoltan tartalmazza
8. képességcsoport: legyen képes használni az IKT-t az oktatás-menedzsmentben és a külső-belső iskolai kommunikációban
10. képességcsoport: legyen képes adminisztrációs célokra is használni az IKT eszközöket

Vajon mennyi idő alatt és milyen tantárgyak keretében lehet mindezt elsajátítani? Érvényesíthető-e itt is az integrációs-elv, hogy informatika tantárgy helyett valamennyi tantárgy anyagában helyet kell kapnia az informatikai ismereteknek? Nem vitás, hogy a statisztikai programcsomagokkal például a leghatékonyabban a kutatómódszertan vagy a szakmódszertan keretében lehet megismerkedni, hiszen ezeken a területeken azonnal használni is kell őket. A vitakörnyezetek gyakorlati bemutatására pedig az egy kérdéskört részletesen tárgyaló speciálkollégiumok kiválóan alkalmasak. Aki online vizsgát tesz, amelynek végén azonnal értesül az eredményről, sőt hibás válaszait is korigálják, a bőrén érzi, mennyivel hatásosabb ez, mint a hagyományos tesztvizsgát hetekkel követő, csak az összpontszámot közlő lista. A kérdés csak az, jelenlegi terhelésük mellett képesek-e a felsőoktatásban tanítók megvalósítani egy ilyen programot? Az alábbiakban sorra veszünk néhány nemzetközi programot, ahol minderre sikerrel tettek kísérletet.

## A tanárképzés, továbbképzés nemzetközi modelljei az oktatási informatika területén

Az UNESCO tanulmánykötetben publikálta a tanárok informatikai képességfejlesztésével kapcsolatos irányelveit. (<http://www.unescobkk.org/ips/ict/ict.htm>) A kutatások alapján létrehozott UNESCO Tanárképző Portál az Ázsiai és Csendes-óceáni IKT Program keretében ajánl a tanároknak minőségi képzési programokat és tananyagokat.

Az EU országaiban mindenütt működik úgynevezett sulinet hálózat (ezek legtöbbje innen elérhető: <http://eun.org>), amely továbbképzéssel, tartalomszolgáltatással foglalkozik és kedvezményes vagy ingyenes internet-hozzáférési és számítógép-elosztási akciókat is szervez, melyekhez pedagógusképzési programok tartoznak. Az Európai Iskolai Hálózat (European Schoolnet, röviden EUN, [www.eun.eu.org](http://www.eun.eu.org)) 2003-ban 18 tagországában az oktatási minisztériumok szakértőinek címzett, részletes kérdőíves adatgyűjtéssel tárta fel, milyen tanárképzési programok szolgálják az oktatási informatika minél szélesebb körű elterjedését az európai országokban. (EUN, 2003) Az Európai Unió Oktatási Divíziójának egyik szakértői csoportja az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatási alkalmazásainak számbavételével foglalkozik. A csoport 30 tagja – valamennyi EU tagállam nemzeti képviselője és az informatika pedagógiai alkalmazásainak speciális területeivel foglalkozó nemzetközi szervezetek delegáltjai – 2004 júniusában mintegy 120 sikeres nemzeti oktatáspolitikai intézkedést és projektet gyűjtött össze. (7) Az alábbiakban e két forrásból idézünk néhányat a bevált, a tanári munkát segítő oktatáspolitikai intézkedések és projektek közül.

Dániában a „Tanulj IKT-t!” (Laer-IT) az egyik országos tanártovábbképzési program neve volt. Két fő célja volt az 1993-96 között lezajlott programnak: az egyik az, hogy a tanárok szerezenek felhasználói szintű IKT ismereteket, a másik pedig az, hogy ezeket használják fel az oktatásban. Az 1993-as elemi és alsó középiskolai tantervi reform során a dán nemzeti tantervbe kötelező tananyagként, minden tantárgyra és évfolyamra vonatkoztatva bekerültek az IKT-tartalmak. A reformerek abban reménykedtek, hogy a számítógéppel segített oktatási módszerek a pedagógiai megújulás katalizátorai lesznek. A „Tanulj IKT-t!” tananyagokat négy CD-ROM lemezen eljuttatták minden iskolába, de elérhető volt az interneten keresztül is. ([www.laer-it.dk](http://www.laer-it.dk)) A saját szervezésű tanulásra alapozott képzés eredményesnek bizonyult mind az informatikai, mind a pedagógiai kultúra vonatkozásában, ezért az 1998-2003-as nemzeti informatikai keretprogram már a képzés standardizálását és egységes, nemzetközileg elismert bizonyítvánnyal való elismerését hirdette meg. A Nemzetközi Pedagógiai Számítógép-kezelői Jogosítvány (International Teachers' Computer Driving Licence, ITCDL) a Magyarországon is ismert ECDL tanfolyamra hasonlít, ennek gyakorlatra orientált feladatait ötvözi az oktatási informatika ismereteivel. ([www.skole-it.dk](http://www.skole-it.dk)) A tanfolyami résztvevőkből 3–4 fős csoportokat alakítanak ki, ezek a képzés során folyamatosan együtt dolgoznak, így készítik el saját tantárgyuk IKT-val gazdagított tanmenetét és a megismert szoftverekhez, oktató környezetekhez kapcsolódó óravázlatait. A képzés legfőbb módszere a páros- és csoportmunka, amelyet mentor irányít. Az ITCDL vizsga elnyeréséhez nyolc, a saját oktatási gyakorlaton alapuló vizsgadolgozatot kell elkészíteni. A vizsga tematikáját valamennyi oktatási intézménytípusra kidolgozták, az óvodapedagógusoktól az egyetemi oktatókig minden területre tudnak testre szabott képzést kínálni. (8)

Franciaországban az Informatikai Campus („Campus numériques”) kínál tanárképző és továbbképző programokat. A francia Oktatási és Kutatási Minisztérium 2000-ben, 2001-ben és 2002-ben három távoktatási képzőhelyet alapított a távoktatási módszerek hatékonyabb terjesztésére. (<http://www.urfist.cict.fr/lettres/lettre27/lettre27-21.html>) A nappali képzést kiegészítő, de 150, e-learninges módszerekkel teljes egészében elsajátítható szakot is kínáló digitális kampuszok ma már a francia felsőoktatás 90 százalékában működnek. 2002–2003-ban összesen 77 ilyen képzőhelyet alapított a francia oktatási mi-

niszter, ezek közül 44 még kísérleti fázisban van, 27 azonban már része az egyetemi kínálatnak. 10 EU-s országban működő egyetem is része a partnerségnek, hiszen a digitális kommunikáció lényegesen olcsóbbá teszi a nemzetközi kurzusok szervezését és az egyetemközi átíratást.

A magyar Sulinet Digitális Tudásbázisához hasonló francia kezdeményezés az Espace Numérique des Savoirs (ENS, Digitális Tudástér). (<http://www.educnet.education.fr/ENS> és <http://www.urfist.cict.fr/lettres/lettre27/lettre27-21.html>) Célja olyan alapvető, autentikus és az oktatásban könnyen használható információforrások közreadása, amelyekre minden elemi és középfokú iskolának szüksége lehet. Valamennyi jelentős francia nyelvű lexikon, enciklopédia, vers-, kép- és szövegtár, minden nagyobb, országos napilap és kulturális hetilap is szabadon hozzáférhető a kísérleti kipróbálást 2001–2004 között vállaló 1500 oktatási intézmény számára. (Csak a jogok megszerzése 10 millió euróba került a francia államnak!) A jövőben szerény díjazás ellenében az ország valamennyi iskolája beléphet ebbe a rendszerbe, amelytől a digitális szemléltetés és könyvtári böngészés fellendülését várják.

A francia pedagógusok egy másik, szintén ingyenes információforrásból is megszerezhetik az oktatáshoz szükséges háttérinformációkat. Az Educasource 8000 forrásgyűjteményben teszi lehetővé a keresést. A kép- és szövegtárakat, szótárakat évente kétszer frissítik. (<http://www.educasource.education.fr>) Aki sokat használja, keresőprofil is kialakíthat magának, ahol kedvenc témáinak legjobban bevált webhelyei automatikusan megjelennek. A kötelező regisztráció után egy tematikus fórumon vitathatják meg a résztvevők az egyes adatbázisok használatával kapcsolatos tapasztalataikat. Az 1997 óta működő tudásforrás fenntartója a francia pedagógiai dokumentumtár, a Centre national de documentation pédagogique (CNDP), melynek webmestere a honlapon naponta mintegy 1700 felhasználót regisztrál. A tanárok és diákjaik túlnyomó többsége (58 százalék) munkaidőben használja az adatbázisokat, a tanórai használat is igen gyakori. A felhasználók elsősorban kisvárosi, falusi pedagógusok, akik akkor sem vihetnék gyakran szakkönyvtárba, múzeumba a diákjaikat, ha erre lenne idő a feszített tanrendben, hiszen többszáz kilométeres körzetben ilyen intézményből egy sem található.

A német Schulen ans Netz („Iskolák a hálón”, [www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de)), a mi Sulinetünk megfelelője, az államszövetség valamennyi tagja által pártolt és támogatott, igazi nemzeti hely, amely éppen ezért számos felhasználói és oktatáspolitikai igénynek kénytelen eleget tenni. Egyik szolgáltatása a [www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de), a tanárok és tanárjelöltek munkáját segítő, iskolatípusonként rendezett friss hírek gyűjteménye, letölthető, illetve demó-változatokkal illusztrált tananyag-adatbázis, fórum és tanterv-, illetve óravázlat-gyűjtemény. A német Sulinet hű ahhoz a hagyományhoz, hogy a női egyenjogúsághoz saját intézményeken keresztül vezet az út. Aktívan működik a tanárnők oldala, a Lea Net ([www.leanet.de](http://www.leanet.de)) és a diáklányok honlapja ([www.lizzynet.de](http://www.lizzynet.de)) – mindkettő a megcélzott korosztály női informatikai szubkultúrája termékeit, problémáit és társadalmi eseményeit közvetíti. A regisztrált felhasználók e-mailcímet, webtárhelyet és közös digitális munkára alkalmas tanulókörnyezetekhez való hozzáférést is kapnak.

Míg az „Iskolák a hálón” főleg a használat módjaival és a géphez, internet-csatlakozáshoz jutás államilag támogatott formáival foglalkozik, az InfoSCHUL (InfoSULI, <http://www.infoschul.de>) a felhasználás pedagógiai módszereit és a bevált tananyagokat propagálja. 500 felső középiskolából (Sekundarstufe 2) álló „törzsgárdája” rendszeresen kipróbálja a honlapra felkerülő módszertani ötleteket és digitális tananyagokat, s vitafórumon visszajelzéseket ad a tapasztalatokról. (Az iskolákat innovációs szerződés köti az államilag támogatott oktatási portálhoz. Azért választották a 15–18 éveseket képző korosztályt, mert a német pedagógusok véleménye szerint itt hasznosul legjobban az informatikai kultúra az oktatásban.) További 2000 iskola tanárai és diákjai rendszeresen böngészik a tartalmakat, főleg a tudományos adatbázisokat és a digitális mérésekre alkalmas szoftvereket használják.

Szintén németországi tanársegítő portál a SEMIK (Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse, IKT alkalmazások rendszerezett bevétele az oktatási-nevelési folyamatba, <http://www.fwu.de/semik/>). A müncheni Ludwig-Maximilian Egyetem, *Heinz Mandl* vezette neveléstudományi kutatócsoportja által tervezett és mindmáig monitorozott honlapon öt témakörben található szövegek, képek, animációk és bemutatók:

- tanárképzés és továbbképzés;
- az iskolai munka szervezése;
- oktatási modellek kidolgozása;
- tanterv-írás;
- digitális taneszközök készítése.

1999–2003 között 25 kísérlet zajlott le az öt témakörben, az eredményeket a weboldalon folyamatosan publikálják. Híres vállalkozásuk volt a tanárok laptop számítógéphez juttatásával a helyhez kötött oktatás helyett az iskolán kívüli képzés és önképzés elősegítése.

---

*Az ANCTED program arra is példa, mennyire fontos az oktatási informatika terjedése szempontjából a tananyag többféleképp feldolgozható, új kapcsolatokra nyitott tartalma, a követelményrendszer rugalmassága, az oktatásra fordítható idő szabad szervezése. Hagyományos óraszerkezetben, frontális módszerekkel, konzervatív tartalmakkal és adathalmazó követelményekkel nem lehet párosítani a digitális pedagógiát.*

*McLuhan mondására rímelve: nemcsak a médium határozza meg az üzenetet, de az üzenet is hat közvetítő közegére.*

---

A Comenius 2.1 program támogatja az European Primary Village (Európai Elemi Iskolai Falu) tanítók informatikai képzésével foglalkozó, 2001–2005 között zajló projektjét, amely a németországi Mecklenburg – Nyugat-Pomeránia tartomány elemi iskoláinak (a 6–12 éveseket képző oktatási intézményeknek) nyújt segítséget a számítógéppark bővítéséhez és az iskolai oktatás „informatizálásához”. Mint mindenütt a világon, Németországban is a középiskolákat érte el hamarabb és hatásosabban az oktatási informatikai fejlesztések első két hulláma: a számítógépes laborok kialakítása és az internetes hálózatok megépítése. Hogy behozzák a lemaradást, az elemi iskolai tanítók számára az oktatási minisztérium közös képzéseket, csak a kisiskolásokat érintő akciókat, versenyeket és gépesítési pályázatokat szervezett.

A program érdekessége, hogy az oktatási informatika terjesztését összekapcsolja az új, „összeurópai” témák megismertetésével. Ezeket valamennyi EU-tagállam alsó tagozatos tantervében azonosított, közösen feldolgozható témaköröket rövidítve ANCTED-nek hívják. (Areas of National Curriculum Teachable with a European Dimension, Nemzeti Tantervi Témakörök az Európai Tartalmak Oktatására). Hat ilyen témakört azonosítottak, s valamennyihez digitális taneszközöket és oktatási módszereket dolgoztak ki:

- a gondolatok, érzések és eszmék világában élni (Living in a world of thoughts, feelings, ideas and dreams);
- harmóniában a körülöttünk élő emberekkel (Living in harmony with people around us);
- egészséges életet élni (Living a healthy life);
- nézzünk körül a környező világban! (Looking at the world around us);
- pillantsunk a múltunkba! (Looking at our past);
- a kommunikáció világában élni (Living in a world of communication).

A témakörök tényleg tanterv-függetlenek, de kultúra-függetleneknek nehéz lenne nevezni őket. Egy életközeli, toleráns, érzelmes és érzékeny kisiskolás-program hívószavai ezek, és projekt-módszerrel, csoportban feldolgozható, a digitális információkkal és

megjelenítési lehetőségekkel színesíthető iskolai foglalkozásokon érthetők meg igazán. Németország partnere a kisiskolás informatikai projektben Írország, Franciaország és Ausztria. Oktatási rendszerük nem is különbözhetne jobban, mint a mögöttük álló orosz, latin és angolszász kultúrkörök. Érdekes megfigyelni, hogyan hozzák közös nevezőre a képzéssel, képzettséggel kapcsolatos elvárásaikat, eltérő fejlettségű IKT-infrastuktúrájukat, más és más pedagógiai örökségre támaszkodó tanár-csoportjaikat.

Az ANCTED program arra is példa, mennyire fontos az oktatási informatika terjedése szempontjából a tananyag többféleképp feldolgozható, új kapcsolatokra nyitott tartalma, a követelményrendszer rugalmassága, az oktatásra fordítható idő szabad szervezése. Hagyományos óraszerkezetben, frontális módszerekkel, konzervatív tartalmakkal és adathalmazó követelményekkel nem lehet párosítani a digitális pedagógiát. McLuhan mondására rímelve: nemcsak a médium határozza meg az üzenetet, de az üzenet is hatkötvetítő közegére. Ha a tanári szerep ismeretközlésre szorítkozik, a számítógéppel segített oktatásnak nincs tere, nincs funkciója. Nem szükséges és nem is lehetséges élni vele. Ha azonban a tanárnak indíttatása és lehetősége van a kísérletezésre, az új eszköztár felfedezésére, akkor természetes segítője lesz ebben az oktatási informatika.

## Jegyzet

(1) A kutatás mérőeszközeit és néhány eredményét ld.: <http://ict.elte.hu/oeed1>

(2) Rogers (1995) szerint egy-egy oktatási újítás megjelenésekor először a minden újra fogékony Újíjtók (Innovators) karolják fel – egy-egy átlagos tantestületből mintegy 2,5% tartozik ebbe a csoportba. Ha sikeresek, mindegyikük talál magának 1–2 követőt, ezek a Korai Alkalmazók (Early Adopters), akik a tanár-csoport újabb 13,5%-át teszik ki. Az ő lelkesedésük immár tényleg ragályos – 34% Korai Többség (Early Majority) áll be az innovatív pedagógiai módszer használói közé. A fennmaradókat Rogers Késői Alkalmazóknak (Late Adopters), illetve Visszamaradóknak (Laggards) nevezi – ők lesznek azok, akik csak komoly kényszer hatására veszik fontolóra a reformok követését. A legtöbb OECD országban ezt a fejlődési trendet követték.

(3) A kutatás honlapja: <http://ict.elte.hu/ROIP>

(4) „A kommunikáció mint funkció a rendszerben használt funkciók között a harmadik, a ritkán használt funkciók között az ötödik helyen áll. A kérdésre, mint az a válaszadók számából (N) kiderül, csak a gépet már használni tudók adtak választ. Az adatok szerint tehát a gépet használni tudó tanárok több mint negyede rendszeresen használja a kommunikációban a számítógépet, és több, mint harmaduk ritkán él ezzel a lehetőséggel. Jóval több, mint harmaduk, 243 fő (a teljes minta közel egy ötöde) azt állította, hogy soha nem használja a számítógépet kommunikációs célokra. A kommunikációra a gépet rendszeresen használó 232 tanár háromnegyede középiskolában dolgozik, a férfiak aránya magasabb (42%), mint a minta egészében (26%), és egyötöd a számítástechnikát (is) tanítók aránya (ami kétszerese a minta egészében mért arányuknak). (Tóth, 2000, 9)

(5) Valamennyi, a tanulmány szövegében közölt webcím utolsó megnyitási dátuma: 2004. július 7. Az irodalomjegyzékben a címek után közlöm az utolsó sikeres megnyitás idejét.

(6) A kutatás használja a szakértői egyeztetés ún. Delphi-módszerét. A panel tíz tagja (köztük e cikk szerzője) a következő területeket reprezentálja: az oktatási informatikával foglalkozó kutató (2 fő), módszertani szakember (2 fő), tanárképzésben dolgozó egyetemi oktató (2 fő), általános és középiskolai tanár (4 fő). (A képességstruktúra részletesebb bemutatása: Kárpáti, 2004)

(7) A „Best Practice in ICT for Education in EU Member Countries” című digitális dokumentum-gyűjtemény 2004 októberétől hozzáférhető az Oktatási Minisztériumnak az Európai Unió ügyekkel foglalkozó honlap-részén: [www.om.hu/eu](http://www.om.hu/eu)

(8) A vizsga irányítóinak felkérése alapján jelenleg az ELTE TTK Multimédia-pedagógiai és Oktatástechnológiai Központja foglalkozik a tanfolyami rendszer honosításával. Amennyiben ennek bevezetésére Magyarországon is sor kerül, szoros együttműködésre lesz szükség az ECDL hazai verzióját kidolgozó Neumann János Számítógéptudományi Társasággal.

## Irodalom

Assessing Staff Technology Competence. *The Educational Technology Journal*, Vol. 3. No. 9. May, [www.staffdevelop.org](http://www.staffdevelop.org) (2004. június 20.)

Bényei Judit – Batári Sándor – Tóth Attila (2003): *Internet a középiskolában*. A Sulinet program hatásainak vizsgálata. Kutatási zárójelentés. Kézirat. Sulinet Programiroda, Budapest.

Cherednichenko, Brenda (2004): *Investigating the Relationship Between Teachers' ICT Competencies and Teaching Practices*. Research report. Melbourne University.

- De Jong, Ton (2002): Tudáskonstrukció és -megosztás média-alapú alkalmazásokkal. *Magyar Pedagógia*, 4, 445–457.
- European Schoolnet (EUN) (2003): *Insight Project on teacher Training*. [http://insight.eun.org/eun.org2/eun/en/Insight\\_Policy/sub\\_area.cfm?sa=2326](http://insight.eun.org/eun.org2/eun/en/Insight_Policy/sub_area.cfm?sa=2326) (Utoljára megnyitva: 2004 június 16)
- Fehér Péter (é.n.): *Milyenek az internet-korszak pedagógusai?* Országos Közoktatási Intézet, <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=iii-feher.html#>
- Hanczár Gergely – Blénessy Gabriella (2003): Tanítunk-e programozást? *Informatika és Társadalom*, 4 ICT Trends in Teacher Training Curricula – A Pacific Perspective. [http://gauge.u-gakugei.ac.jp/apeid/apeid01/FinalReport/Chapter2\\_3.pdf](http://gauge.u-gakugei.ac.jp/apeid/apeid01/FinalReport/Chapter2_3.pdf) (2004. június 20.)
- International Curriculum & Assessment Agency (Incorporating NDTEF) (1999): *ICT Teacher Training – Needs Identification*. ICAA, Pound Hill Alresford, Hampshire. <http://www.englishschoolsfoundation.edu.hk/ITInset/ICAA/Needs2.doc> (2004. június 20.)
- Internet Monitor* (2003): <http://www.tarki.hu/research/wip/internet>
- Kárpáti Andrea (2001): Az informatika hatása az iskola szervezetére, kommunikációs és oktatási-nevelési kultúrájára. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Kárpáti Andrea (2004): Zelig a katedrán. Az e-learning szerepe a pedagógusképzésben. *Educatio*, 4, 391–403.
- Kárpáti Andrea – Varga Kornél (1999): *Digitális taneszközök az iskolában – az első országos online felmérés eredményei*. Networkshop'99 Konferencia kötete, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2002, sorozatszerk.): *Informatikai módszerek a biológia, fizika, idegen nyelvek, kémia, matematika, és a rajz-művészettörténet tanításában*. Tanári kézikönyv-sorozat CD melléklettel. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea – Maros Gábor – Szabó Sóki László (2004): *Digitális pedagógia I. Oktatófilm-sorozat*. ELTE TTK, Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központ, Budapest.
- Knierzinger, A. – Rosvik, S. – Schmidt, E. (2002, szerk.): *Elementary ICT Curriculum for Teachers*. UNESCO IITE, Moszkva.
- Komenczi Bertalan: Az oktatás jövője – az Európai Unió oktatásfejlesztési elképzelései. *Új Pedagógiai Szemle*, november. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2000-11-eu-komenczi-oktatas.html>
- Kvilon, Evugnehi, Ed. (2002): *ICT in Teacher Education – A Planning Guide*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf> (2004. június 20.)
- OPE.FI – ICT Teacher Training Project in Finland*. (2000): <http://www.edu.fi/english/page.asp?path=500;572;6011> (2004. június 20.)
- Pálvölgyi Csaba (2003): *Egy ingyenes, sokoldalú LMS rendszer használata a felsőoktatásban*. <http://nws.iif.hu/ncd2004/docs/ehu/035.pdf> (2004. június 16.)
- Roberts, Judy (2002): *Integration of ICT in Teacher Professional Development*. Comparative Analysis of Issues and Trends in Seven APEC Economies. Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). <http://www.cmec.ca/international/forum/cait.Canada.en.PDF> (2004. június 20.)
- Rogers, Everett M. (1995): *Diffusion of innovations*. (4th ed.). Free Press, New York.
- Salter, G. – Hansen, S. (2002): *Modelling New Skills for Online Teaching*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane99/papers/salterhansen.pdf> (2004. június 20.)
- Scheffler – Logan, (1999): Computer technology in schools: what teachers should know and be able to do? *Journal of Research on Computing in Education*, 31. (3) 305–326.
- Szalay Sándor (2002): A tanulási eszközrendszer nemzedékváltása. In: Körösné Mikis Márta (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. OKI Konferenciák sorozat. Budapest: OKI Webes megjelenés: <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=konf2002-sz-Szalay.html> (2004. június 16.)
- Teacher Training in Technology*. Web Tools Newsletter, October (2002): <http://webtools.cityu.edu.hk/news/newslett/teachertraining.htm> (2004. június 20.)
- Tót Éva (2000): *A számítógép, mint a tanárok kommunikációs eszköze*. Kézirat. 40 oldal. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Turcsányiné Szabó Márta (2001): Az ÉPÍTMÉNYEK-re alkalmas környezetek a tanulás és tanítás érdekében *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus, <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2001-07-it-Turcsanyine-Epitmenyek.html>
- Turcsányi-Szabó M. – Ambrusztér, G. (1998): The past, present, and future of computers in education – the Hungarian image. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long learning*, 34–56.
- Venezky, Richard (2004): Technology in the Classroom: Steps Toward a New Vision. *Journal of Education, Communication and Information*, megjelenés alatt, a 2004/4. számban.
- Venezky, Richard L. – Davis, Cassandra (2001): *Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World*. OECD, Paris.
- Wheeler, Steve (2000): *The Role of the Teacher in the Use of ICT*. Keynote Speech delivered to the National Czech Teachers Conference University of Western Bohemia, Czech Republic. <http://www.fae.plym.ac.uk/tele/roleteach.html> (2004. június 20.)
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage, Thousand Oaks, CA.

## Nevelőtanárok

*Az oktatási rendszeren belül tradicionálisan a szakképző iskolákra hárul a középfokú intézményrendszer legfontosabb – a jövő társadalma szempontjából leginkább kritikus – esélyteremtő funkciója: a szakképzetlen, szegény, kis településeken élő, etnikai kisebbségekhez tartozó, tehát társadalmi szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthető családok gyerekeinek szakmához, és ezáltal mobilitási esélyhez juttatása.*

Az elmúlt évek kutatási adatai szerint az új évezred első évtizedében ezt a mobilitási feladatot a szakképző iskolák a korábbiaknál is nehezebb körülmények között és kevésbé eredményesen teljesítik. Ennek biztos jele tanulók (és köztük éppen a leginkább hátrányos helyzetű tanulók) igen magas arányban jellemző tanulmányi kudarcra a 9–10. osztályokban, ami igen gyakran vezet éppen a legrosszabb családi körülmények között élő tanulók tanulmányainak megszakításához, vagyis mobilitási esélyeik elvesztéséhez.

Az országos statisztikai adatok szerint jelenleg a szakmai iskolák tanulói közül több, mint 52 ezren laknak tanulmányi idejük alatt kollégiumban. Mivel a hátrányos helyzetű tanulók az átlagosnál gyakrabban élnek kistélepüléseken, az átlagosnál gyakrabban szorultak arra, hogy tanulmányaikat kollégistaként folytassák (a statisztikai adatok szerint a kollégisták között kétszeres a hátrányos helyzetű tanulók aránya), ezért a középiskolai kollégiumokra, mint speciális nevelési intézményre igen nagy feladat és felelősség hárul abban, hogy milyen feltételekkel, milyen módon és milyen pedagógiai eszközökkel képesek ellensúlyozni a családból hozott hátrányokat. A középiskolai kollégiumok egyik legfőbb funkciója elvileg az lenne, hogy támogassák az ott lakó tanulókat iskolai tanulmányaik eredményességében. Különösen igaz ez a szakmunkástanulók esetében, akik között sok a falusi iskolából jött, hátrányos helyzetű gyerek, és akiknek az esetében a kollégium pótolhatná mindazt a segítséget, amelyet általános iskolás korukban szüleiktől nem kaphattak meg. Az ő esetükben ugyanis elvileg a kollégium adottságai határozottan előnyösebb környezetet jelentenek, mint a szülői ház, mert:

- itt pedagógusok nyújthatnának nekik „szakszerű” segítséget a tanulásban, szemben alacsonyán iskolázott szüleikkel;
- több szabadidővel rendelkeznek mint otthon, ahol a háztartási és egyéb családi munkákra általában már igénybe veszik az ilyen korú gyerekeket;
- a kollégium teremtette „kulturális környezet” és az itteni felnőtt „értelmiségi” minták inkább motiválhatnák őket a tanulásra, mint családjuk és környezetük, ahol szakképzett vagy érettségizett felnőtt csak elvétve akad.

A kollégiumok tehát éppen a hátrányos helyzetű gyerekek esetében viselnek az átlagosnál sokkal nagyobb felelősséget abban, hogy mennyire képesek hozzájárulni az iskola látatás sikeréhez, és ebben kulcsszerepük van az ott dolgozó pedagógusoknak.

### Kik azok a nevelőtanárok?

Az általunk vizsgált 191 kollégiumban összesen 1187 pedagógust foglalkoztatnak, egy intézményben átlagosan hét tanár dolgozik. A tanárok túlnyomó többsége (97 szá-

zaléka) főállású. A kollégiumi nevelőtanárok között a férfiak aránya 56 százalék. Az interjúkból kiderül, hogy a nevelőtanárok döntő többsége első generációs értelmiségi. Szülei többnyire parasztok vagy munkások voltak, elvéve akad közöttük egy-egy tisztviselő vagy tanító. Szinte valamennyien nagy erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy diplomát szerezzenek, vagyis többségük konfliktusokkal és erőfeszítésekkel terhelt mobilitási utat tett meg.

A tanárok többsége az idősebb korosztályhoz tartozik. Mindössze egyötödük 30 év alatti, majdnem felük (45 százalékuk) középkorú és több mint egyharmaduk 50 év feletti. Az átlagosnál is több az idősebb nevelőtanár a megyeszékhelyi kollégiumokban és a nagy létszámú kollégiumokban.

„Nevelőtanári” végzettség a pedagógiai szakmákon belül nem létezik, erre nem képezik az embereket, hanem pályájuk során „alakulnak” nevelőtanárrá. Egyetlen interjúalanyunk sem „készült” nevelőtanárnak, valamennyi esetben „az élet hozta úgy”, hogy az lett belőlük. A szakmai iskolák kollégiumainak nevelői ezért tanulmányaik és foglalkozási pályájuk szerint is igen vegyes összetételű csoportot alkotnak. Eddigi pályájuk alapján két csoportba sorolhatók.

*Jelenleg a kollégiumok nevelőtestületeinek életéből általában hiányoznak a szakmai megbeszélések és viták „formális” alkalmi. Ez egyúttal a kollégiumi nevelőtestületek tevékenységének szakmai (nevelési) színvonalát is minősíti. A nevelőtanárok a kollégiumi „nevelést” sokkal inkább eddigi tudásuk és tapasztalataik alapján végzett „egyéni” gyakorlati tevékenységnek tekintik, mint közös beszéd-témát szolgáltató „együttes” szakmai munkának.*

Az egyik (kisebb létszámú) csoportba azok a fiatalok tartoznak, akik néhány évvel ezelőtt végeztek valamelyik felsőfokú intézményben, többnyire valamilyen tanári szakon. Általában kényszerűségből vállaltak nevelőtanári állást, mert a szakmájukban nem tudtak elhelyezkedni. Jellemző rájuk, hogy a nevelőtanárság mellett továbbtanulnak (előfordul, hogy a pedagógus szakmától távoleső egyetemeken), és hosszú távon ennek megfelelő, jobb állásokat remélnék.

A másik (lényegesen nagyobb) csoportba az idősebb, tapasztaltabb tanárok tartoznak. Jellemző rájuk, hogy nem nevelőtanárként kezdték a pályájukat, és ők is valamilyen kényszerhelyzet folytán kerültek jelenlegi munkahelyükre. Közöttük is két csoport különböztethető meg. Az egyikbe azok a nevelőtanárok tartoznak, akik pedagógus végzettséggel rendelkeznek, és korábban is tanárok voltak, de valamilyen oknál fogva (például lakóhelyváltoztatás, az iskola átszervezése, korábbi munkahelyük elvesztése stb.) nem taníthattak tovább, s ezért vállaltak nevelői állást. Általában pedagógiai főiskolai (tanítóképző vagy tanárképző) diplomával rendelkeznek, ami a kollégiumi nevelőséghez elegendő, de középfokú iskolában nem megfelelő képzettség a tanításhoz. Lényegében ők is kényszerűségből vállalták a nevelőtanárságot, de a legtöbben úgy nyilatkoztak, hogy időközben „megszerették” ezt a munkát, és már nem is akarnak munkahelyet változtatni. A másik csoportba azok a szakmai elméleti tanárokból vagy szakoktatókból lett nevelőtanárok tartoznak, akik korábban szakmai iskolákban tanítottak, de az iskola profiljának átszervezése vagy a gyereklétszám radikális csökkenése lehetetlenné tette további foglalkoztatásukat. Az ő foglalkozási pályájuk a legváltozatosabb. Gyakori, hogy eredetileg termelőüzemekben dolgoztak, ott szakoktatóként kapcsolatba kerültek az oktatással, majd az iskolák szaktanári állományába kerültek. Többségük eredetileg valamilyen szakmai egyetemet vagy főiskolát végzett (például műszaki, agrár vagy közgazdasági végzettsége van), és ezt egészítette ki később valamilyen pedagógiai (szakmai tanári) végzettséggel. Eredetileg ők sem saját ambíciójukból lettek nevelőtanárok, de mivel többségük már meglelt korú, ők sem terveznek a jövőben

munkahelyváltoztatást. Pályaképéből következően erre a csoportra jellemző leginkább az „élethosszig tartó” tanulás. Miután többféle foglalkozásuk volt, többféle képzettségi követelménynek kellett megfelelniük, gyakori, hogy munka mellett többféle felsőfokú intézménybe is jártak, és többféle felsőfokú végzettséget szereztek.

Az életutakból kiténik, hogy a pedagógusok a „nevelőtanárságot” általában nem jószántukból, hanem kényszerítő tényezők hatására választják, s aztán vagy azért maradnak meg ezen a pályán, mert „megszeretik” (tehát azonosulnak vele és izgalmas pedagógiai feladatnak tartják), vagy azért, mert beletörődtek helyzetükbe és már nincs energiájuk változtatni rajta.

A felsorolt foglalkozási pályákból következik, hogy a szakképző iskolák nevelőtanárai képzettség tekintetében is igen változatos képet mutatnak, testnevelő tanártól esztregályosból lett szakoktatóig mindenféle képzettséggel rendelkező tanár megtalálható közöttük. Több mint egynegyedük (27,5 százalékuk) társadalomtudományi, 20–20 százalékuk természettudományi és szakelméleti, 8,6 százalékuk szakmai gyakorlati, 5 százalékuk idegen nyelvi, 7–7 százalékuk készségi, illetve tanítói képzésben vett részt. A 191 kollégiumban mindössze hat olyan tanárt találtunk, aki gyógypedagógus vagy pszichológus végzettséggel rendelkezik.

A kollégiumi tanárok egyharmada egyetemi, kétharmada főiskolai végzettséggel rendelkezik. A középiskolai végzettséggel rendelkezők aránya elenyésző (2 százalék). A nevelőtanárok iskolai végzettsége csupán a kollégium típusával mutat kapcsolatot, amennyiben a szakmunkás többségű kollégiumokban az átlagosnál kevesebb az egyetemet végzett nevelőtanár és az átlagosnál több a középiskolát végzetek aránya.

A nevelőtanárok esetében a házastársak képzettsége és foglalkozása (csakúgy, mint a pedagógus társadalom első, főiskolát végzett régióiban általában) szorosan illeszkedik a „nevelőtanárságnak” megfelelő társadalmi pozícióhoz. A feleségek leggyakrabban pedagógus (óvónő, tanítónő, általános iskolai tanár stb.) végzettségűek, elvéve találtunk egykét ennél magasabb presztízsű értelmiségi foglalkozást (például ügyvéd). Az is elég gyakori, hogy ha a feleség pedagógus, akkor maga is nevelőtanárként dolgozik, vagy ugyanabban az iskolában tanít, amelynek a kollégiumában a férj nevelőtanár. Egy-két esetben az is előfordul, hogy a feleség érettségivel rendelkező gazdasági ügyintéző vagy adminisztrátor. A férjek foglalkozása jobban szóródik. Találkoztunk a feleségnél magasabb pozíciókat betöltő férjekkel (főiskolai tanár, iskolaigazgató), de viszonylag gyakran előfordulnak felsőfokú végzettségű vagy középfokú végzettséggel rendelkező vállalkozó férjek is. A feleségek esetében az is gyakori, hogy lakóhely- és munkahely választásuk férjük karrierjéhez illeszkedik. (Például azért költöztek más településre, és azért vállaltak ott „jobb híján” nevelőtanárságot, mert a férj ott talált kedvezőbb elhelyezkedési lehetőséget.)

A nevelőtanárok többsége (csakúgy, mint az első generációs értelmiségiek és a pedagógusok általában) nagy gondot fordított saját gyerekei iskoláztatására. A még 18 éven aluli gyerekek többsége gondosan kiválasztott gimnáziumba vagy szakközépiskolába jár. A felnőtt gyerekek döntő többsége pedig diplomát szerzett. Sokan rendelkeznek „divatos” (informatikai, jogi, közgazdasági) diplomával, de a lányok esetében a pedagógus végzettség is elég gyakran előfordul. A felnőtt gyerekek többsége sikeresen boldogul a pályáján. Egyetlen munkanélkülit sem találtunk közöttük.

### A tevékenység megítélése

Megkérdeztük a nevelőtanároktól, hogy ennek a pályának mik az előnyei és a hátrányai. A legtöbben saját korábbi iskolai tapasztalataikhoz, illetve iskolákban dolgozó kollégáik munkájához hasonlították a nevelőtanári tevékenységet. Az előnyök közül legtöbben a nevelésre fordítható idő nagyobb mennyiségét és a gyerekekkel való kötetlen együttléti lehetőségét említették:

„Közvetlenebb viszonyba lehet kerülni a gyerekekkel, egyáltalán több idő kínálkozik ilyen jellegű beszélgetésre, meg arra, hogy olyan problémákról beszéljünk, amire az iskolában nincs idő. Az iskolában a tanterv, a szakmunkásvizsga, az érettségi vizsga annyira kötötté teszi az órákat, annyira szitni, futni, rohanni kell, hogy olyan dolgokról nem lehet beszélni a gyerekekkel, amiről mondjuk a kollégiumban.”

„Jobban szeretem ezt a munkát, sokkal közvetlenebb a kapcsolat a gyerekekkel, itt nem órai szabályozott keretek között találkozunk, többet meg lehet róluk tudni. A munkának a pedagógiai része érvényesül és nem a szaktárgyi.”

„Ez egy sokkal összetettebb munka. Nem csak abból áll, hogy megtartom az órát, és vége. Itt első sorban a gyerekek lelkével kell foglalkozni. Éjszaka, délután vagy akár hétvégén is. Nem mennék el tanítani.”

„Az az előnye, hogy többet tudok foglalkozni a diákokkal. Tehát nem vagyok kötve az órarendhez. Így sokkal jobban megismerem őket.”

„Minden pedagógust, aki pedagógiai pályára megy, én kollégiumba küldeném először. Tudniillik itt találkozik olyan problémával közvetlenül, amikor nem csak órát ad és hazamegy, hanem a gyerekekkel kell foglalkozni. Tehát az empátia, ha valahol, akkor a kollégiumban fejlődik ki az emberben olyan szintre, ami aztán később nagyon üdvös lenne, hogy a másik helyen is előjönne.”

„Itt nem csak konkrét tanári munkát kell csinálni, hanem a gyerekeket nevelni kell, és én úgy gondolom, hogy napjainkban ez az a terület, amire a legkevésbé van idő. Inkább a konkrét anyag átadására helyezik a hangsúlyt, mint a nevelésre. Pedig ez sokszor fontosabb, és én szeretem is csinálni.”

„A szépsége meg a nehézsége a nevelőtanári munkának az, hogy a szülőktől átvállaljuk a gyereket. A szülőt nem tudjuk helyettesíteni, de legalább annyit illik adni a kollégiumban, hogy a szülők és az iskola funkcióit kiegészítsük.”

Ugyanakkor a nevelőtanári beosztás egyértelmű hátrányai közé sorolták a kedvezőtlen munkabeosztást. Miután a kollégiumban élő gyerekek folyamatos felügyeletet igényelnek, elkerülhetetlen, hogy a nevelőtanárok délutáni és éjszakai műszakban is dolgozzanak. A családos nevelőtanárok számára ez számos komplikációval és családi problémával jár, és sokan éppen emiatt nem vállalják tartósan ezt a megbízatást. Az interjúkban erről a következők olvashatók:

„A kollégiumba vagy csak fiatalok vannak, még házasság előtt, vagy nagyon idősek vannak. Azért ez nagyon nagy leterhelés, állandó délutánosnak, éjszakásnak lenni. Ezt vagy már egy megállapodott ember tudja csinálni, vagy akinek még nincs családja. De az ugye előbb-utóbb megint pályát módosít, elmegy. Mikor én jöttem, 3 fiatal ment el, én maradtam itt egyedül.”

„Én azt gondolom, hogy ezt mindenki ugródeszkának tekinti. Nem szeretnék én sem véglegesen itt maradni, holott nagyon jól érzem magam. De épp azért, mert család van mögöttem, nem tudnám ezt örökké csinálni. Mert a gyerekeim megsínylik, hogy nem vagyok otthon. Eddig itt nagy volt a vándorlás. Most egy nagyon jó csapat van együtt, azt mondják. Nagyon szeretnék, hogy ha ez így maradna. De hát mindannyian szenvedünk attól, hogy nincs magánélet, nehéz a családdal találkozni, összeegyeztetni. Sok áldozatot kíván a többiek részéről, a családtól.”

„Az a hátránya ennek a munkakörnek, hogy az időbeosztás nem jó, tehát az, hogy a családdal nagyon nehéz összehangolni. Én akkor jövök el, amikor a férjem hazamegy, és azért ez nem kellems.”

A nevelőtanárok éjszakai ügyelet alól való „tehermentesítését” a kollégiumok egy részében úgy oldják meg, hogy állandó éjszakai ügyeletes „felügyelőket” alkalmaznak, ami csökkenti a nevelőtanárok terheit. A másik, meglehetősen gyakori megoldás az, hogy a kollégiumon belül biztosítanak lakást a (többnyire egyedülálló) nevelőtanárok számára, akik vállalják az éjszakai ügyeletet. A nevelőtanárok többsége az éjszakai ügyeletek nehézségein túl is túlterheltségről panaszkodott. Ennek a helyzetnek általában többféle oka van.

A nevelőtanárookra bízott gyerek-csoportok általában meghaladják azt a létszámot, ahány gyerekkel szerintük eredményesen foglalkozni lehet. (Ez a létszám a nevelőtanárok szerint maximum 20 fő, de ehelyett 25–30 fős csoportok vannak.)

Mivel a nevelőtestületek összetételében gyakoriak a változások és sok a hiányzó nevelőtanár, a helyettesítések miatt a gyakorlatban egy-egy nevelőtanárra több munka hárul, mint amennyi jó színvonalon elvégezhető.

A nevelőtanároktól elvárt tevékenységek meghaladják azt az időkeretet, amennyi a munkájukhoz rendelkezésükre áll (általában egyszerre kellene az egész csoportot felügyelniük, és speciális programokat szervezniük, például korrepetálás, csoportfoglalkozás, szabadidős programok).

Mivel a kollégiumok általában nem alkalmaznak speciális képzettségű (pszichológus, fejlesztő tanár, szociális gondozó stb.) szakembereket, a rájuk váró feladatok is a nevelőtanárookra hárulnak, akik megfelelő felkészültség hiányában képtelenek ezzel megbirkózni.

Többen említették azt a hátrányt, hogy a nevelőtanári munka eredményességét nehezebb mérni, mint az iskolai oktatásét:

„Megmondom őszintén, jobban szerettem tanítani, mert ott jobban lehet mérni az embernek a munkáját. Itt nehezebb mérni. Meg egy kicsit a gyerekanyag is megváltozott az utóbbi időben.”

És végül többen a hátrányok közé sorolták azt a „közérzeti tényező” is, hogy a nevelőtanári pálya presztízse alacsonyabb, mint az iskolában oktató tanároké:

„Nem tartozik az elismert pályák közé. Azt gondolom, hogy nagyon fontos, hogy mi magunkat megnyíre vesszük komolyan, mert ha komolyan vesszük magunkat, akkor minket is komolyan fognak venni.”

A nevelőtanári pálya és a kollégium, mint oktatási intézmény presztízse szorosan összefügg. Az iskolák vezetőinek és pedagógusainak többsége a kollégiumot az iskolához képest kevésbé fontos intézménynek tartja (hiszen ott nem folyik oktatás), és ez magyarázza, hogy gyakran az iskolákban nélkülözhető (vagy feleslegessé vált) tanárokkal tölthetik fel a kollégiumok nevelőtestületeit. A kollégiumi nevelőtanárságot „kényszerűségből”, „jobb híján”, „átmenetileg” vállaló nevelők alacsony színvonalú pedagógiai tevékenysége pedig tovább rontja a kollégiumok presztízst.

### A testületek

Mínt hogy a szakmai iskolák kollégiumaiban a nevelőtestületek átlagos létszáma 7 fő, az átlagosan 118 fős kollégiumokban egy tanárra 18 gyerek jut. De mivel a nevelőtanároknak éjjel-nappal felügyelniük kell a gyerekekre, vagyis „műszak-váltásban” dolgoznak, ez a gyakorlatban általában 25–30 gyereket jelent. A nevelőtanárok szerint ez a magas gyereklétszám egyértelműen rontja munkájuk eredményességét.

A nevelőtanári munka előbb felsorolt hátrányainak köszönhetően a legtöbb testület állandó változásban van, vagyis gyakori a cserélődés:

„Van egy fiatal kollégánk, akinek más jellegű végzettsége van, élelmiszeripari főiskola, gépész, oda akart elmenni, ezt csak átjáróháznak tekintik. Volt itt olyan, aki mezőgazdasági üzemgazdász volt, csak egy évre szánta a dolgot, hát ő el is ment két év után.”

„Vannak olyan kollégáim, akik valahogyan idevetődtek és itt ragadtak, és vannak olyan kollégák, akiknek tudom, hogy messze nem erről álmodtak, csak éppen itt horgonyoznak és várják a megfelelő szelet, hogy továbblépjenek.”

Kutatásunk során is sok olyan kollégiumot találtunk, ahonnan éppen hiányzott nevelőtanár. A hiányzó nevelőket általában óraadókkal (például éjszakai ügyeletre vállalkozó

kisegítőkkel) pótolják. A kollégiumok igazgatóinak a fele jelezte, hogy intézményében jelenleg is van betöltetlen státusz. Ez egy-egy intézményben a nevelőtanári testület létszámához viszonyítva átlagosan körülbelül 10 százalékos hiányt jelent.

A nevelőtanárok hiánya mellett súlyos gond, hogy a legtöbb kollégiumban hiányoznak a pedagógiai asszisztensek. A szakképző iskolák kollégiumai csak elvélve alkalmaznak pszichológusokat, fejlesztő pedagógusokat, szociális munkásokat, holott a legtöbb nevelőtanár szerint erre igen nagy szükség lenne. Amikor azt kérdeztük az igazgatóktól, hogy milyen munkatársakra lenne még szükségük, azt válaszolták, hogy szeretnék megduplázni a pedagógiai asszisztensek számát, és nagy szükségét látnák annak is, hogy a kollégiumokban alkalmazott pszichológusok száma emelkedjen. Az átlagosnál nagyobb nevelőtanár-hiányt jeleztek a nagy létszámú kollégiumok igazgatói.

Ha a nevelőtanári testületeket az iskolai tantestületekkel hasonlítjuk össze, több tekintetben is jelentős eltéréseket tapasztalunk. Sokkal kisebb a létszámuk, gyakori, hogy 4–5 emberből és egy-két óraadóból vagy szerződéses felügyelőből áll a testület.

Részben a testületek alacsonyabb létszámának, részben pedig a munka „természetek” (mindennapi élethelyzeteket töltenek együtt, sokkal kötetlenebb formában, mint az iskolai tanárok) köszönhetően intenzívebb kapcsolat alakul ki a nevelőtestületekben, mint az iskolai tantestületekben. Több alkalom nyílik arra, hogy ügyes-bajos dolgaikat megbeszéljék, kevésbé válik el a magánélet és a munkahelyi szerep.

Ugyanakkor éppen a rendkívül „kötött” időbeosztás miatt (műszakonként váltják egymást) nem találkoznak olyan rendszeresen, mint az iskolákban a tanárok. (Amikor a délelőtti nevelő jön, az éjszakás hazamegy.) Így szakmai megbeszélésekre, vitákra ritkábban kerülhet sor.

A nevelőtanári testületek képzettség és életút tekintetében is „vegyesebb” összetételűek, mint az iskolai tantestületek. Míg ott egy-egy képzési formán belül nagyon hasonlóak az iskolai végzettségek, itt gyakori, hogy egyetemet végzett és pedagógiai képesítés nélküli nevelő tanárok dolgoznak együtt, és az is gyakori, hogy a nevelőtestület egyik fele csupa idős kollegából, a másik fele pedig pályakezdőkből áll.

A nevelőtanári testületeknek nemcsak az összetétele más, mint az iskolai tantestületeknek, hanem a pedagógusok szakmai együttműködése is különbözik. A kollégiumokban a szakmai fórumok (értekezletek, viták, megbeszélések) az iskoláknál sokkal esetlegesebben, lazábban (sőt olykor egyáltalán nem) működnek. Ennek az okai általában a következők:

A kollégiumok nevelőtestületei – mint említettük – sokkal kisebbek (átlagosan 7 főből állnak), mint az iskolai tantestületek, tehát közvetlenebbek és intenzívebbek a személyes kapcsolatok, kevésbé van szükség „formalizált” megbeszélésekre.

A kollégiumi nevelőtanárok munkabeosztása (az éjjel-nappali ügyeletek miatt) eltér az iskolai munkabeosztástól, gyakori, hogy „váltják egymást”, tehát viszonylag kevés időt töltenek egyszerre az intézményben, így a formális szakmai megbeszéléseket is nehezebb megszervezni.

A kollégiumokban az úgynevezett „problémák”, amelyekről a nevelőtestület tagjainak beszélnie kell, részben „mindennapi gondok” (a tárgyi körülményekkel, a napirenddel, a programokkal stb. kapcsolatos kérdések), részben pedig a hétköznapiak során felmerülő nevelési problémák (szabálysértések, konfliktusok). Ez utóbbiakat általában ugyancsak „napi problémáknak”, praktikus megoldandó feladatoknak tartják, és nem alaposabb tárgyalást igénylő szakmai (nevelési) kérdésekként fogalmazzák meg őket. Formális megbeszélésre legfeljebb akkor kerül sor, ha valamelyik gyerek nagyon súlyos szabálysértést követ el, és „fegyelmi tárgyalást” rendeznek, amelyen például a kizárásáról kell dönteni. De ilyenkor is inkább egy gyakorlatilag eldöntendő kérdéstről van szó, mint általános nevelési problémáról.

Formális nevelőtestületi megbeszélést tartanak általában akkor is, ha a kollégiumi „napirend” vagy a magatartási szabályokat összefoglaló „házirend” módosítására van szük-

ség. Az ilyen alkalmak azonban nagyon ritkák (a legtöbb helyen a napirend és a házirend legfőbb szabályai évtizedek óta változatlanok).

Vagyis kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy jelenleg a kollégiumok nevelőtestületeinek életéből általában hiányoznak a szakmai megbeszélések és viták „formális” alkalmi. Ez egyúttal a kollégiumi nevelőtestületek tevékenységének szakmai (nevelési) színvonalát is minősíti. A nevelőtanárok a kollégiumi „nevelést” sokkal inkább eddigi tudásuk és tapasztalataik alapján végzett „egyéni” gyakorlati tevékenységnek tekintik, mint közös beszédtemát szolgáltatató „együttes” szakmai munkának.

### Nevelőtanári attitűdök

Az együttes szakmai munka hiánya azzal párosul, hogy azoknak a kollégiumi nevelőknek a többsége, akik nem csak átmeneti kereseti lehetőségnek tekintik, hanem komolyan veszik és jó színvonalon, igényesen végzik munkájukat, sokkal inkább a „jó szülőhöz” hasonlíthatók aki a mindennapok szintjén igyekszik segíteni a gyerekeknek a problémák megoldásában és a konfliktusok kezelésében, de nem érzi szükségét annak, hogy ezeket a problémákat általánosabb szinten, szakmai igényességgel tematizálja.

Erre utalnak azok a magatartás-típusok (vagy nevelési attitűd-típusok) is, amelyekkel a nevelőtanárok között találkoztunk.

#### *Szülőpótló, elfogadó, támogató magatartás*

Ez a nevelői attitűd a legtöbb esetben az idősebb nevelőtanárnőkre jellemző, akik „tyúkanyóként” vagy „pótmamaként”, esetleg „barátnőként” iyekeznek bizalmas, segítő-támogató viszonyt kialakítani a kollégistákkal:

„Kaptam egy klassz kis csoportot, lányokat, természetesen. Októberre egy olyan szuper kis társaságot tudtam összekovácsolni belőlük, akik megvédték egymást, és végül is majdnem családi volt a viszony. Lehet, hogy nem illik, mert biztos, hogy nem illik, de éjszakákat beszélgettünk végig, úgy hogy ültünk a folyosó végén és jöttek a gyerekek és dumáltunk, és megbeszélteik minden problémájukat. Olyan dolgokat, amiket a szülőkkel nem tudnak megbeszélni.”

„Amikor én bent ülök, egymásnak adják a kilincset. Én nem csak nevelő vagyok, hanem egy kicsit pszichológus, pszichiáter is. Jó néhány gyerek az összes gondját-baját elmondja. Nem mindenki, de a többség. És amikor elmegy a gyerek, és kapok egy olyan levelet, hogy köszöni, hogy három évig a pótmamája voltam, azt mondom ezért kell ezt csinálni, mert ez nem kevés. Amikor jönnek a gondjukkal, problémájukkal, és azt érzik, hogy el lehet mondani, és tudják azt, hogy amiben tudok segítek nekik, ez nagyon jó érzés.”

„Nagyon sok öngyilkos gyerek volt. Én a 18 év alatt tizenhárom gyereket mentettem meg. Amikor idejöttem, akkor dívott a legjobban, hogy ha valami sikertelenség volt vagy valami nem tetszett vagy valamit nem tudott, akkor rögtön önmaga ellen fordult.”

#### *Problémamegoldó, fejlesztő magatartás*

Főként azokra a nevelőtanárookra jellemző, akik elsősorban tanítványaik „fejlesztését” tartják fontosnak, vagyis segíteni szeretnének nekik abban, hogy mind az iskolai tanulmányokban, mind az életben sikeresebbek legyenek:

„Ha azt veszem észre, hogy hallgat rám az a gyerek, és meg tudom győzni arról, ami őt megvigasztalja, vagy pedig a tanulmányi eredménye, ha gyenge, és rávilágítok, hogy mit kellene csinálni, és követi, amit tanácsolok, akkor annak nagyon örülök. De nagyon el vagyok keseredve, ha levegőnek néz, mert erre is van példa. Amikor leülünk, beszélgetünk, akkor szépen hallgat meg bólogat, hogy most már azt fogja csinálni, de csodálkozva veszem észre egy hét múlva, hogy semmi nem változott. És rossz ezt megszokni, hogy erre még csak orvosságot sem látok. Mert én nem adhatok neki egyvest, mert így viselkedik, nem tudom megfenyíteni, csak újból elővenni és újból elővenni, hogy nem jól csinálja.”

*Hűvösen távolságtartó, közömbös magatartás*

Főként azokra a nevelőtanárookra jellemző, akik „átmenetinek” tekintik foglalkozásukat és nem akarnak túlságosan azonosulni sem az intézmény, sem a gyerekek problémáival:

„Nem mondom azt, hogy távolságot óhajtok tartani, de úgy vagyok vele, hogy a magánélet az nem ide való. Ezt próbálom úgy alakítani, hogy nem baj, hogyha ők mindenkinek kitérülnek, ez nem probléma, ez nem gond. Aki akarja, elmondja, meghallgatom, de nem muszáj bizonyos mélységbe bemlemésni. Ez nem szükséges.”

*Szigorú, tekintélyelvű magatartás*

Elsősorban azokra a nevelőtanárookra jellemző, akik akár tudatosan, akár ösztönösen hagyományos, tekintélyelvű nevelési elveket vallanak és követnek. A kollégium életében a rendszabályok betartását tekintik a legfőbb követelménynek, és ennek igyekeznek mindenféle eszközzel érvényt szerezni:

„Természetes, hogy mint felnőttekre ránk, és megteszünk mindent, annak érdekében, hogy ez a tekintély fenn is maradjon. Ha a személyes példamutatás eszközével nem élnénk, akkor nem tudnánk őket fegyelmezni. Meg kell szerezni a tekintélyt, személyes példaadással, illetve a hozzájuk való viszonyulással. Az esetek döntő többségében sikerül fegyelmezni a gyerekeket.”

**A nevelőtanári tevékenység megítélése**

A 11. évfolyamos tanulóknak több mint fele érzi azt, hogy nevelőtanárai foglalkoznak személyes problémáival és segítséget nyújtanak az iskolai tanuláshoz, 42 százalékuk viszont azt tapasztalja, hogy a nevelőtanárok kizárólag a szabályok betartása felett örködnek.

*1 táblázat. A nevelőtanári magatartás értékelése képzési formák szerint (az összes tanuló %-ában) (Szakképző iskolák kollégiumai, tanulói kérdőív 2003.)*

értékelés	képzési forma (%)		
	szakközépiskola	szakmunkás	összesen
segítenek a személyes problémákon	53,6	61,3	56,2
segítenek a tanulásban	53,8	59,8	55,8
csak a házirendet felügyelik	44,0	37,9	42,0
<i>N</i>	<i>1066,0</i>	<i>522,0</i>	<i>1588,0</i>

Bármilyen nevelői attitűd is jellemezze őket, a nevelőtanárok többsége arról panaszkodott, hogy nem érzi magát szakmailag elég felkészültnek azoknak a nevelési (olykor pedagógiai, pszichológiai stb.) problémáknak a kezelésére, amelyekkel a kollégiumban találkozók.

Ennek részben az az oka, hogy a szakmai iskolák kollégiumaiba kerülő gyerekek társadalmi, szociális összetétele (csakúgy mint a szakmai iskolákban) az utóbbi években igen jelentősen megváltozott. Vagyis a korábbinál sokkal több a hátrányos családi körülmények közül jött, szocializációs problémákkal, és ezek következtében szabálykövetési és beilleszkedési gondokkal küszködő, úgynevezett „nehezen nevelhető” gyerek:

„Olyan pszichológia szakosokra lenne szükség, akik ezt ellátják. Mert ugyan mi is tanultunk két évig pszichológiát, de ez nem sok. Vagy mentálhigiénés szakemberre lenne szükség. Ez jelent otthoni szülői problémákat, például italozást, ebből eredő anyagi gondokat, egyéb gondokat, tehát lelki sérüléseket. Van családelhagyás, szerelmi problémák. Elmondják, megbeszéljük, próbáljuk megoldani, de nem mindig sikerül.

Az elfogadó és támogató attitűddel rendelkező (úgynevezett „anyáskodó” típusú és „fejlesztő” típusú) nevelőtanárok esetében jellemző leginkább, hogy sikerül őszinte és bizalmas kapcsolatot kialakítaniuk tanítványaikkal. Mivel a szakmai iskolák kollégistáinak nagy része hátrányos helyzetű, vagy valamilyen egyéb szempontból problematikus csa-

lában él, a nevelőtanároknak gyakran kell szembesülniük tanítványaik családi gondjaival, szüleikhez fűződő problematikus viszonyával. Gyakori, hogy a konfliktusos családi légkörben élő gyerekek a kollégiumi nevelőkben keresnek felnőtt „támaszt” problémáik megoldásához, vagy legalábbis együttérző felnőttet, aki meghallgatja gondjaikat. Az interjúkban erről a következők olvashatók:

„A gondjaikkal is hozzám jönnek. Akár este is, mert mi itt lakunk a kollégiumban a családdal. Van, hogy hétvégén jönnek. Mert sok a rossz családi hátér. A gyerekek jön, és magától elmondja, mert valakinek beszélni kell róla.”

„Nagyon megbíznak bennünk. Elmondják az otthoni bajokat is. Van akinek alkoholistá az apja, őt is azért rakták a kollégiumba, hogy ne lássa a bajokat, ha ez az apa zaklatja az egész családot, az anyát, ordítózik, verekszik. Volt egy kislány, akinek szerelmi bánata volt, egész este mellette ültem, nehogy valami marhaságot csináljon.”

„A családi problémáktól a szexuális életen keresztül mindenféle ügyet bizalommal beszél meg a gyerek, általában négy szemközt. De vannak olyan dolgok, amelyeket csoportszinten szoktunk értékelni. Vannak például az iskolában olyan dolgok, amiket, muszáj valahogyan levezetni, hogy ki tanít, vagy mit nem mondott el, hogy miért kéri a dolgozatot. Tehát az iskolai problémák levezetése, az otthoni problémák levezetése, a barátokkal, barátnőkkel kapcsolatos dolgok megbeszélése. Nagyon sok probléma négy szemközti megbeszélést igényel. Erre sajnos az időnk nagyon kevés. Mert olyan szoros beosztásban dolgozunk, hogy mindenkinek mindig valami egyéb feladata is volna, minthogy a gyerekekkel négy szemközt beszéljesszen.”

A gyerekek személyes problémáival intenzíven foglalkozó nevelőtanárok részéről általános panasznak számít, hogy a túlszabályozott kollégiumi napirend és házirend nem nyújt megfelelő lehetőséget és nem enged elég időt arra, hogy a nevelőtanárok a gyerekek személyes gondjaival foglalkozhassanak.

Amikor azt kérdeztük a nevelőtanároktól, hogy milyen az együttműködésük, milyen tekintetben „egyeztetik” a tevékenységüket és miben vannak a nevelőtestületen belül nézeteltéréseik vagy konfliktusaik, a legtöbben a „szabályok”-hoz (napirendhez, házirendhez) való viszonyukat, illetve az erről alkotott, esetleg egymástól eltérő véleményüket említették (például az egyik nevelőtanár engedékenyebb a szabálysértőkkel szemben, mint a másik):

„Alapjában véve megértjük egymást, de természetesen vannak konfliktusok. Elég, ha arra gondolok, hogy egységes a követelményrendszer, de ennek a gyakorlatban történő alkalmazása nem teljesen egyformán történik. Hát jó lenne ugye nagyjából igazságosnak lenni, de ahány pedagógus annyiféle, nyilvánvalóan különböző emberek vagyunk, és különböző dolgokat különbözőképpen látunk.”

„Próbálunk egységes elveket megvalósítani és követni. Hát nem zökkenőmentes, mindenhol van, aki megenged ezt-azt, aztán ebből vannak súrlódások. Én úgy vagyok vele, hogy próbálok a házirendet megtartatni, amit elfogadott a diákönkormányzat, meg a diákság nagy többsége. Azt meg kell tartani, mert szilárd meggyőződés, hogy ahol nincs rend és fegyelem, ott nem lehet dolgozni.”

*Annak ellenére, hogy a közoktatásban az iskolák között már szép számmal találunk olyan intézményeket, amelyekben a „gyerekközpontúság” és a „liberális” nevelési elvek dominálnak (amelyeket az intézmények pedagógiai programjaiban meg is fogalmaznak), a szakképző iskolák kollégiumainak többségében mintha megállt volna az idő, és az intézmények makacsul őriznék az évszázados konzervatív nevelési tradíciókat. Ezekben az intézményekben a „gyerekközpontú”, „liberális” pedagógusi magatartás legfeljebb csak „kivétekelképpen” jelenhet meg, és az ilyen elveket és gyakorlatot követő nevelőtanár maga is „szabályszegőnek” minősül.*

„Az egyik tanár engedékenyebb, lazább, és vannak ugyebár a szigorúbb nevelőtanárok. Van is ebből konfliktus a tanárok között. Mert nem mindenki egyforma ugyebár. De azért kultúráltnan figyelemzetjük egymást.”

Ebből a helyzetből és a tudatos pedagógiai tevékenység (a „szakmaiság”) hiányából következik, hogy a kollégiumok életét meghatározó „szabályrendszer” (napirend, házi-rend) különlegesen felértékelődik és a kollégiumi nevelőtanárok tevékenységét alapvetően meghatározó „irányelvvé” válik. Ezekre a dokumentumokra hivatkozva a nevelőtanárok többsége nem is próbálkozik különböző nevelési problémák eltérő módon történő megközelítésével vagy megoldásával, különböző nevelési eljárások kipróbálásával, esetleg a gyerek személyiségéhez szabott nevelési módszerek alkalmazásával, hiszen ilyenkor könnyen előfordulhatna, hogy maga is szembekerül a „rendsabályokkal”.

A „szabályrendszer” felértékeléséből következik az is, hogy a kollégiumi nevelőtanárok által leggyakrabban megfogalmazott nevelési érték a „következetesség”, vagyis a szabályrendszerhez való rendíthetetlen alkalmazkodás és annak kritikátlan képviselése a tanulók előtt:

„Ennek egyetlen módja van, a következetesség, és hogy ugyanolyan követelménnyel álljunk a gyerekek elé, de szerintem ez nem probléma, ez megvalósul. Ezt természetes, hogy mindig kihasználják a gyerekek, ha új tanár jön, azt mondják, hogy »de Zsuzsa néni ezt nem így szokta«, de erre már előre felkészíttem az új kollégát, hogy hidd el, amit én mondtam, az úgy van, és a gyerek úgyis ki fogja próbálni, hogy szilencium ne eddig, csak hétig legyen, tehát mindent megpróbálnak. Kipróbálják az új kollégát, az új tanárt, kipróbálják, hogy nála meddig mehetnek el, de ha érzik, hogy következetesek vagyunk, akkor ezt automatikusan abba is hagyják.”

„Amikor az ember azt mondja egy gyerekeknek, hogy az »fehér«, akkor az »fehér«. És mindent ilyen következetesen be kell tartani a napirendben, és én büntetem őket. Nem kezdtem el azt, amit nagyon sok fiatal kolléga, aki belesik abba a hibába, hogy »elengedi a gyerekeket«, bratvizik stb. Nekem a mai napig sokkal könnyebb, mint annak a kezdő kollégának, aki elengedte kezdetben a gyerekeket. Mert utána hiába próbál szigorítani, nem sikerül.”

A lényegében évtizedek óta változatlan időbeosztást tartalmazó kollégiumi „Napirend” és a főként tiltásokat tartalmazó, vagyis a magatartási-viselkedési szabályokat összefoglaló „Házirend” következetes betartása, illetve a szabályszegések következetes büntetése, egyértelműen és határozottan „konzervatív” pedagógiai értékrendet tükröz. Vagyis annak ellenére, hogy a közoktatásban az iskolák között már szép számmal találunk olyan intézményeket, amelyekben a „gyerekközpontúság” és a „liberális” nevelési elvek dominálnak (amelyeket az intézmények pedagógiai programjaiban meg is fogalmaznak), a szakképző iskolák kollégiumainak többségében mintha megállt volna az idő, és az intézmények makacsul őriznék az évszázados konzervatív nevelési tradíciókat. Ezekben az intézményekben a „gyerekközpontú”, „liberális” pedagógusi magatartás legfeljebb csak „kivételképpen” jelenhet meg, és az ilyen elveket és gyakorlatot követő nevelőtanár maga is „szabályszegőnek” minősül. Egyikük így fogalmazott:

„Itt a nevelés az alapvető. Az iskolában nyolc órától fél kettőig tanármő vagyok, itt meg Szilvi. Ez az talán, amit már nem is akarok megváltoztatni. Az osztályom-béli tanulók is tegeznek, mintha csak a nevelőtanáruk lennének, nem az osztályfőnökük. Az az igazság, hogy nagyon gyerekközpontú vagyok, és elsősorban az ő érdekeiket nézem. Őszintén bevallom, hogy nagyon-nagyon sokszor nem szoktam beárulni őket.”

A kollégiumi nevelőtanárok többségét jellemző konzervatív nevelési értékrend azonban korántsem mindig jelent „tudatos” szakmai értékválasztást. Sokkal inkább arról van szó, hogy a szabályok következetes betartása a pedagógiai ismeretek és a szakmai felkészültség hiánya miatt, „jobb híján” dominálják ezeknek az intézményeknek (és tanáraiknak) a nevelési értékrendjét. Nem véletlen, hogy a negyven meginterjúvált nevelőtanár között mindössze néhány olyan akadt, aki a kollégium „nevelési tevékenységéről” beszá-

molva nem csak a szabályokat emlegette, hanem a saját vagy az intézmény nevelési „értékeit” is megfogalmazta:

„A pontosság, a megbízhatóság, a rendes munka fontos az életben, manapság szinte elengedhetetlen ahhoz, hogy valaki boldogulni tudjon. Erre próbáljuk a gyerekeket ránevelni. Szokja meg a tisztaságot, a rendet, a megbízhatóságot, a pontosságot, és akkor az lesz számára a természetes, és így fog élni az életben is. Megtanulják egymástól az alkalmazkodást is, ami szintén nagyon fontos. Most, hogy a katonaságot eltörlük, ezt is meg kell valahol tanulni.”

„Megpróbálunk a gyerekeknek itt egy olyan alapot adni, hogy talpraesett, önálló kommunikációra képes ember legyen belőlük.”

„Mi konzervatív intézmény vagyunk. Ezt a konzervatív felfogást mi értékékként próbáljuk kezelni. Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy ez találkozik a hozzánk érkező gyerekek szüleinek elképzeléseivel is. Az intézménnyel való elégedettség felmérésére rendszeresen meg szoktuk kérdezni a szülők véleményét. Az egyik legfontosabb értékékként jelölik meg a szülők is e felfogásunkat. Náluk a hagyományos nevelési rendszer tehát érték.”

A fent idézett „tudatos”, értékválasztó és követő nevelői elképzelések ritka kivételnek számítanak. A legtöbb kollégium esetében a nevelőtestületen belüli együttműködés nem nevezhető pedagógus „szakemberek” közös munkájának (amelynek során nevelési elvekről, értékekről, nézetekről, véleményekről eshetne szó), hanem (ahogy ez általában a családokban, a szülőkre jellemző) az együttműködés is szigorúan „gyakorlatcentrikus”, és kizárólag a mindennapok szintjén jelentkező feladatok megoldására koncentrált:

„Szoktunk beszélgetni, úgy egyéni módon. De azért nekem hiányzik a jobb együttműködés. Szóval többet kellene tudnunk egymás munkájáról. Az általános iskolában annak idején úgy volt, hogy havonta volt egy olyan megbeszélés, amikor szóba kerültek a problémás esetek. Itt azért nem tudunk annyit beszélni arról, amiről szerintem egymást informálni kéne. Ez nekem hiányzik.”

„Nem vagyok elégedett ezekkel a megbeszélésekkel, mert ugye nem feltétlenül jut annyi idő egy eset megbeszélésére, mint amennyit talán az megérdemelne. Annak ellenére, hogy viszonylag sűrűn beszélgetünk ilyenekről.”

A nevelőtanárok munkájának színvonala természetesen attól is függ, hogy milyen munkát várnak el tőlük a vezetők. A kollégiumi vezetők több, mint fele (55 százaléka) volt elégedett a nevelőtestület munkájával. 43 százalékuk volt részben elégedett, és mindössze két vezetőt találtunk, aki egyértelműen elégedetlennek mutatkozott. Azt tapasztaltuk, hogy az ország keleti részében lévő, városi vagy kisvárosi, kisebb tanulólétszámot befogadó kollégiumok vezetői elégedettebbek beosztottaikkal, mint a központi régióban működő, községi és nagy létszámú kollégiumok vezetői.

A nevelőtestületek munkájával való elégedettséget bizonyítja az is, hogy amikor azt kérdeztük a kollégiumok igazgatóitól, hogy ebben az évben mi jelentette számukra a leg súlyosabb gondot, mindössze 40 százalékuk utalt valamilyen nevelőtestülettel kapcsolatos problémára, és ezen belül is a legtöbben (20 százalék) a nevelőtanárok alacsony bérére említették. Ahhoz képest, hogy milyen gyakori a nevelőtanár-hiány (a kollégiumok feléből hiányzik legalább egy nevelő), az igazgatóknak mindössze a 9 százaléka említette ezt a gondok között, és ahhoz képest, hogy milyen csekély eredményt tudnak elérni a kollégiumi nevelőtanárok hátrányos helyzetű tanítványaik nevelése és tanulmányi felzárkóztatása terén, mindössze az igazgatók 7 százaléka említette aktuális gondolataik között kollégái munkájának gyenge minőségét.

2. táblázat. A vezetők nevelőtestülettel való elégedettségének jellegzetességei (%-ban) (Szakképző iskolák kollégiumai, igazgatói kérdőív 2003. \*a kis elemszám miatt csak az N értéket közöljük)

	<i>elégedett</i>	<i>részen elégedett</i>	<i>elégedetlen</i>	<i>összes %</i>	<i>összes (N)</i>
<i>Régió</i>					
Dél-Dunántúl	48,3	48,3	3,4	100,0	29
Nyugat-Dunántúl	50,0	50,0		100,0	30
Központi	38,1	61,9		100,0	21
Északkelet	54,9	45,1		100,0	51
Délkelet	67,9	30,2	1,9	100,0	53
Főváros*	5,0	1,0			6
<i>Település</i>					
főváros*	5,0	1,0			6
megyeszékhely	48,9	51,1		100,0	47
város	65,5	32,7	1,8	100,0	55
kisváros	59,7	38,8	1,5	100,0	67
község	13,3	86,7		100,0	15
<i>Az intézmény presztízse</i>					
magas színvonalú	64,7	35,3		100,0	85
közepes színvonalú	48,5	49,5	2,1	100,0	97
gyenge színvonalú*	1,0	2,0			3
<i>Befogadóképesség</i>					
50 alatt	62,2	35,1	2,7	100,0	37
50-100 között	61,0	37,3	1,7	100,0	59
101-150 között	60,5	39,5		100,0	43
150 fölött	42,9	57,1		100,0	49
<i>Kollégium típusa</i>					
érettségiző többség	57,9	42,1		100,0	121
szakmunkás többség	57,9	42,1	2,9	100,0	69
<i>összesen</i>	<i>55,0</i>	<i>43,0</i>	<i>2,0</i>	<i>100,0</i>	<i>190</i>

3. táblázat. Mi jelentette a legnagyobb problémát ebben az évben (személyi feltételek) (Szakképző iskolák kollégiumai, igazgatói kérdőív 2003.)

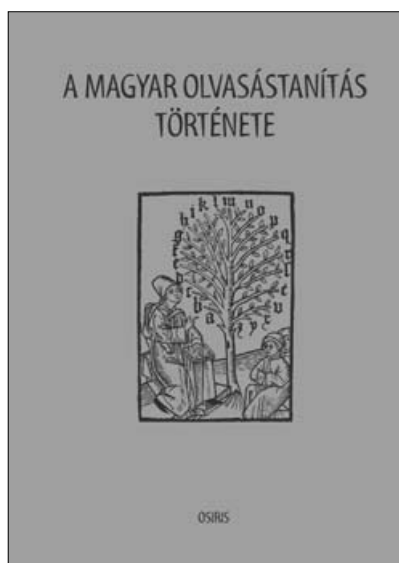
<i>probléma</i>	<i>N</i>	<i>a válaszok %-ában</i>	<i>az esetek %-ában</i>
tanárhiány	16	19,0	8,7
a nevelőtanárok alacsony bére	37	44,0	20,2
a nevelőtanárok nem kielégítő képzettsége	11	13,1	6,0
a nevelőtanárok munkájának minősége	13	15,5	7,1
a nevelőtestületen belüli konfliktusok kezelése	7	8,3	3,8
<i>összesen</i>	<i>84</i>	<i>100,0</i>	<i>39,8</i>

A nevelőtanárokkal készült interjúk arról győztek meg bennünket, hogy nem csak az intézményeken belül „lazák” a szakmai kapcsolatok, hanem a különböző kollégiumokban dolgozó nevelőtanárok között is ritkábbak és kevésbé intenzívek a szakmai kapcsolatok, mint az iskolák pedagógusai között. Jó néhány olyan kollégiumi nevelővel találkoztunk, akinek nemhogy szakmai kapcsolatai nincsenek, de nem is ismer más kollégiumot. Elég sokan voltak olyanok is, akik legfeljebb különböző kollégiumi rendezvények (például sport-versenyek) alkalmával találkoznak más kollégistákkal és más kollégiumok nevelőivel. És viszonylag kevés olyan nevelőtanárral találkoztunk, aki szakmai tapasztalatszerzés céljával járt más kollégiumokban. Ugyancsak ritkán számoltak be a nevelőta-

nárok arról, hogy szakmai továbbképzéseken vettek részt, amely alkalmat teremthetett volna más nevelőtanárokkal való megismerkedésre.

Összességében tehát a nevelőtanárok „szakmai élete” meglehetősen „szegényesnek” mondható. A beszélgetések alapján az a benyomásunk, hogy ahhoz képest, hogy munkahelyükön milyen komplikált és nehéz pedagógiai feladatokat kellene megoldaniuk, sem ők maguk, sem vezetőik és intézményeik fenntartói nem tulajdonítanak túl nagy jelentőséget szakmai fejlődésüknek és továbbképzésüknek.

*A tanulmány az NSZI és az Oktatáskutató (később Felsőoktatási Kutatóintézet) 2003 őszén végzett kutatása alapján készült, amelyet 191 olyan középfokú diákotthonban folytattunk, ahol szakközépiskolás és szakmunkástanuló gyerekek laknak. Az intézmény-minta régióra, településtípusra, fenntartóra és szakmacsoportra volt reprezentatív. A kutatás keretében kérdőív készült az igazgatókkal, valamennyi intézményben öt-öt 11. évfolyamos szakközépiskolással és szakmunkástanulóval, akik kiválasztása az adott kollégiummal együttműködő szakmai iskola főbb szakmacsoportjaihoz igazodott. Interjú készült továbbá 40 tanulóval (húsz-húsz 11. évfolyamos szakmunkástanulóval és szakközépiskolással) és 40 kollégiumi nevelőtanárral.*



*Az Osiris Kiadó könyveiből*

## Ismeretelmélet és pedagógia

### *Néhány történeti csomópont a középkortól a felvilágosodás koráig*

*Az ismeretátadás, a tanítás-tanulás folyamata egyetlen történeti korban sem választható el a tudományok aktuális helyzetétől, fejlettségétől, a tudásról vallott nézetektől, a világ megismerhetőségéről gondoltaktól. Így van ez a jelenben és így volt a múltban is. Ebben a tanulmányban arra vállalkozunk, hogy – a teljesség igénye nélkül – történetiségében kísérik végig azt a folyamatot, amely a tudásról vallott felfogás és az ebből következő pedagógiai konzekvenciák kapcsolatát jellemezte.*

**A** hangsúlyt nem a filozófiai-ismeretelméleti problematikára helyezzük – éppen ezért hivatkozunk itt elsősorban filozófiatörténeti, művelődéstörténeti feldolgozó-sokra és nem eredeti szövegekre –, hanem a pedagógiai következményekre. Arra, hogy miért éppen úgy, olyan módszerekkel tanítottak, ahogyan, és miért éppen azt a műveltségi tartalmat igyekeztek átadni, amit. Felfogásunk szerint a miértekre ebben az esetben elsősorban az adott kor tudományfelfogása, a megismerhetőségről elgondolt nézetei adják a feleletet.

#### A középkor

Az európai középkor hosszú századai alatt a kereszténység elterjedésével kezdetben az antik (pogány) kultúra, tudomány és a keresztény felfogás konfliktusa, egymásmellettisége foglalkoztatta a gondolkodókat, illetve a hit és értelem összeegyeztethetősége vált fontos kérdéssé.

Ez utóbbival kapcsolatban ismert tény az is, hogy a „sötét”-nek nevezett középkorban kezdetben megvetik a tudományt, mert olyan felesleges időtöltésnek tartják, amely nem szolgálja a lélek üdvét. A hitben, Istenben való elmélyülés a világ dolgaival foglalkozó tudományokat, a megismerési igényt háttérbe szorítja. Egyelőre elfeledett írásokban szunyad az ókori világ bölcselőinek munkássága, majd a középkor folyamán az antik bölcsélet fokozatos feltárulkozásának lehetünk tanúi. (Mészáros, 1964) Jól mutatja ezt a könyv sorsa a középkorban: a kódexek másolása nem a megismerés hajtotta folyamat, hanem Istennek tetsző cselekedet, feladatvállalás, és csak később válik a könyv a tanulás eszközevé. „A könyvek tartalma még a kolostorok írószobáiban, a scriptorium-ban serényen másoló szerzeteseknek is szinte közömbös: a lényeg az iparkodás, a másolásra fordított idő és az elszendvedt fáradtság. Vezeklés ez a munka, ezzel érdemlik ki a mennyországot” – fogalmazott LeGoff francia történész a Karoling korszakról. (LeGoff, 1979, 15.)

Az ókor és a középkor találkozásakor a görög és a latin egyházatyák, akik többnyire az antik kultúrán nőttek fel és csak később ismerkedtek meg a kereszténységgel, igyekeztek eligazítást adni arra nézve, hogy az antik irodalom és művelődés termékei mennyire lehetnek jelen a keresztény szellemű tanításban-tanulásban. Azt a fejlett antik műveltséget, amely több ezer éves civilizáción nyugodott, a társadalmilag, gazdaságilag, politika-

ilag, erkölcsileg hanyatló Római Birodalomban diadalútra induló keresztény felfogás sem tudta nélkülözni, és megindult egy olyan folyamat, amely az antikvitás és a kereszténység konfliktusai mellett a két világszemléleti módot közös civilizációs örökséggé formálta, az antikvitás kultúráját, tudományát keresztény szempontból újraértelmezte.

E folyamat számos elemét idézhetjük, hogy lássuk, e távoli időszakban milyen komoly problémát jelentett az akkori művelt embereknek ez a kérdés. A történeti, műveltségbeli viszonyok alakulása miatt elsősorban a görög egyházatyák voltak képesek a pogány és keresztény művelődés közötti ellentét áthidalására. (Fináczy, 1985, 17–50.) Nem zárkóztak el az antik kultúra megismertetésétől, de e tanulási folyamatnak szerintük a keresztény hitet kell szolgálniuk. Abból a szempontból kell foglalkozni az antik irodalommal, bölcsellett, nyelvekkel, retorikával, hogy mennyire hasznosíthatóak a Krisztus-követésben.

*Alexandriai Kelemen*, a 2–3. században élt egyházatyja így fogalmazott: „Az Úr eljövetele előtt a filozófia az igazságosság céljaira volt szükséges a görögöknek, most pedig az isteni jámborságnak válik hasznára, amennyiben azoknak, akik a hitet bizonyítékok útján akarják megszerezni, bevezető tanulmányul szolgál.” (Fináczy, 1985, 30.) *Aranyszájú Szent János* felfogása jól tükrözi az eddig elemzett kettősséget: „Mit használnak az ifjakat iskolába küldeni, ahol nem annyira ékesszólást, mint inkább erkölcselenséget tanulnak... Hát le fogjuk rombolni az iskolákat? Ezt nem mondom, hanem csak azt kívánom, hogy az erény templomát le ne romboljuk és a lelket élve el ne temessük. Mert ha a lélek tiszta, az ékesszólásban való járatlanság semmi kárt nem okoz, de ha romlott, akkor igen nagy a kár, bármilyen ügyesen forogjon is az ember nyelve... A tudományok művelése jellemesség-re szorul... Az igazi bölcsesség és az igazi műveltség semmi más, mint Isten félelme. De azért senki se gondolja rólam, hogy tudatlanságban akarom a gyermekeket megtartani. Ha valaki biztosít a szükségeseke felől, a világgért sem akadályozom a legbősegebb tanulást.” (Fináczy, 1985, 34.)

A latin egyházatyák felfogása kevésbé volt toleráns, bár *Fináczy Ernő* szerint nem szabad általánosítani. A pogány kultúrát egyébként gúnyosan ostromozó *Tertullianus* is kénytelen volt engedékenyebben fogalmazni a (pogáynak tekintett) tudományokat illetően: „...Be kell hát látnunk a tudományos műveltség szükségességét, figyelembe kell vennünk, hogy azt részben el kell fogadnunk, részben el kell kerülnünk. A híveknek inkább tanulniuk kell a tudományt, mint tanítaniuk.” (Fináczy, 1985, 55.)

A legnagyobb hatású latin egyházatyja, *Augustinus* (Szent Ágoston) neoplatonista felfogása hosszú időre iránytűként szolgált a keresztény ember és a tudás kapcsolatának értelmezésében. Az antik tudomány és a keresztény tanok összeegyeztethetőségében arra az álláspontra jutott, az ókor tudományát és irodalmát aszerint kell megrostálni, hogy mennyire segítik a Biblia szent könyveinek megértését, tanulmányozását. (Mészáros, 1964, 10–11.) Ha a hívő emberek ismerik a természetet, a számok világát, az segíti a Bibliában előforduló allegóriák megértését. Így Augustinus a hét szabad művészet (grammatika, retorika, dialektika, matematika, geometria, csillagászat, zene) valamennyi ágát be tudta illeszteni a Szentírás tanulmányozásához szükséges tudományok közé. (Fináczy, 1985, 77–79.)

Augustinus a hit és értelem, a vallás és tudomány viszonyának kérdésében is mérvadó állásponttal szolgált a középkor korai századaiban. Augustinus szerint az emberi tudás az Istennel való találkozásból származik, „Isten az értelem fénye.” (Mészáros, 1964, 101.) Az Istennel való találkozás világítja meg elménket, az emberi szellem az isteni bölcsességből származik. Az igazság a szellemi világból ered, ez pedig Isten világa, ő „az egy és egyet-

---

*Aquinói Tamás felfogása az emberi tudásról jól tükrözte az ember küzdelmét a megértésért. Ennek tágra nyitotta a határait, de érzékeltette, hogy mindig lesznek olyan területek, amelyek kívül esnek a racionális megérthetőségen.*

---

len örök igazság”. Az emberi gondolkodás által meglelt igazságok tehát nem a változékony tapasztalatból származnak. (Anzenbacher, 1993, 381–382.) Ezekben a tudás eredetéről vallott gondolatokban a középkori gondolkodásnak azt az elemét fedezhetjük fel, amely szerint a világ nem megismerendő, kikutatandó jelenség, hanem a „hit ténye”. (Friedell, 1989, 114.) Jól megvilágítja ezt a hit elsődlegességét tükröző felfogást a 11. században élt *Canterbury Anselm*, aki szerint „nem azért akarok megérteni, hogy higgyek, hanem azért hiszek, hogy megértsek.” (Mészáros, 1964, 101.; Friedell, 1989, 114.)

A hit és tudás kapcsolatában mutatkozó finom értelmezésbeli különbségek, hangsúlyeltolódások jelzik a skolasztikus filozófia útját, fejlődését a középkorban, a középkori egyetemek világában. A skolasztika határozza meg az egyetemeken tanított szerzőket, tananyagot és az alkalmazott módszereket is.

A tudományok értelmezésében, felosztásában is a hit és értelem problematikája húzódik meg. Isteni (teológia) és emberi (filozófia) tudományokról beszélnek a 12. században. A filozófiai tudományokhoz bevezetésül a grammatika, retorika, logika szolgál. A filozófia elméleti ágába a fizika, matematika és metafizika tartozik, gyakorlati területeinek tárgyai pedig az etika, politika és ökonómia. (Mészáros, 1964, 101.) Egy másik felosztás szerint léteznek elméleti tudományok: teológia, matematika, fizika, gyakorlati tudományok: etika, politika, mechanikai tudományok az emberi találmányok és logikai tudományok: grammatika, dialektika.

A középkori tudományfelfogáson alapuló tananyagrendszer érdekes példája *Szentviktóri Hugó* (1096–1141) szisztémája, aki ember és Isten viszonyából vezette le a különböző tudományterületeket. Az ember Isten képmására teremtett, tökéletes lény volt, aki tudásban, magatartásában, testi tökéletességében Istenhez hasonlított. Az eredeti bűn következtében ez a hasonlóság elveszett, de az említett három érték visszaszerezhető a tudás elsajátításával, az erényes étellel és a halandó test tökéletlenségeit csökkentő készségek megszerzésével. Vagyis e felfogás szerint a tudományok megszerzésének transzcendens funkciója van. „A tudás megszerzésére szolgál a philosophia theorica, az erény megszerzésére szolgál a philosophia practica, a szükségletek kielégítését célzó készség megszerzésére szolgál a philosophia mechanica.” (Mészáros, 1982, 6.)

A skolasztika a keresztény hit ésszel megokolt, enciklopedikus kifejtése. A vallás tanait tételekbe foglalják és a tételek rendszerbe sorakoznak azzal a céllal, hogy az egyik igazolja a másikat. A hit és értelem küzdelme, majd *Acquinói Tamás* summázatában egymást kiegészítő volta azt jelenti, hogy a keresztény kinyilatkoztatás- és megváltástan tekintélyvel jelleghéhez társul, azt mintegy magyarázni törekszik a görög racionális filozófia. A hitigazságok ésszel történő alátámasztását *Arisztotelésznek* az Európába arab közvetítéssel eljutott természetfilozófiai munkái is elősegítették. (Tarnas, 1995, 202.) Az egyház a 13. században többször betöltötte *Arisztotelész* egyes műveinek tanulmányozását az egyetemeken, de végül befogadta a nagy görög filozófust, és a rá való hivatkozást összeegyeztethetőnek tartotta a keresztény teológiával. A teológiai tételek magyarázatához jól illeszkedett az *arisztotelészi* felfogás, hogy az emberi tapasztalás vezet a fogalmak birodalmába.

A keresztény teológia és a görög filozófia középkori szintézisét *Acquinói Tamás* alkotta meg. Arra tett kísérletet, hogy az emberi megismerésben a tapasztalást, az értelmet és a hitet összeegyeztesse. Azt igyekezett kimutatni, hogy ráció és hit ugyanabból a forrásból táplálkoznak. A fizikai világ racionális megismerése is az isteni bölcsességhez visz közelebb. (Tarnas, 1995, 207.) A tudás eredetére vonatkozóan azon az állásponton volt, hogy az emberben természeténél fogva megvan az a képesség, hogy a világ lényegi törvényeinek, sőt Istennek a megismeréséig eljusson. (Mészáros, 1964, 106.) Az ismeretszerzés bonyolult folyamatát az érzéki tapasztalatból eredezteti (*Nyíri*, 1991, 156.), amelyet aztán az emberi elme fogalommá alakít: az ész az érzéki-anyagi meghatározásokból kivonja az értelemmel felfogható tartalmat. (Tarnas, 1995, 202.) Ezt nevezzük elvonat-

koztatásnak, absztrakciónak. (Anzenbacher, 1993, 143–146.) Az érzékelés és az értelem tehát egyaránt szükséges a megismeréshez.

Mínthogy az ismeret tárgyát elvonás, absztrakció útján szerezzük, az elvonatkoztatás fokának arányában növekszik a megszerzett tudás egyetemessége. Ez fogja kijelölni Aquinói Tamás szerint az egyes tudományok helyét. Az anyagtól való elvonatkoztatás különböző fokozataihoz igazodik a tudomány hármasság tagoltsága. (Wiedemann, 1991.) A fizika például az egyedi tulajdonságoktól eltekint, de az egyetemes érzéki tulajdonságokat (például hő, fény) vizsgálja. A matematika elvontabb tudomány, mert a valóságos számviszonyoktól elvonatkoztat, de a mennyiségek logikai viszonyait vizsgálja. A metafizika ennél is elvontabb, egyetemesebb, mert minden anyagiságtól eltekintve kutatja tárgyát, a létet. (Mészáros, 1964, 107.)

A skolasztikus filozófia a természeti és a természetfölötti világ megismerésével egyaránt foglalkozott. A természetre vonatkozó ismereteink az értelem segítségével jönnek létre, elvonás, absztrakció útján a tapasztalati világból. A hitigazságok viszont természetfölötti eredetűek, itt már nem kap szerepet az értelem. Vannak azonban ún. hitelözmények, amelyek az ész által is megismerhetők, például Isten léte, a lélek halhatatlansága. E hitelözmények bizonyításával tesz szolgálatot a filozófia (az értelem) a teológiának: „a filozófia a teológia szolgálólánya”. A következő korabeli idézet jól tükrözi ezt a skolasztikus felfogást: „Nincs más autoritás, csak az értelemmel bebizonyított igazság; amit az autoritás nekünk hinni tanít, azt az értelem erősíti meg bizonyítékaival. Amit a Szentírás nyilvánvaló tekintélye kihirdet, azt be is bizonyítja a következtető értelem.” (LeGoff, 1979, 75.) E felfogás jegyében folyt az oktatás a középkori egyetemeken, ezt tükrözte a felvetett (zömmel teológiai) problémák természete. Arisztotelész fizikáját és metafizikáját 1210-ben még kitiltották a párizsi egyetemről, de néhány évtizeddel később már újra tanulmányozható, hiszen részévé vált a korabeli tudományosságnak. (Fináczy, 1985, 254.) A 13. század végére Arisztotelész művei lettek az egyetemeken folyó filozófia oktatás alapmunkái. (Kirsteller, 1979, 49.) Az egyetemi oktatás módszere is a skolasztikus gondolkodáshoz illeszkedett. Tekintélyes szerzők szövegeinek magyarázata zajlott, amely magyarázat érvek és ellenérvek logikai kifejtésével, csoportosításával (azaz az értelem segítségével) nyerte el végső formáját. (Fináczy, 1985, 267.) A szövegekhez való ilyen viszony megkívánta a memorizálást, a formális érvelés ismeretének csínyját-bínyját. Ez a deduktív megismerési mód kielégítőnek bizonyult a teológiai problémák, „hitelözmények” spekulatív tárgyalásához. Erős logikai érvelőkészséget, nagy tárgyi tudást igényelt. A természeti világ megismerésében azonban, melyet – mint láttuk – Aquinói Tamás nem zárt ki az emberi értelemmel feltérképezhető, belátható univerzumból, kevés segítséget nyújtott.

Aquinói Tamás felfogása az emberi tudásról jól tükrözte az ember küzdelmét a megértésért. Ennek tágra nyitotta a határait, de érzékeltette, hogy mindig lesznek olyan területek, amelyek kívül esnek a racionális megérthetőségen.

Már a késői középkorban felmerült annak igénye, hogy a mikro- és makrokozmosz problémáit is tanulmányozzák a tudósok. Mivel a középkori tudományosság világa a hit és Isten köre szerveződött, természetesnek tűnt, hogy elsősorban a természetfölötti világról elmélkedtek. A természet megismerése azonban – ekkor még az előbbtől nem elválasztva – egyre erősebb igénnyel jelentkezett, és – mint láttuk – bizonyos határig beilleszthető volt a megismerésről vallott skolasztikus felfogásba. A természet megismerése ekkor abból a felfogásból indult ki, hogy a teremtés a világot szervezett, rendszerezett mindenséggé alkotta. A 12. században Chartres városában működő tudósok és klerikusok erről a teremtett mindenségről és benne az ember helyéről elmélkedtek. Ehhez már kevés volt a hét szabad művészet kanonizált tartalma, és korabeli források arról tanúskodnak, hogy újabb világi tudományterületek kerültek e tudósok látókörébe. A tudós ember egy-egy tudományterületet szimbolizáló városon keresztül halad a megismerés felé. Túl-

jutva a hét szabad művészet „városain” sorrendben a fizika, a mechanika és a gazdaság területére jut. A fizika városában a zarándok „Hippokratésztől tanulhatja meg a füvek, fák, ásványok és az állatok erényeit és természetét.” A mechanika városában „megismeri a zarándok a fémek, a fa és a márvány megmunkálási módjait, a festészetet, a szobrászatot és mindenfajta kézművességet.” A gazdaság városában „szabályozzák mindenki hovatartozását és méltóságát, itt választják külön a funkciókat és a rendeket.” (LeGoff, 1979, 81–82.) A tudományos érdeklődés tágulása, a tudományok kezdődő differenciálódása utat nyitott egy új szempontú tudományos érdeklődésnek, a spekuláció helyett az embert körülvevő világ megismerésének. Egy olyan korszak formálódik a középkor gondolkodásmódjában, amelyben „a világ többé már nem Isten akarta rejtelem, hanem ember alkotta ésszerűség”. (Friedell, 1989, 117.)

### A reneszánsz és az újkor kezdete

A reneszánsz korszakként jelölt századokban (a periodizáció történelemszemlélet kérdése is; körülbelül a 13. század végétől a 17. század elejéig tartó időszakról van szó) az európai civilizáció minden tekintetben dinamikus, felemelkedő alakzat képét mutatta, egy olyan civilizációét, amely a kihívásokra adott válaszaival, a felmerülő problémák megoldási módjaival biztosította Európa megnövekedett történeti szerepét. Témánk szempontjából érdemes elgondolkozni a korabeli tudományokról adott történeti értékelésen, amely szerint egyszerre van jelen a „tudományellenes szellem” és a „racionalitás irányába tartó folyamatos haladás”, és megfigyelhető, hogy „a reneszánsz, miközben a püthagoreusok nyomán csaknem mítikus vagy vallási értékkel ruházta föl a számokat, ... mégis a mennyiségi elv felé tartott, s a felé a tudományosan termékeny gondolat felé, mely szerint a világmindenség szövetét a matematika alkotja.” (Delumeau, 1997, 10.)

A „tudományellenes szellem” ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy a reneszánszban komoly figyelmet fordítottak az antikvitás ezoterikus, okkult tanainak újraolvasására, világértelmezésére. (Delumeau, 1997, 370.) A humanisták művei, érdeklődési köre sem a modern értelemben vett tudományokat érintette. A studia humanitatis, a humán tudományok (grammatika, retorika, történelem, költészet, erkölcsfilozófia) művelése egy olyan kulturális és oktatási program volt, amely a tudománynak egy fontos, de lehatárolt területét hangsúlyozta és fejlesztette. (Kristeller, 1979, 16.) A reneszánsz egyik legfőbb ismérve, az antikvitás művészetének, kultúrájának újrafelfedezése a tudományok szempontjából azt jelentette, hogy újraolvasták, kiadták az ókori tudomány jeles munkáit, amelyek szükségképpen egy más korszak tudományos látásmódját tükrözték. A reneszánsz tehát egyfelől beérte azzal, hogy a jelenségeket az antikvitástól és középkorból örökölt keretek között magyarázza. Az élő és élettelen természet antropomorfizált változata tükröződik vissza számos korabeli munkában, például *Paracelsus*, *Cardano* gondolataiban. (Delumeau, 1997, 374–375.)

A skolasztikus tudományosság és -filozófia a reneszánsz századaiban is továbbélt. A reneszánsz sok tekintetben még arisztotelianus korszak volt. (Kristeller, 1979, 72–73.) Arisztotelész hatása kimutatható volt még a 16. században is Párizsban, Louvainben, a 17. században Salamancában, Alcalában, Coimbrában. A reformáció után *Melanchton* tevékenysége nyomán Arisztotelész helyet kapott a protestáns iskolák tananyagában. (Kristeller, 1979, 54–55.) *Koestler* *Kopernikuszt* nevezte az utolsó arisztotelianusnak, ami némileg ellentmond a „kopernikuszi fordulat” azóta a közbeszédben is elterjedt tartalmának. „Rendszere hibáinak és abszurditásainak fő oka is a fizikai dogmákba és a régiek csillagászati megfigyeléseinek adataiba vetett rendíthetetlen bizalma volt.” (Koestler, 1996, 262.) Természetesen a reneszánsz korszak szellemi hatásai némileg változtattak Arisztotelész értelmezésén, felhasználásán, például igyekeztek az eredeti görög szöveget olvasni, tanulmányozni. Az arisztotelészi fizika azonban, amely a formális logikával

fonódott össze, csak lassan adta át a helyét a modern, matematikán alapuló fizikának. (*Galilei* is sokat vett át Arisztoteléstől.) Az egyetemi tananyagokból csak a 17–18. század fordulóján tűnt el Arisztotelész. (*Kristeller*, 1979, 72–73.)

A 14. és 15. század gondolkodói közül sokan szembefordultak Arisztotelész szellemiségével, az értelem segítségével történő bizonyítással, és a hit, az „intuitív ismeret” mellett szálltak síkra. (*LeGoff*, 1979, 185.) A „kritikai elmélkedés úttörői”, (*Fináczy*, 1985, 256.) mint például *William Ockham*, illetve követői a tapasztalati megismerésnek nyitottak teret, és a filozófiának és a teológiának szkeptikus irányultságot adtak. Ez érződött az egyetemi oktatásban is, amely tartalmában és formájában is veszített skolasztikus jellegéből. (*LeGoff*, 1979, 185.) *Pierre d’Ailly*, a párizsi egyetem rektora a 15. század elején így fogalmazott: „Arisztotelész filozófiájában vagy doktrínájában teljesen meggyőző magyarázatokat egyáltalán nem vagy csak alig találhatunk... Vonjuk le azt a következtetést, hogy Arisztotelész filozófiája vagy doktrínája inkább a vélemény mintsem a tudomány elnevezést érdemli. Súlyos kifogások hozhatók fel tehát azok ellen, akik konokul ragaszkodnak Arisztotelész tekintélyéhez.” (*LeGoff*, 1979, 192.) *LeGoff* úgy látta, hogy „a skolasztika átadja a helyét a visszatérő szent tudatlanságnak, a racionális természet-tudomány pedig félreáll... az érzelmes jámborságnak az útjából.” (*LeGoff*, 1979, 192.)

Másfelől azonban a humanizmus és az antik tudomány találkozása mégiscsak lökést adott a modern (természet-tudományos) gondolkodás fejlődésének. Kopernikusz minden föllelhető görög csillagászati művet elolvastott. A 15. században élt humanista, *Nicolas Cusanus* szerint csak a matematikai kutatás vezethet bizonyosságra, erre a tudományra kell alapozni a fizikát. A tekintélyelvű tudományossággal szemben a következőképpen fogalmazott: „Ha meglepetten látjuk, hogy a Régiek által fölállított szabályok nem felelnek meg a csillagok valóságos, megfigyelésünk útján tapasztalt helyzetének, akkor ez csak azért lehetséges, mert a csillagok, a pólusok és a mértékek tekintetében igaznak képzeltük el tanaikat.” (*Delumeau*, 1997, 378.)

A humanizmus a tudományokhoz való viszony, beállítódás változását is magával hozta. Az egyetemeken a középkori szövegmagyarázó feldolgozás segítette az egyes szerzők textusának megértését. A 15. századtól az ókori szerzők latin és görög nyelvű műveit is magyarázni, értelmezni kezdték. Ezzel lehetőség nyílt arra, hogy eddig még nem tárgyalt nézetek, az antikvitás világmagyarázatai is helyet kapjanak a tudományos vizsgálódásban. Ráadásul itt már kevésbé érvényesült a tekintélyelvű szövegmagyarázat. Az antik szerzők olvasása alkalmat adott arra, hogy az olvasó egyéni, individuális, a bevettől eltérő nézetei alapján magyarázza, kommentálja az elemzett szöveget. (*Mészáros*, 1981, 207.) Ez a szemlélet érvényesült aztán Arisztotelész természetfilozófiai műveinek egyetemi tanulmányozásakor is, és – ahogy korábban már említettük – Arisztotelész új olvasata, tekintélyének megkérdőjelezése vezetett majd oda, hogy a 17–18. századra Arisztotelész megszűnt természet-tudományos tekintély lenni. Az egyéni értelmezés, a tekintélyeket megkérdőjelező olvasat a reformáció kialakulásában és terjedésében, a világi tudományokra gyakorolt hatásában is nagy szerepet játszott. *Erasmus* gondolata tikrözi ezt a fel fogást a legjobban: „Vallásunk lényege a béke és az egyetértés, miket csak akkor

*A világi tudományok felé fordulás, a technikai haladás, a találmányok (óra, könyvnyomtatás stb.), a technikai és földrajzi felfedezések megjelenése együttjár a tudományos gondolkodás és ezzel együtt az azt továbbörökíteni akaró tanítás átalakulásával. A mechanikus óraszerkezet, mint a korszak jelképe szimbolizálta a tudományos lehetőségek útját, a modern gép előképét és ugyanakkor a korabeli ember időhöz, szervezethez, rendszerezettséghez való viszonyát. Ezáltal életerejét gyökeresen átalakította.*

örizhetünk meg, ha csekély számú hittételt szabunk meg, s a legtöbb kérdésben meghagyjuk mindenkinek szabadságát, hadd alakítson ítéletet róluk.” (Delumeau, 1997, 392.)

Ezt a fejleményt erősítette a könyvnyomtatás nyomán terjedő új olvasáskultúra, a csendes olvasás, amely az egyéni elmélkedésnek szintén tág teret nyitott. Lehetőséget teremtett arra, hogy a gondolkodás felszabaduljon a kollektív ellenőrzés alól. (Tarnas, 1995, 256.)

A világi tudományok felé fordulás, a technikai haladás, a találmányok (óra, könyvnyomtatás stb.), a technikai és földrajzi felfedezések megjelenése együtt járt a tudományos gondolkodás és ezzel együtt az azt továbbörökíteni akaró tanítás átalakulásával. A mechanikus óraszerkezet, mint a korszak jelképe szimbolizálta a tudományos lehetőségek útját, a modern gép előképét és ugyanakkor a korabeli ember időhöz, szervezettséghez, rendszerezettséghez való viszonyát. Ezáltal életkereteit gyökeresen átalakította. (Tarnas, 1995, 256.; Delumeau, 1997, 392.) A mechanika, az óra hasonlóképpen, fontos fogalomként megjelent Comenius munkáiban, jelezve Comenius nyitottságát kora modern tudományos nézeteire.

Egyre tapasztalatibbá vált a tudományos gondolkodás, az érdeklődés a konkrét jelenségek felé fordult. A földrajzi felfedezésekkel együtt tudományos érdeklődés mutatkozott a növény- és állatvilág iránt. Egyre inkább meggyökeresedett az a nézet, hogy matematikai és mennyiségi elveken kell nyugodnia a tudományoknak. Ismét Cusanust érdemes idézni: „Urunk mindent számban, súlyban és hossz mértékben teremtett.” (Delumeau, 1997, 391.) A matematika a 16. században sokat fejlődött. A mérés elvének és gyakorlatainak beemelése a tudományos vizsgálódásba a reneszánszban vette kezdetét.

Jellemző a reneszánszra, hogy az esztétikum szempontja is befolyásolta a tudományos megismerés változásait. A tudományos megfigyelés és a művészi látásmód zseniális együttjárása figyelhető meg Leonardo da Vinci életművében. A neoplatonista és püthagorászi szemléletet is hordozó Kopernikusz és Kepler is figyelembe vettek esztétikai szempontokat az általuk vizsgált asztronómiai problémák megoldásában. (Tarnas, 1995, 261.)

### A reformáció

A humanista tudományosság a teológiában is megmutatkozott. (Kristeller, 1979, 127.) Említettük, hogy a humanisták kialakította egyéni szövegértelmezés lehetősége mind a tudományokban, mind a vallásban fordulatot eredményezett. A hitújításban a Biblia szövegéhez való egyéni viszony a tekintélyelvű megismerés ellen hatott.

A humanisták körében előkerültek a korai keresztény szerzők, elfordultak a kizárólagos, bevettnek mondott tekintélyektől. Már Erasmus is támadta a skolasztikát. Luther skolasztika-ellenessége közismert: csak a Biblia tekintélyét hangsúlyozta. A reformáció – elsősorban Melanchton hatására – később felhasználta a skolasztika és a humanizmus eredményeit, szemléletmódjának egyes elemeit, és a protestáns iskolák a 16–17. században a humanista felfogású tudományokat állították a tanítás középpontjába. Ez jól látszik hazánk protestáns kollégiumainak ebből az időszakból fennmaradt dokumentumaiban. (Mészáros, 1981.)

Hosszú távon a hitújítás nyomán bekövetkezett az a változás, amely elősegítette a természettudományok művelését és beépítését a tananyagba. A teremtő Isten kifürkészhetetlen akarata és az ember véges értelme, a világ átmenetisége közötti távolságot a protestantizmus óriásinak láttatta, és ez azt eredményezte, hogy a természet evilági vizsgálata felé fordultak az emberek, a megismerő tevékenységet az evilági dolgokra korlátozták. (Tarnas, 1995, 273.) Kálvin szerint Isten teremtő bölcsességét akkor felelhetjük fel, ha a természettudományok segítségével tanulmányozzuk a természetet. (McGrath, 2003, 26.)

### A racionalizmus és az empirizmus

Galilei, Bacon és Descartes nevével fémjelezhető az a természettudományok fejlődésének távlatokat adó folyamat, amely a tapasztalati megismerés és az ész segítségével történő megismerés hangsúlyozásával előkészítette a felvilágosodás öntudatos, az embert középpontba állító mozgalmát.

Galilei a fizikai jelenségek elemzésére a kísérleti módszert alkalmazta. A jelenségekkel kapcsolatos feltevések helyességét nem levezetéssel, hanem mérésrel igyekezett igazolni. A kísérlet segítségével a fizikai jelenségek mérhető összefüggéseit állapította meg. Ezeket az összefüggéseket matematikai függvénykapcsolatok írják le. (Nyíri, 1991, 197.) A természettudományos megismerés eszerint nem nélkülözheti az indukciót.

Bacon az empirikus-induktív módszer hirdetőjeként elutasítja az absztrakciót, az egyetemes törvényszerűségek megismerhetőségét. (Nyíri, 1991, 199.) Az igaz ismeret kritériuma a tapasztalattal való megegyezés. Filozófiai jelentősége mellett Bacon a tapasztalati megismerés hangsúlyozásával új irányt adott a tanulás-tanítás korabeli felfogásának. (Fináczy, 1986, 9.) Az induktív megismerési mód egyre elterjedtebb alkalmazása az oktatásban azt jelentette, hogy a szemléltetés lassan-lassan polgárjogot nyert a korabeli iskolákban.

Descartes ismeretelméletében a velünk született eszmék játsszák a főszerepet, amelyek nem származhatnak a tapasztalásból. Nála az igaz ismeret kritériuma az emberi ész. Descartes filozófiája nyomán terjedtek el az oktatásban a matematikai deduktív eljárások, az ésszerűséget előtérbe állító módszerek. (Fináczy, 1986, 51.) Descartes filozófiájának hatása ismerhető fel a janzenisták oktatásában, akik a tananyag kiválasztásában az ésszerűség szempontjait hangsúlyozták. 1660-ban kiadott munkájuk így fogalmazott: „Nincs értékesebb, mint a józan ész és a szellem helyessége az igaznak és a hamisnak a megkülönböztetésében. Az elme minden más tulajdonságának korlátolt haszna van, de az ész szabatosága általában hasznos minden életkorban és az élet összes foglalkozásaiban. Nemcsak a tudományokban nehéz megkülönböztetni az igazságot a tévedéstől, hanem ama tárgyak legnagyobb részében is, melyekről az emberek beszélnek, valamint azon ügyekben, melyekkel foglalkoznak. Majdnem mindenütt különböző utak vannak, igazak és hamisak. Az ész feladata közülük választani. Azoknak, akik jól választanak, értelme helyes; azoknak kik a helytelen utat választják, értelme téved; s ez az első és legfontosabb különbség, melyet az emberi elme tulajdonságai közt meg lehet állapítani.” (Fináczy, 1986, 59.)

Ugyancsak hatott Descartes filozófiája az oratoriánusok tanításról vallott felfogására. Egyik tanáruk így írt erről: „Ha Descartes tana olyan, mint a pestis, mi (oratoriánusok) többen vagyunk kétszáznál is, kiket ez a kór megfertőzött.” (Fináczy, 1986, 61.)

A 17. század pedagógiai gondolkodói közül Fleury volt az, akire a legnagyobb hatással volt Descartes racionalizmusa. 1686-ban jelent meg „A tanulmányok kiszemeléséről és módszeréről” című munkája, amely friss, progresszív gondolatokat tartalmaz az általa szükségesnek tartott tanulnivalókról. Alapelve, hogy azt kell tanítani, ami ésszerű. „Azt hiszem, hogy a tanulmányokban legfőképpen az ítélet biztosságát és helyességét kellene keresnünk. A józan ész és az ítéletet kell művelnünk.” (Fináczy, 1986, 65.)

Azok a tudományos megismerési módok, amelyek a mérhetőségre, a matematikai összefüggésekre helyezték a hangsúlyt, vezettek el az úgynevezett mechanisztikus világkép fogalmához. Ezt főképpen Newton törvényei alapján állították, amelyek a világegyetemet egy törvényszerűségek, szabályok alapján működő gépezetnek mutatták. (McGrath, 2003, 34.)

Comenius műveit forgatva szembesülhetünk azzal, mi módon értelmezte és fogadta be a 17. század a tapasztalati megismerés elemeit, hogyan egyesítette a hit, az ész és a tapasztalat segítségével történő ismeretszerzés különböző felfogásait, hogyan tette az empiria alapján a szemléltetést az iskolai tanítás részévé. (Comenius, 1962, 123.)

A tanítás szembetalálta magát a dilemmával, hogy milyen arányban tartsa meg a hagyományosnak mondott tananyagot és módszereket, és milyen mértékben fogadja be az új ismeretelméletekből következő ismeretköröket, ismeretszerzési eljárásokat. Felmerült az a kérdés is, hogy a hittel mennyiben egyeztethetők össze az új ismeretek, eljárások. (Említettük, a protestáns felfogás hosszú távon elősegítette a természet világának felfedezését, tudományos megismerését.) Ez a dilemma évszázadosnak bizonyult és bizonyos szempontból a pedagógia története a 17–19. század között felfogható a tudományokról kialakított kép és annak iskolai leképeződése közötti megfelelés történetének.

### A felvilágosodás

A 17–18. században kiteljesedő szellemi folyamatok, amelyek előzményként a reneszánsz és a reformáció újításait mondhatják magukénak, a tudományok és a pedagógia, a tudományok és az iskolai tanítás-tanulás kapcsolatának szempontjából is mérföldkönek számítanak. Mondhatjuk ezt annak ellenére, hogy a felvilágosodás eszméi is csak fokozatosan hódítják meg Európa egészét, és kisugárzásuk hatóköre kezdetben szűk.

A felvilágosodás korában öntudatra ébredő ember mindent az ész segítségével, az ész szűrőjén keresztül igyekszik szemlélni. Ami kívül esik a racionalitáson, az nem elfogadható. Az egyházzal és a vallással szembeni kritika megerősödik. Az empirizmus és a racionalizmus ismeretelméleti szempontjaira épülő természettudományos gondolkodás fokozatosan beemeli az iskolai megismerésbe is a szisztematikus megfigyelés, a mérés, a kísérlet elemeit. (Nyíri, 1991, 250.) *Locke* pedagógiája, amely abból az ismeretelméleti megfontolásból indult ki, hogy nincsenek velünk született eszmék, az emberi elme „tisztalap”, a tapasztalati, hasznos ismeretek tanulását tartja fontosnak. A természet tanulmányozása, a gyermeki tapasztalatszerzés fontossága, a jelenségek szemléltetésének igénye egyértelmű *Rousseau* „*Emile*”-jében. Érdekes kiemelni, hogy az illusztrált könyvekkel, a képekkel történő szemléltetés helyett a hangsúly a valóságban megfigyelhető folyamatokra tevődött át. Más vonatkozásban ez a természetközelség jelent meg a filantropisták oktatásában is. Megfigyeléssel, rendszerezéssel kívánták a mindennapi észlelésben követhető természeti folyamatokat tanulmányozni a gyerekekkel. Az 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* a magasabb osztályokban „kísérletező fizika” bevezetését szorgalmazta, és a gyakorlati, ésszerű ismeretek tanításának híve volt *Tessedik Sámuel* is.

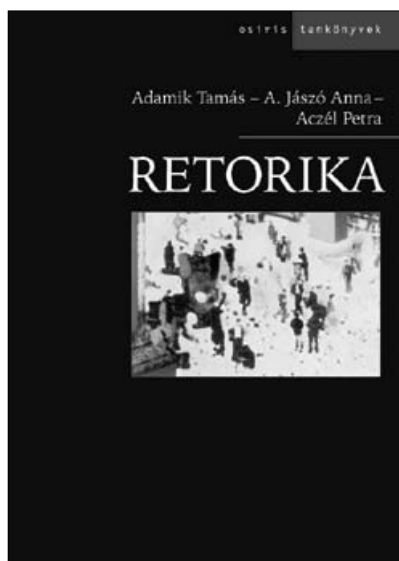
A természettudományos ismeretek térhódítása annak is köszönhető, hogy a felvilágosodás korának optimista embere szerint az értelem lehetőségei korlátlanok. Ezt a nézetet a természettudományos felfedezések csak erősítették.

A 18. század végétől azonban az észelvű gondolkodásmód korlátai is felsejlenek már. Ennek ismeretelméleti szempontból egyik legérdekesebb fejleménye a göttingeni egyetem munkássága, amely módszertani és ismeretelméleti holizmussal jellemezhető természet- és nyelvfilozófiai elveket hirdetett. (Békés, 1997, 48.) Empírikus beállítottság, a természeti és élettelen világot egészlegességében szemlélő filozófia jellemezte a göttingeni egyetemen működő tudósokat, hallgatókat, többek között a *Humboldt*-testvéreket is. Ez a szemlélet más volt, mint a Bacon és Descartes nyomán elterjedt természettudományos megismerési mód. (Békés, 1997, 68.) A természettudományok „semlegessége” ellenében ez a felfogás a természettudományok művelését nem tagadva vállaltan értéktartalmat hordozott. Ésszerint az emberi társadalmak, a különböző kultúrák jelenségei éppúgy a holisztikusan szemlélt anyatermészet szerves részei, mint a vérkeringés vagy a földmágnesség. (Békés, 1997, 72.)

## Irodalom

- Anzenbacher, Arno (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Herder, Budapest.
- Békés Vera (1997): *A hiányzó paradigma*. Latin Betűk, Debrecen.
- Comenius (1962): A pánszófikus iskola tervezete. In: *Comenius Magyarországon*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Delumeau, Jean (1997): *Reneszánsz*. Osiris, Budapest.
- Fináczy Ernő (1985): *A középkori nevelés története*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Fináczy Ernő (1986): *Az újkori nevelés története*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Friedell, Egon (1989): *Az újkori kultúra története I*. Holnap, Budapest.
- Koestler, Arthur (1996): *Alvajárók*. Európa, Budapest.
- Kristeller, Paul Oscar (1979): *Szellemi áramlatok a reneszánszban*. Magvető, Budapest.
- LeGoff, Jacques (1979): *Az értelmiség a középkorban*. Magvető, Budapest.
- McGrath, Alister (2003): *Tudomány és vallás*. Typotext, Budapest.
- Mészáros István (1964): *A középkori nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1982): *Ars, Litterature, Philosophia*. Tudomány- és tananyagrendszerek Alkuintól Erasmusig *Filológiai Közlemény*, 1. 1–37.
- Nyíri Tamás (1991): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Budapest.
- Tarnas, Richard (1995): *A nyugati gondolat stációi*. Aduprint, Budapest.
- Wiedemann László (1991): Megértés, értés. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.

A tanulmány a TO 25672 sz. OTKA-kutatás keretében készült.



Az Osiris Kiadó könyveiből

## Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét?

*Az elmúlt hónapokban sok időt töltöttem azzal, hogy átfogó képet nyerjek a hazai tankönyvek sajátosságairól. Több, mint harminc általános iskolai és középiskolai irodalom, történelem, biológia, fizika és földrajz tankönyvet vizsgáltam meg a tankönyvanalízis módszerével. E módszer lényege, hogy a tankönyv szövegezését, az ismeretanyag mennyiségét, az illusztrációk ismeretközvetítésben betöltött szerepét, a különböző típusú feladatok és kérdések arányát elemezve megméri és adatszerűen rögzíti az egyes tankönyvek tulajdonságait.*

**E**tanulmányban a történelem tankönyvek példáján keresztül szeretném bemutatni, hogy a tankönyvanalízis módszere mennyire érdekes háttérrel nyújt a tankönyvek összehasonlításához és értékeléséhez. Ráadásul az érdekesség ez esetben objektivitással párosul. A vizsgálat eredményeképpen összeállított adatsorok célja elsősorban az, hogy tényszerűen szembesítse a szerzőket és a tanárokat a tankönyveikre jellemző tulajdonságokkal. Az adatokból kirajzolódó kép értékelését és a következtetések megfogalmazását minden érintettnek magának érdemes elvégeznie.

Négy általános iskolai, két szakiskolai és három gimnáziumi történelem tankönyvet vizsgáltam meg.

### Történelem

5–8. évfolyam	9–12. évfolyam
KO-0037 ,Történelem az általános iskola 7. osztálya számára' (2003)	KO-0160 ,Történelem 9. a szakiskolák számára' (2001)
KO-0004 ,Történelem tankönyv és képeskönyv az általános iskola 7. osztálya számára' (2002)	NT-12554 ,Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 9. évfolyama számára' (2001)
NT-00775 ,Történelem az általános iskola 7. évfolyama számára' (2003)	NT-13304/3 ,Történelem III.' (2002)
CA-0718 ,Történelem III. Újkor' (1999)	MK-1115102 ,Történelem III.' (2001)
	MK-6615003 ,Polgári társadalmak és nemzetállamok' (1997)

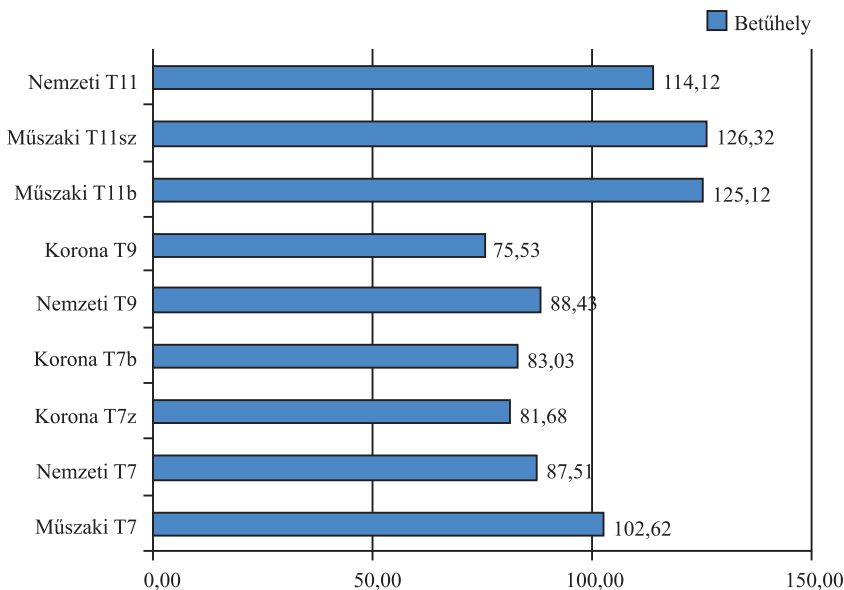
A szövegjellemzők, a szakszavak számának és az ismeretanyag mennyiségének vizsgálata során a kiegészítés témaköréhez tartozó tankönyvi részeket hasonlítottam össze. A mondathosszúság és a szakszavak számának megállapításakor csak az úgynevezett főszövegeket mértem meg. Az apró betűs kiegészítő szövegeket, a forrásrészleteket és a képaláírásokat nem vettem figyelembe. A képi elemek, a kérdések és feladatok vizsgálatakor a tankönyvekből véletlenszerűen kiválasztott mintát (például minden 10. oldalpár) használtam. A különböző vizsgálati kategóriáknak megfelelő adatokat összesítettem, átlagoltam, adatsorokba rendeztem és grafikonokon ábrázoltam. A történelem tankönyvek adatait nemcsak egymással, hanem más tantárgyak hasonló tartalmú eredményeivel is össze tudtam hasonlítani.

### A mondatok hosszúsága

A mondatok hosszúságát betűhelyekben számoltam. A betűhelyekre vonatkozó számok a szavak közötti üres helyeket is magukban foglalják. (1. táblázat)

1. táblázat. A történelem tankönyvek átlagos mondathosszúsága

Tankönyv	Mondatszám	Betűhely	Átlag mondathosszúság
Műszaki T7	47	4823	102,62
Nemzeti T7	71	6213	87,51
Korona T7z	59	4819	81,68
Korona T7b	30	2491	83,03
Nemzeti T9	54	4775	88,43
Korona T9	34	2568	75,53
Műszaki T11b	142	17767	125,12
Műszaki T11sz	130	16422	126,32

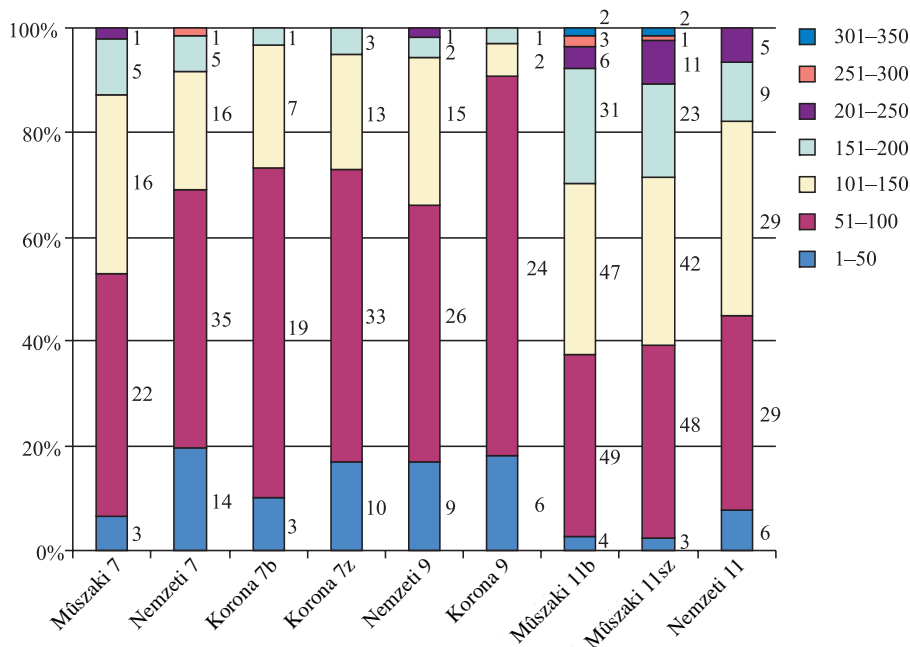


1. ábra. A történelem tankönyvek átlagos mondathosszúsága

Mint az 1. ábrán jól látható, az általános és a szakiskolai tankönyvek szerzői érzékelhető módon törekedtek rövidebb mondatokat használni. Ennek ellenére jelentős különbségek figyelhetők meg közöttük. A Műszaki Könyvkiadó 7. osztályos történelem tan-

könyvének mondatai átlagosan 27 betűhellyel hosszabbak, mint a Korona Kiadó szakiskolásoknak készült tankönyvében található mondatok. A nemzetközi kutatások szerint az átlagos mondathosszúság és a tanulók szövegértési teljesítménye között rendkívül szoros az összefüggés. Ezért joggal feltételezhető, hogy a Műszaki Könyvkiadó tankönyve a 7. osztályos tanulók nagyobb része számára okoz olvasásértési problémákat, mint a Korona Kiadóé. Persze felvethető az is, hogy a Korona Kiadó tankönyve esetleg túlzottan is leegyszerűsített szöveget tartalmaz. Mind a két feltételezés igazolásához vagy cáfolatához szükség lenne olyan vizsgálatokra, amelyek segítségével standardizálható lenne a mondathosszúság és a tanulói teljesítmények közötti összefüggés.

Érdeemes összehasonlítani a tankönyveket a mondatok közötti eloszlás szempontjából is. Így könnyebb érzékelni, hogy milyen arányban jelennek meg a megértés szempontjából már problematikus hosszúságú (150 betűhelynél hosszabb) mondatok.



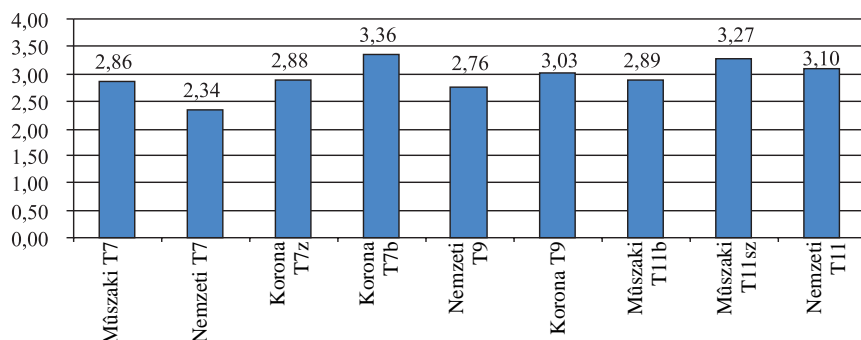
2. ábra. A különböző hosszúságú mondatok százalékos eloszlása

A gimnáziumi tankönyvek közül a Nemzeti Tankönyvkiadó tankönyve tűnik a legkiegyensúlyozottabbnak. Mint a későbbiekben látható lesz a Nemzeti Tankönyvkiadó tankönyve egyéb szempontokat figyelembe véve is könnyebb feladatot jelent a diákoknak, mint a másik két gimnáziumi tankönyv. Ez a konkrét példa is megerősíti azt az általános tapasztalatot, hogy a mondathosszúság szerinti összehasonlítás meglehetősen jó előrejelzést tud adni a tankönyvek tartalmi nehézségére vonatkozóan is.

Ahhoz, hogy reálisan tudjuk értékelni a történelem tankönyvekben tapasztaltakat, érdemes a többi tantárgy tankönyveinek eredményeivel is összevetnünk őket. (3–4. ábra)

Az adatokból arra lehet következtetni, hogy a tankönyvszerzők tudatában vannak a mondathosszúság jelentőségének. Mind a négy tantárgy esetében érzékelhető, hogy a mondatok rövidebbek az általános és a szakiskolai tanulók számára készült tankönyvekben. A Műszaki Könyvkiadó 7-es történelem tankönyvét kivéve egyik általános iskolai vagy szakiskolai tankönyv sem éri el a 100 betűhelyes átlagértéket. Sőt öt tankönyv még a 80-as átlagértéket sem éri el.





5. ábra. A főnevek és az igék aránya

Egyértelműnek látszik, hogy a főnevek számának jelentőségét kevésbé érzékelik a szerzők, mint a mondathosszságát. E tekintetben ugyanis nincsenek lényeges különbségek az általános iskolai és a középiskolai történelem tankönyvek között. A Nemzeti Tankönyvkiadó 7. osztályos tankönyvének szerzője volt az egyetlen, aki akár ösztönösen, akár tudatosan, de mégiscsak ügyelt arra, hogy sok ige jelenjen meg a szövegében. Biztos, hogy ezzel olvasmányosabbá tette a diákok számára az általa leírtakat.

### A szakszavak száma és sűrűsége

Úgy gondoltam, az eredmények összehasonlítása szempontjából az a legcélszerűbb, ha a vizsgált szövegek témája megegyezik egymással. Így például a szakszavak vagy a szövegben előforduló személyek számának különbségei nem magyarázhatók a szövegek tartalmi különbségével. A választásom a magyar szabadságharc utáni (1849–1867) korszakra esett. Ez a téma az összes vizsgált tankönyvben megtalálható volt. Így nem volt akadálya annak, hogy a tartalmi részletesség és a szaknyelv használatának különbségei számszerűsíthetők és megragadhatók legyenek. Összehasonlíthatóvá vált, hogy ugyanazt a témát milyen részletességgel, mennyi szakszót és egyéb ismeretelemet felhasználva mutatták be a különböző korosztályoknak készült tankönyvek szerzői.

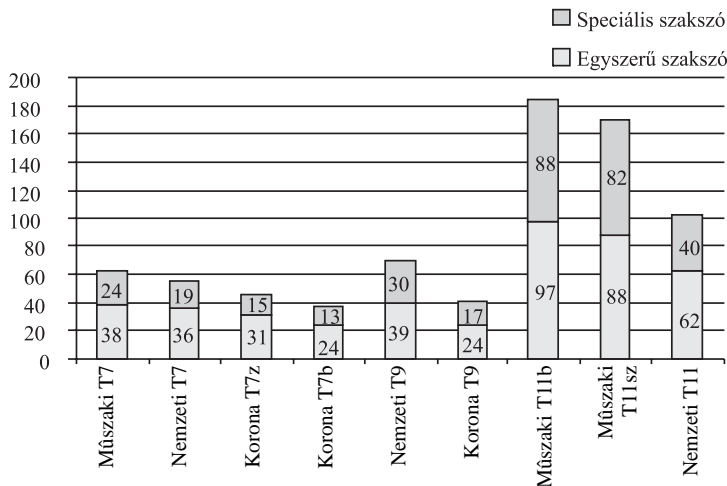
A tankönyvi szövegekbe zsúfolt ismeretek mennyiségének és a szövegek érthetőségének összehasonlításakor az egyik legfontosabb mutató a szakszavak száma és sűrűsége.

3. táblázat. A különböző szakszavak száma a kiegyezésről szóló részben

Tankönyv	Egyszerű szakszavak	Egyszerű szakszavak együtt	Speciális szakszavak	Speciális szakszavak együtt
Műszaki T7	38	49	24	31
Nemzeti T7	36	59	19	27
Korona T7z	31	33	15	20
Korona T7b	24	28	13	19
Nemzeti T9	39	47	30	35
Korona T9	24	29	17	23
Műszaki T11b	97	141	88	120
Műszaki T11sz	88	160	82	125

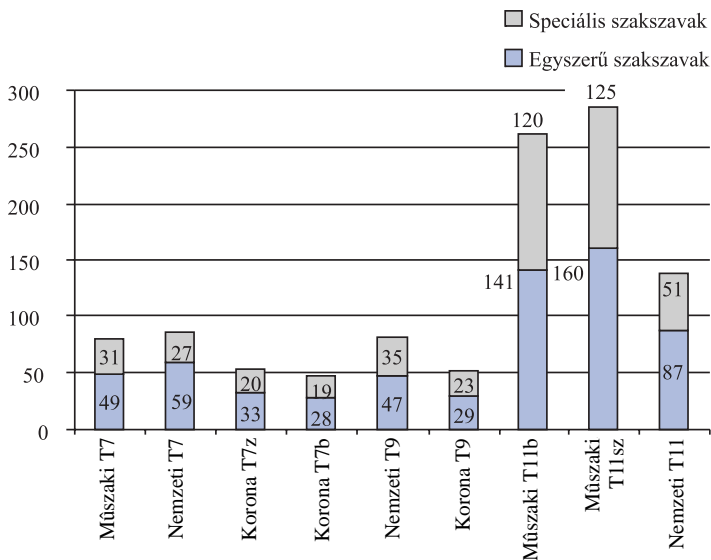
A szakszavakat nehézségük szerint két csoportra bontottam. Egyszerű szakszavaknak tekintettem azokat, amelyek a tudományos szaknyelv szókincséhez tartoznak ugyan, de a köznyelvben is ugyanolyan értelemben használatosak. Például: függetlenség, nagyhatalmak, birodalom, külpolitika, államszervezet, nemzetiségek, udvar, alkotmányosság, országgyűlés. Speciális szakszónak tekintettem ezzel szemben azokat, amelyek szorosan

véve csak a történettudomány területéhez kapcsolódnak. Például: jobbágyfelszabadítás, császári páten, Bach-korszak, cárizmus.



6. ábra. A különböző szakszavak száma a kiegyezésről szóló részben

A 3. táblázat, illetve a 6. ábra címe arra utal, hogy a számok itt azt jelzik, hogy hány különböző szakszó jelent meg a kiegyezésről szóló részben. A 7. ábra viszont azt mutatja meg, hogy összesen hányszor fordult elő szakszó a szövegekben.



7. ábra. A szakszavak együttes előfordulása a kiegyezésről szóló részben

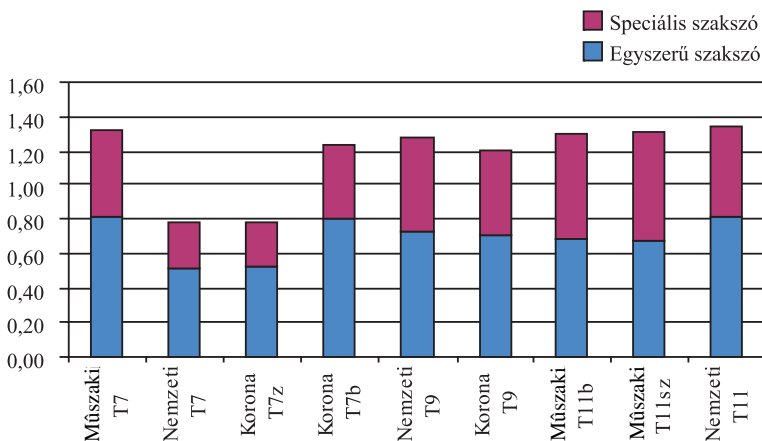
Jelentős különbségek mutatkoznak a gimnáziumi és a többi tankönyv között. A speciális szakszavak tekintetében körülbelül négyszeres a különbség. Ez egyrészt jó jel, hiszen ez az általános iskolai és szakiskolai tankönyvek szerzőinek önkorlátozását bizonyítja. Másrészt elgondolkodtató. Tényleg ennyivel több szakszóra van szükség a gimnáziumban? A kétség jogosságát erősíti, hogy a gimnáziumi tankönyvek között is jelentős kü-

lönbségek vannak. Mivel lehet indokolható, hogy a két újonnan készült történelem tankönyv kétszer annyi szakszót használ ugyanahhoz a témához, mint a Nemzeti Tankönyvkiadó régóta forgalomban lévő tankönyve? Az elmúlt évtized tartalmi reformjai elvileg éppen ellentétes hatást kellett volna, hogy kiváltsanak.

A szöveg megértése és tanulása szempontjából nemcsak a szakszavak száma, hanem előfordulásuk sűrűsége is fontos szerepet játszik. A 4. táblázat azt mutatja meg, hogy egy mondatra mennyi szakszó jut átlagban. Az első oszlop az mutatja, hogy egy mondatra hány különböző szakszó jut, a második pedig azt, hogy egy mondatra összesen hány szakszó jut. A második oszlopban található érték mindig magasabb, hiszen számos szakszó többször is előfordul a szövegben.

4. táblázat. A különböző szakszavak átlagos sűrűsége mondatonként a történelem tankönyvekben

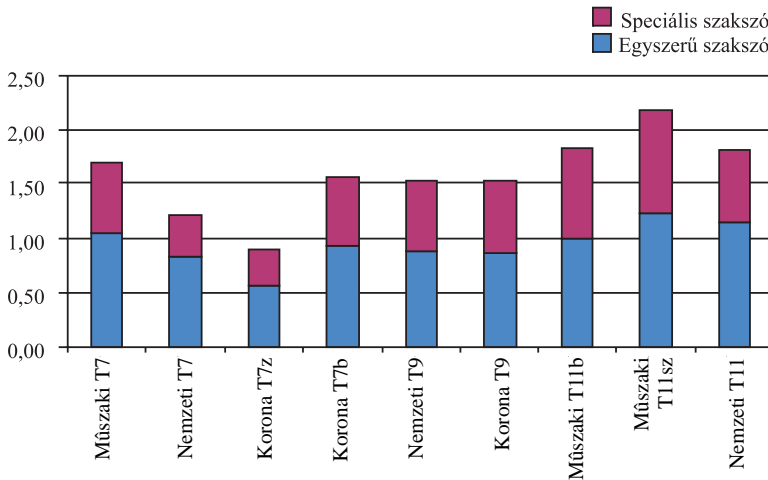
Tankönyv	Különböző szakszavak sűrűsége	Szakszavak sűrűsége	Különböző speciális szakszavak sűrűsége	Speciális szakszavak sűrűsége
Műszaki T7	0,81	1,04	0,51	0,66
Nemzeti T7	0,51	0,83	0,27	0,38
Korona T7z	0,53	0,56	0,25	0,34
Korona T7b	0,80	0,93	0,43	0,63
Nemzeti T9	0,72	0,87	0,56	0,65
Korona T9	0,71	0,85	0,50	0,68
Műszaki T11b	0,68	0,99	0,62	0,85
Műszaki T11sz	0,68	1,23	0,63	0,96



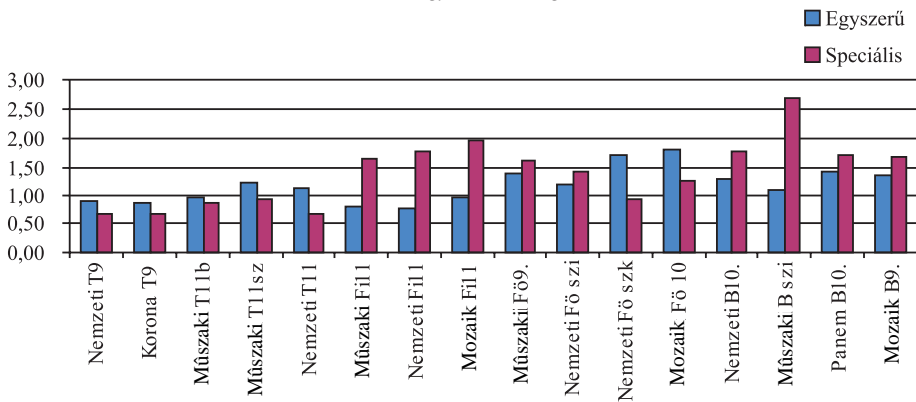
8. ábra. A különböző szakszavak átlagos sűrűsége mondatonként a történelem tankönyvekben

Két általános iskolai tankönyvben minden második mondatra esik egy új egyszerű szakszó, s minden harmadikra egy új speciális szakszó. A másik két általános iskolai tankönyvben az új szakszavak előfordulása ennél sűrűbb. Olyannyira, hogy ez a sűrűség megegyezik a középiskolai tankönyvek adataival. A szakiskolai és a gimnáziumi tankönyvek közötti különbségek is eltűntek ebben a fajta összehasonlításban.

Az egyszerű és a speciális szakszavak együttes előfordulásának sűrűségével kapcsolatban említést érdemelnek a következők. A Műszaki Kiadó 7. osztályos tankönyvében majdnem kétszer olyan sűrűn fordulnak elő szakszavak, mint a Korona Kiadóéban. A Műszaki Kiadó 11. osztályos tankönyvében pedig minden mondatra átlagban több, mint két szakszó jut. Ezek az értékek a többi tantárgyhoz képest azonban nem kiugróak.



9. ábra. A szakszavak együttes sűrűsége mondatonként

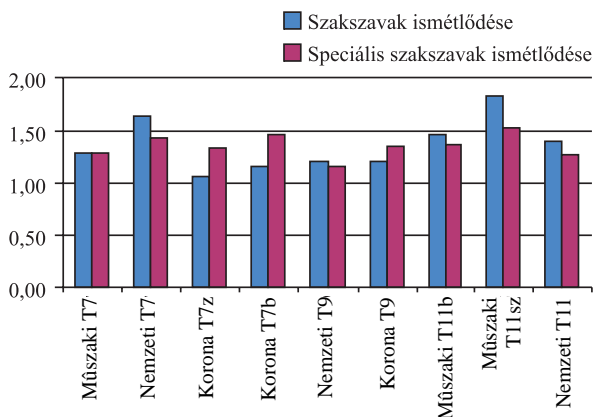


10. ábra. A különböző típusú szakszavak előfordulásának sűrűsége

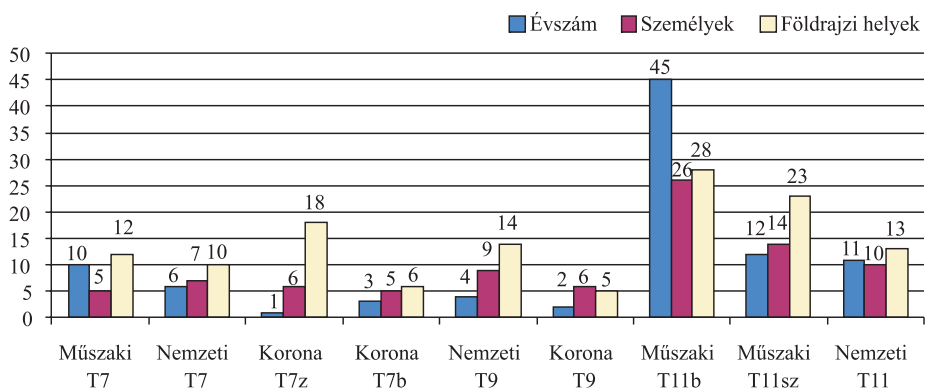
Ha elosztjuk a szakszavak előfordulását és a különböző szakszavak számát egymással, megkapjuk, hogy átlagosan ugyanaz a szakszó hányszor szerepelt a vizsgált szövegben. Az így kapott értékek nagyon alacsonyak. (11. ábra) A szakszavak jelentős része csak egyszer fordul elő. S e tekintetben az általános és szakiskolai tankönyvek még némileg rosszabb eredményt mutatnak. Az alacsonyabb érték itt ugyanis negatív jelenséggént értékelhető. A megértés és a fogalmak elsajátítása szempontjából az lenne az ideális, ha a használt szakszavak különböző mondatokban és szöveggörnyezetben minél többször szerepelnének. Ügyelni kellene arra, hogy a szakszavak számának csökkentése ne az indokolt ismétlődések elhagyásával történjen.

A szakszavakon kívül vannak egyéb ismeretelemek is, amelyek száma jól jellemzi a tankönyv ismeretanyagának mennyiségét és sűrűségét. (12. ábra) A történelem esetében ilyenek az évszámok, valamint személyek és földrajzi helyek tulajdonnevei.

Az évszámok, személyek és földrajzi helyek száma tekintetében jelentős eltérések tapasztalhatók az azonos iskolatípushoz készült tankönyvek között is. A Korona Kiadó egyik tankönyvében csak egy olyan esemény szerepel, amely mellett pontos évszám is olvasható. Ezzel szemben a Műszaki Kiadó tankönyvében tíz alkalommal kapcsolódik évszám egy eseményhez. Az általános iskolai kerettanterv két évszámot tartalmaz: 1849. október 6., 1867.

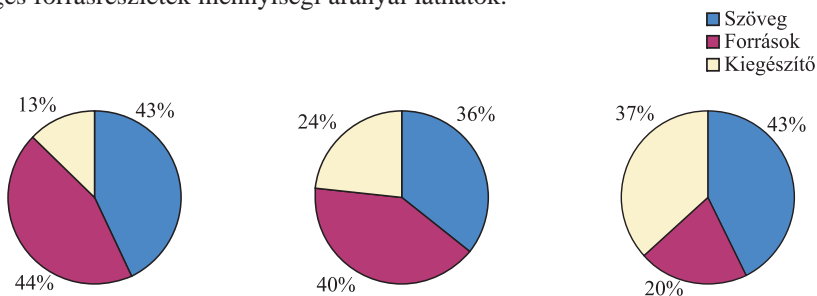


11. ábra. A szakszavak átlagos ismétlődése



12. ábra. A kiegyezéshez tartozó ismeretek száma

A gimnáziumi tankönyvekben még nagyobb eltérések figyelhetők meg. Két tankönyvben csak tizenegynéhány évszám és ugyanennyi személynév szerepel. A harmadikban viszont 45 és 26. Hozzá kell ehhez tenni, hogy ezekben a számokban nincsenek benne azok az évszámok, személyek és földrajzi helyek, amelyek a kiegészítő szövegekben és a forrásrészletekben találhatóak. Ezekkel együtt ezek a számok sokkal magasabbak lennének, hiszen ezek a részek a gimnáziumi tankönyvek szövegének több, mint 50 százalékát jelentik. A 13–14–15. ábrán a tanulásra szánt szöveg, a kiegészítő (apró betűs) részek és a szöveges forrásrészletek mennyiségi arányai láthatók.

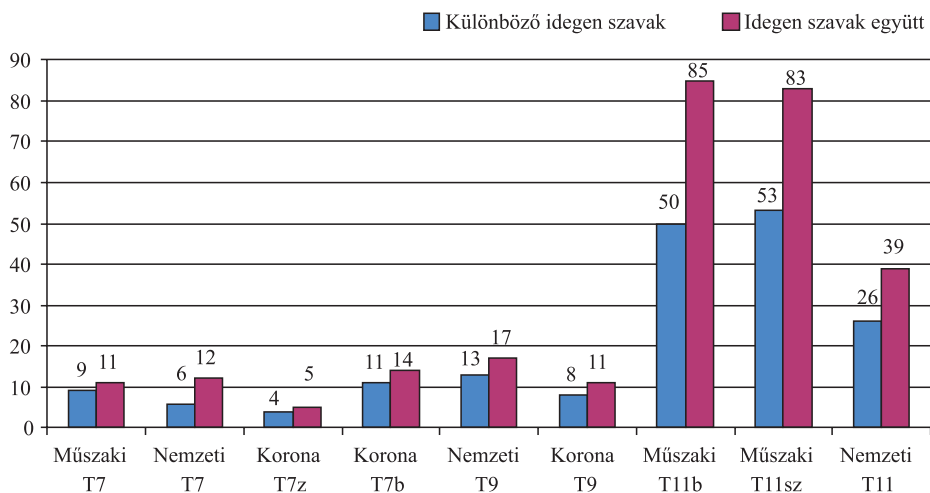


13–15. ábra

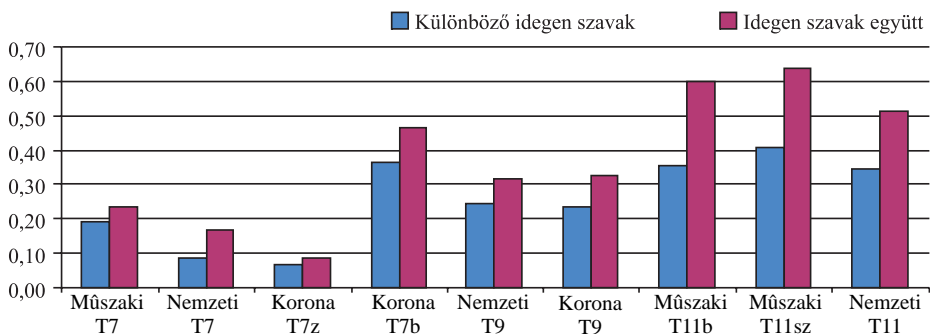
Jelentős mértékben ronthatja a tanulók olvasásértési teljesítményét a szövegekben előforduló idegen szavak magas száma is. Érdeemes tehát ilyen szempontból is összehasonlítani a tankönyveket. (5. táblázat)

5. táblázat. Az idegen szavak előfordulása

Tankönyv	Idegen szavak	Idegen szavak együtt	Új idegen szavak sűrűsége	Idegen szavak sűrűsége (mondatok)	Idegen szavak sűrűsége (főnevek)
Műszaki T7	9	11	0,19	0,23	0,05
Nemzeti T7	6	12	0,08	0,17	0,05
Korona T7z	4	5	0,07	0,08	0,02
Korona T7b	11	14	0,37	0,47	0,13
Nemzeti T9	13	17	0,24	0,31	0,08
Korona T9	8	11	0,24	0,32	0,10
Műszaki T11b	50	85	0,35	0,60	0,13
Műszaki T11sz	53	83	0,41	0,64	0,12



16. ábra. Az idegen szavak száma a kiegészésről szóló részben



17. ábra. Az idegen szavak átlagos sűrűsége mondatonként a történelem tankönyvekben

Az idegen szavak száma és sűrűsége közötti különbségek a különböző iskolatípusok szerint szóródnak. Ez arra utal, hogy a mondathosszság mellett az idegen szavak száma a másik olyan szövegjellemző, amelyre tudatosan ügyelnek az általános iskolai és szakiskolai tankönyvek szerzői.

### Kérdések és feladatok

A tankönyvek jelentős mértékben orientálhatják azt, hogy a pedagógusok milyen jellegű kérdésekkel és feladatokkal segítik az ismeretanyag elsajátítását és a készségek, képességek fejlődését. Az általános iskolai történelem tankönyvek kérdéseit és feladatait háromféle szempontból is megvizsgáltam és csoportosítottam. Ebből az első két kategória-rendszer megegyezik azzal, amelyet a másik négy tantárgy (földrajz, biológia, fizika, irodalom) esetében is alkalmaztam. A harmadik szempontrendszer kifejezetten a történelem kértantervek követelményei alapján készült. Csak az általános iskolai tankönyveket vizsgáltam, s a méréshez a tankönyvekből véletlenszerűen kiválasztott mintát használtam.

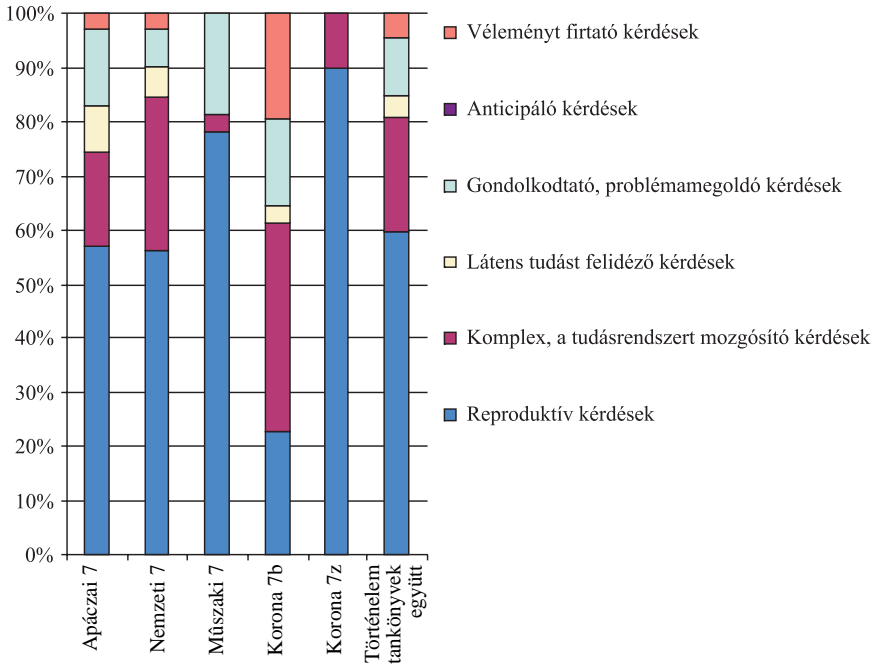
6. táblázat. Kérdéstípusok a történelem tankönyvekben

	Apáczai 7.	Nemzeti 7.	Műszaki 7.	Korona 7b	Korona 7z	Történelem tankönyvek együtt
Reproduktív kérdések	20	40	25	7	27	119
Komplex, a tudásrendszer mozgósító kérdések	6	20	1	12	3	42
Látens tudást felidéző kérdések	3	4	0	1	0	8
Gondolkodtató, problémamegoldó kérdések	5	5	6	5	0	21
Anticipáló kérdések	0	0	0	0	0	0
Véleményt firtató kérdések	1	2	0	6	0	9

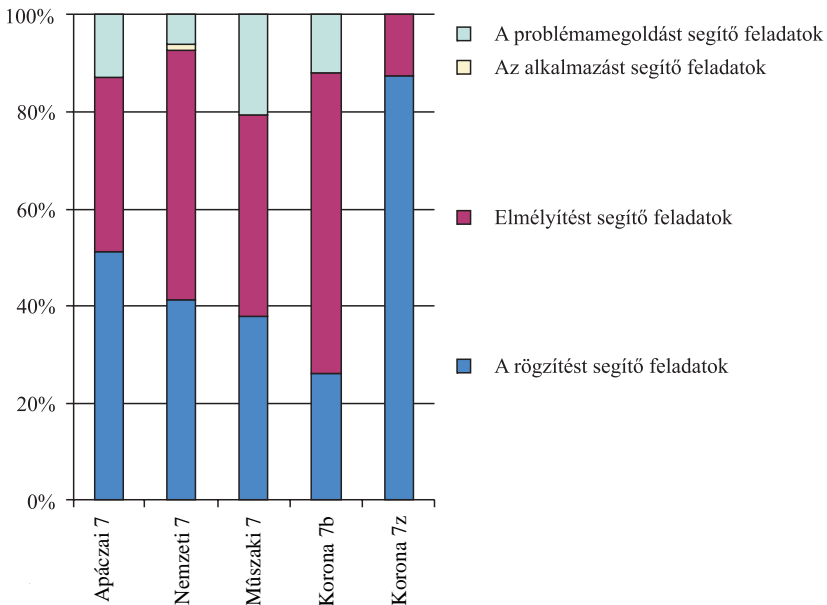
Meglehetősen nagy különbségek tapasztalhatók abban, hogy a reprodukció kérdések milyen arányban vannak jelen a tankönyvekben. Az adatok sajnos egyértelműen jelzik az egyszerű reprodukció kérdések túlsúlyát az általános iskolai tankönyvekben. Ez az arány van, ahol csak 22 százalék, de van, ahol eléri a 90 százalékot. A tanulói érdeklődés felkeltése szempontjából a legkedvezőbb képet az a Korona Kiadós tankönyv mutatja, amelyiknek *Balla Árpád* a szerzője. Érdekes, hogy a másik Korona Kiadós tankönyv ezzel éppen ellentétes felfogást tükröz. Jó jel, hogy a gondolkodtató kérdések aránya több tankönyvben is eléri a 15–20 százalékot. A kérdések között kisebb-nagyobb mértékben megjelennek olyanok is, amelyek lehetőséget adnak a tanulói vélemények kifejtésére és megismerésére.

7. táblázat. Feladattípusok a történelem tankönyvekben

	Apáczai 7.	Nemzeti 7.	Műszaki 7.	Korona 7b	Korona 7z	Történelem tankönyvek együtt
A rögzítést segítő feladatok	20	34	11	11	28	104
Elmélyítést segítő feladatok	14	42	12	26	4	98
Az alkalmazást segítő feladatok	0	1	0	0	0	1
A problémamegoldást segítő feladatok	5	5	6	5	0	21



18. ábra. A különböző típusú kérdések százalékos eloszlása a történelem tankönyvekben

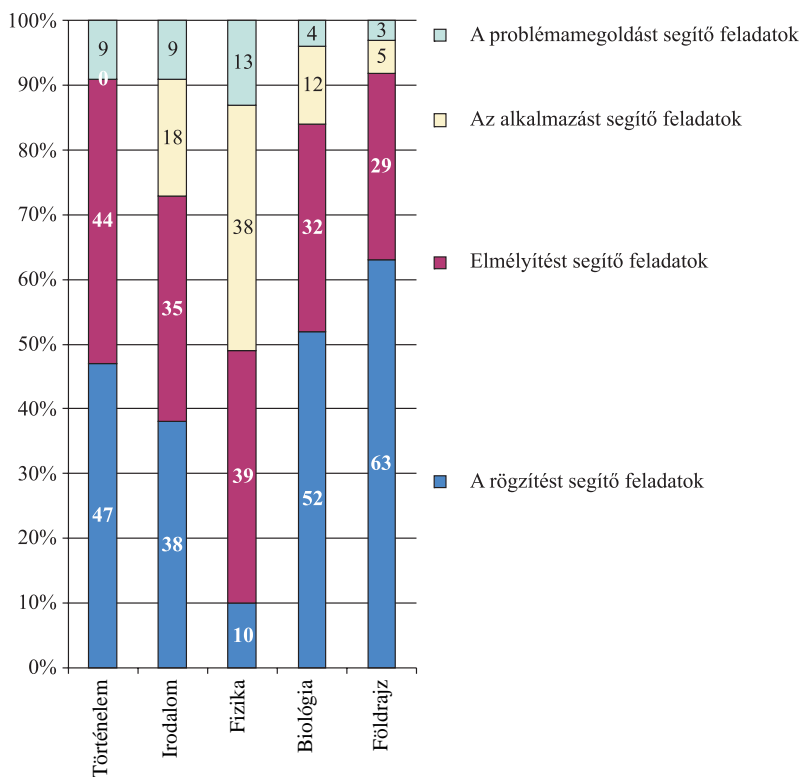


19. ábra. A különböző típusú feladatok százalékos eloszlása a történelem tankönyvekben

A kérdések közül nagyon sok volt értelmezhető feladatként is, így nem meglepő, hogy a feladatok szerinti bontás összképe hasonlít a kérdések szerinti csoportosítás eredményére. A kérdések besorolásánál azt is figyelembe vettem, hogy a válasz pontosan meg-

található volt-e a tankönyv szövegében vagy sem. Így például a „miért” típusú kérdéseket is csak reprodukív kérdésnek tekintettem, ha a tanulók feladata csak annyi, hogy megkeressék a válasszal megegyező részt a szövegben. A feladatok csoportosítása esetén viszont az ilyen kérdések az elmélyítést segítő feladatokhoz tettem, mivel mégiscsak valamiféle ok-okozati összefüggésre hívják fel a tanulók figyelmét. Az eredmények értelmezésekor nem szabad elfelejteni, hogy szinte mindegyik történelem tankönyvhöz munkafüzet is kapcsolódik, s a tanulóknak szánt feladatok zöme abban található. A tanári módszerek és a tanuló tevékenységek orientálása szempontjából mégsem mindegy, hogy a tankönyv milyen típusú kérdéseket és feladatokat helyez előtérbe.

A feladatok típusait tekintve a történelem tankönyvek együttesen átlagos képet mutatnak a többi vizsgált tantárggyal összehasonlítva. (20. ábra)



20. ábra. A feladattípusok százalékos eloszlása tantárgyanként

A legfontosabb képet a történelem tankönyvekben található kérdésekről és feladatokról akkor kapjuk, ha a tantárgyi követelmények szerint csoportosítjuk őket. (8. táblázat)

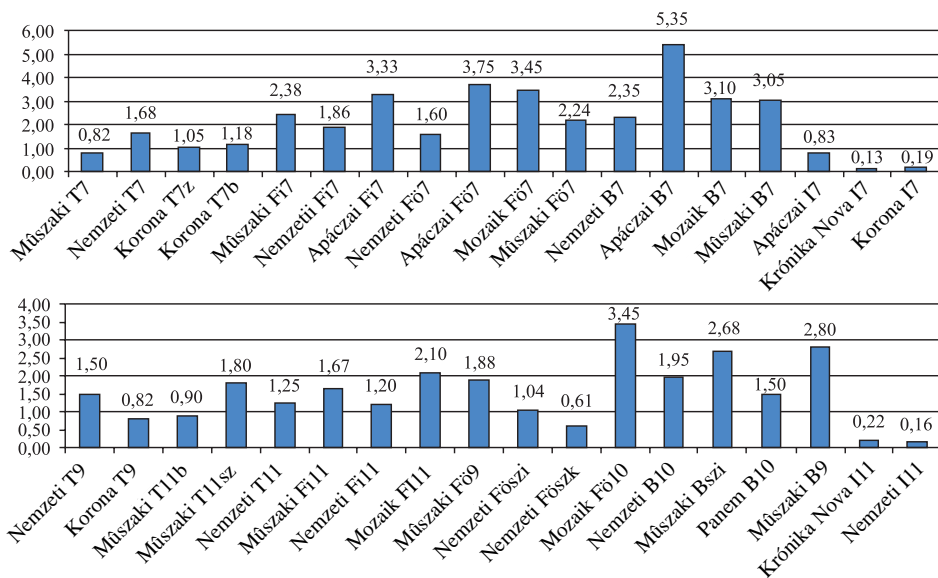
A kerettantervi követelmények szerinti bontásban rendkívüli módon eltérőek az arányok. Módszertani szempontból tehát meglehetősen különböző felfogású általános iskolai tankönyvekről van szó. Ez végül is kedvező, ha arra gondolunk, hogy ehhez hasonlóan a tanárok tanítási stílusa is sokféle lehet. A többféle tankönyv így nagyobb esélyt ad arra, hogy ki-kiválaszthassa a neki megfelelő tankönyvet.

8. táblázat. Kérdések és feladatok a tantárgyi követelmények tükrében

	Apáczai 7.	Nemzeti 7.	Műszaki 7.	Korona 7b	Korona 7z	Történelem tan- könyvek együtt
Tankönyvi szöveg megértése	13	18	18	6	20	75
Információszerzés forrásrészletekből	0	0	0	0	8	8
Információszerzés nem szöveges forrásokból	0	10	0	5	1	16
Kifejezőképességek	11	15	7	4	3	40
Térképek használata: tájékozódás, információgyűjtés	8	12	0	9	1	30
Tájékozódás az időben	0	0	0	0	0	0
Korábban tanult ismeretek felidézése	11	18	5	3	1	38
A tananyaghoz tartozó információk gyűjtése (könyvtárhasználat)	0	2	0	3	0	5

21. ábra. A feladatok százalékos megoszlása a kerettantervi követelmények szerint

## A képi elemek alkalmazása



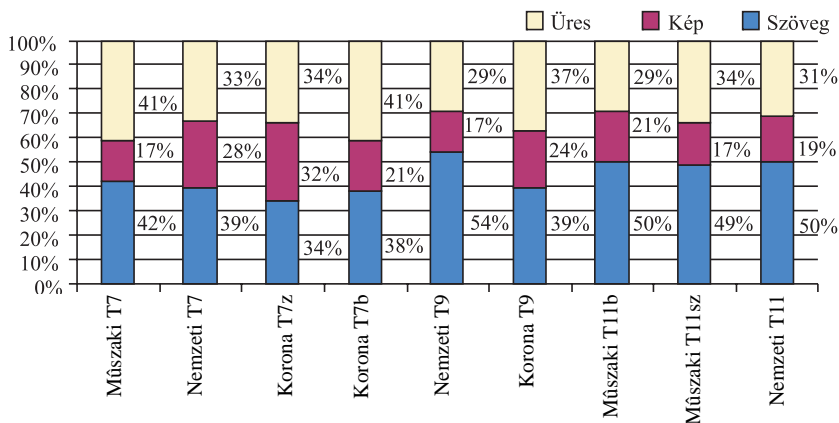
22. ábra. Egy oldalra jutó képek és ábrák száma különböző tankönyvekben

A hazai tankönyvekről általában jogosan elmondható, hogy nagy figyelmet fordítanak a képi illusztrációra. Nagy számú és többségében színes kép, térkép, grafikon és egyéb magyarázó ábra található bennük. A középiskolai tankönyvekben némileg kevesebb az il-

lusztráció, de még így is elég nagy számban található bennük képi elem. Lényeges különbségek figyelhetők meg ugyanakkor a tantárgyak között, s ezek a különbségek az általános iskolai és a középiskolai tankönyvekben egyaránt visszaköszönek.

A történelem tankönyvek képi illusztráltsága a természettudományi tárgyakhoz képest alacsony, viszont az irodalomhoz képest magas.

Mielőtt a képi elemek számával és típusaival foglalkoznánk, érdemes összehasonlítani a tankönyvek vizuális képét. Átlagosan egy-egy oldalon mennyi helyet foglalnak el a képek és mennyit a szövegek? (23. ábra)



23. ábra. A tankönyvi oldalak kitöltésének arányai

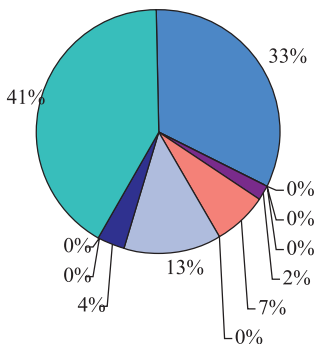
Az általános és a középiskolai történelem tankönyvek vizuális képe között némi különbség figyelhető meg. Az általános iskolai tankönyveknél a szöveges felületek aránya 35–40 százalék körüli, a középiskoláknál ennek aránya jellemzően körülbelül 50 százalék. A két szakiskolai tankönyv esetében érzékelhető, hogy a Korona Kiadó tankönyve inkább az általános iskolai, a Nemzeti Tankönyvkiadó inkább a gimnáziumi tankönyvekre hasonlít.

Ennél részletesebben is bemutatatható, hogy mi minden és milyen arányban található a történelem tankönyvek oldalain. (24–30. ábra)

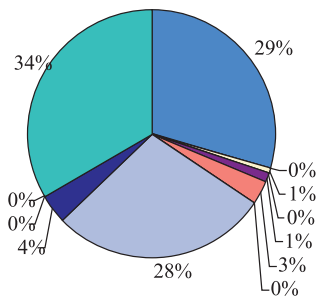
A történelem tankönyvekben szereplő képi elemek száma és műfaji összetétele sokféle eltérést mutat. (9. táblázat)

9. táblázat. A képi elemek műfaji összetétele (A – Nemzeti T7.; B – Műszaki T7; C – Korona T7z; D – Korona T7b; E – Korona T9 szí; F – Nemzeti T9 szí; G – Műszaki T11sz; H – Műszaki T10b; I – Nemzeti T11; J – Korona T9 szí)

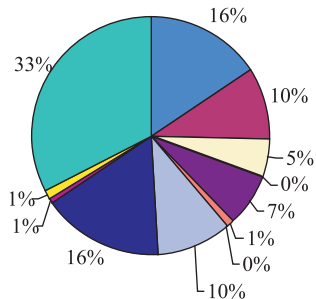
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Fénykép	3	1	1	3	7	7	1	0	0	7
Rajz	6	0	0	0	1	2	1	0	1	1
Képzőművészeti alkotás	16	14	22	12	6	17	20	13	16	6
Karikatúra	1	2	0	0	0	0	4	4	1	0
Térkép	1	1	0	3	2	4	4	1	2	2
Diagram, grafikon	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Táblázat, adatsor	3	0	0	1	2	0	2	0	1	2
Modell	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Sematikus rajz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Magyarázó ábra	6	0	0	7	0	2	3	0	3	0
<i>Illusztrációk száma összesen</i>	37	18	23	26	18	33	36	18	25	18
Oldalszám	22	22	22	22	22	22	20	20	20	22
Sűrűség	1,68	0,82	1,05	1,18	0,82	1,50	1,80	0,90	1,25	0,82



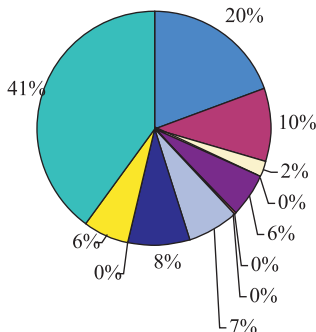
24. ábra. Műszaki T7



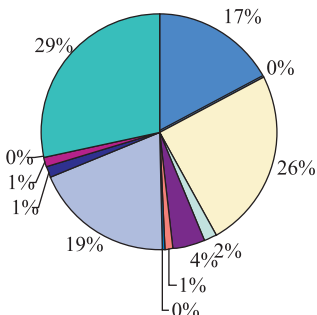
25. ábra. Korona T7z



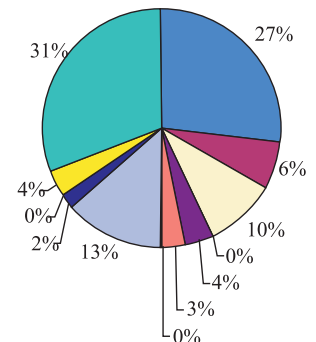
26. ábra. Nemzeti T7



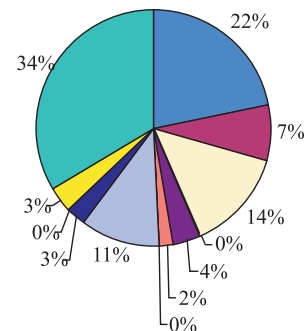
27. ábra. Korona 7b



28. ábra. Műszaki T11b

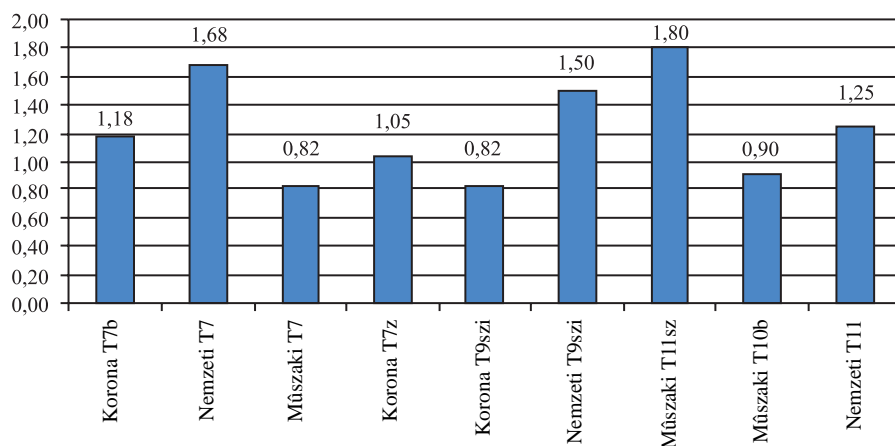


29. ábra. Nemzeti T11



30. ábra. Műszaki T11sz





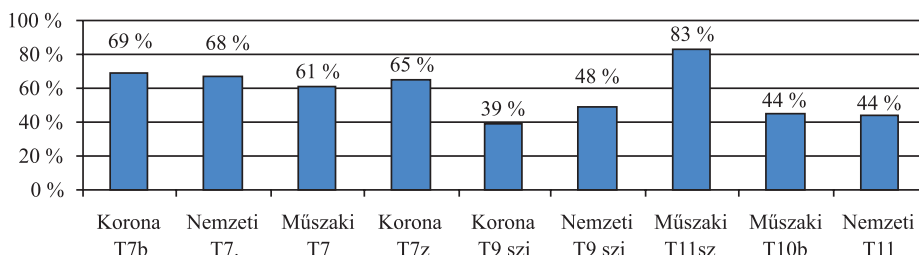
31. ábra. Egy oldalra jutó képi elemek száma a történelem tankönyvekben

Az adatok azt mutatják, hogy a képi elemek száma, sűrűsége tekintetében a különbségek nem az iskolatípusok szerint mutatkoznak elsősorban. Még csak azt se lehet mondani, hogy az egyik kiadó jellemzően sok vagy jellemzően kevés képi elemet alkalmazna. A különbségek valószínűleg inkább attól függenek, hogy a tankönyv szerzője mennyire használta valóságos ismeretforrásokként a képeket, térképeket, grafikonokat stb. A képek száma és összetételén kívül ezért fontos kérdés, hogy mire is szolgálnak ezek. (10. táblázat)

10. táblázat. A képek funkciója (A – Korona T7b; B – Nemzeti T7.; C – Műszaki T7; D – Korona T7z; E – Korona T9 sz; F – Nemzeti T9 sz; G – Műszaki T11sz; H – Műszaki T10b; I – Nemzeti T11)

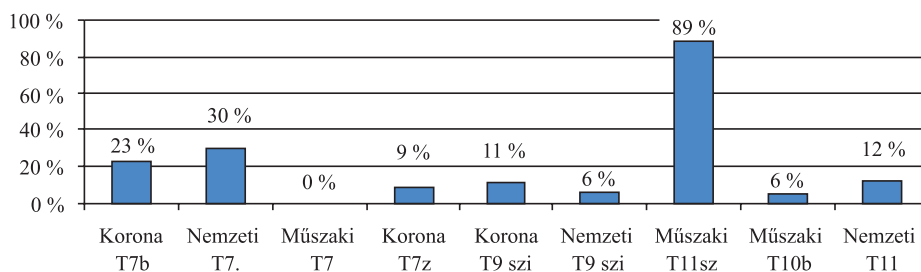
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Képi megjelenítés	8	12	7	8	11	17	6	10	14
Korábbi ismeretek aktivizálása	0	4	0	0	1	1	14	1	0
Rendszerezés	1	6	0	0	0	0	0	0	2
Összehasonlítás	2	0	2	1	0	3	1	0	2
Folyamat, jelenség vagy probléma megértésének segítése	6	4	4	10	2	6	8	5	6
Összefüggések megértésének segítése	4	5	0	1	1	4	4	0	0
Gondolkodásra készítés	2	3	1	0	1	0	3	1	0
Értékekre nevelés	3	3	4	3	2	2	0	1	1
<i>Összesen</i>	<i>26</i>	<i>37</i>	<i>18</i>	<i>23</i>	<i>18</i>	<i>33</i>	<i>36</i>	<i>18</i>	<i>25</i>
Feladattal, kérdéssel összekapcsolt	6	11	0	2	2	2	32	1	3
Feladattal ellátottak aránya	23%	30%	0%	9%	11%	6%	89%	6%	12%
Nemcsak illusztrációk	69%	68%	61%	65%	39%	48%	83%	44%	44%

Összefüggésben azzal, hogy a fényképeken kívül sok térkép, magyarázó ábra stb. van a történelem tankönyvekben, a képi elemek sokféle pedagógiai célt szolgálnak. Sok az olyan kép is, amely nemcsak illusztrációs céllal kerül a szövegek mellé. A táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a tankönyvek többségében szinte mindegyik pedagógiai funkcióra lehet konkrét példákat találni. Kedvező körülményként értékelhető az is, hogy a jelenségek, problémák megértését elősegítő képi elemek aránya elég magas. (32. ábra)



32. ábra. Nemcsak illusztráció célját szolgáló képi elemek aránya

A nemzetközi vizsgálatok tanúsága szerint a képi elemek tanulást segítő szerepét jelentősen fokozni lehet a hozzájuk kapcsolt kérdésekkel és feladatokkal. Az ilyen kérdéseknek nagyon sokféle kedvező hatása lehet. Felhívhatják a tanulók figyelmét a legfontosabb részletekre. Gyakoroltathatják a vizuális információk hatékony feldolgozását, illetve térképek, grafikonok esetén az önálló információgyűjtést, adatelemzést. A kérdésekkel a képek iránti érdeklődést, s azok tanulást motiváló hatását is erősíteni lehet. A történelem tankönyvek nagyon különböző mértékben használják ki azonban ezeket a lehetőségeket.



33. ábra. Feladattal ellátott képi elemek aránya

Nemcsak a történelem, hanem az összes vizsgált tankönyv közül is kiemelkedik a képi elemek funkcionális felhasználása szempontjából a Műszaki Kiadó 11. évfolyamosok számára készített történelem tankönyve. Ez nyilván egy nagyon határozott szerzői koncepciónak köszönhető.

### Összegzésül

A bevezetőben leírtaknak megfelelően nem azt tartom a legfőbb feladatommak, hogy zárásként valamilyen általános értékelést adjak, s elmondjam, hogy bennem összességében pozitív vagy negatív kép alakult-e ki a történelem tankönyvekről a vizsgálat alapján. Ezt az értékelést a pedagógusoknak és a tankönyvek szerzőinek érdemes elvégezniük. (Az egyik tankönyv társszerzőjeként ezt én sem kerülhetem el, hiszen a számszerűsített adatok engem is szembesítettek néhány meglepő problémával.)

Itt most inkább arról szólnék néhány szót, hogy miért tartom fontosnak a tankönyvanalízis elterjedését és kutatási háttérének kiszélesítését Magyarországon. Először is, mert konkrét segítséget tud nyújtani a tankönyvszerzőknek az új tankönyvek megtervezéséhez és a korábbiak átdolgozásához. Másodszor, mert érdemi fogódzókat és szempontokat ad a tankönyvek kiválasztásához a pedagógusoknak. Olyan értelemben is, hogy a minták alapján néhány analitikus vizsgálatot akár maguk is elvégezhetnek a döntésük meghozatala előtt. Harmadszor a tudományosság feltételeinek megfelelő mintavétellel és vizsgálati módszerekkel a tankönyvanalízis lehetőséget teremt arra, hogy a tanulói teljesítmények értékelésekor a tankönyvek is bekerüljenek a háttérváltozók közé. Objektíven mérhetővé válhat, hogy a tankönyvek egyes elemei és megoldásai milyen mértékben játszanak szerepet a tanulók pozitív vagy negatív teljesítményében. Az ilyen tudományos vizsgálatok ellenőrizhető és hiteles támogatásokat adhatnak a tankönyvek további fejlesztéséhez és elbírálásához. Két-három év alatt megbízható eredményekkel rendelkezhetnénk például arról, hogy mi az a mondathosszúság, amely felett a tizenkét éven aluli tanulók többségének olvasásértési eredménye már bizonyíthatóan romlik. Ilyen és ehhez hasonló konkrét tudás birtokában a tankönyv-jóváhagyási eljárás is egyszerűbbé, objektívebbé és a tankönyvkiadók számára kiszámíthatóbbá válhatna.

Ez a negyedik és egyben legsúlyosabb érv a tankönyvanalízis fontossága mellett. A jóváhagyás kritériumait ugyanis le lehetne szűkíteni azokra, amelyekhez a kutatások eredményeképpen a különböző műveltségterületek és életkorok szerint differenciálva szám szerű határértékek rendelkeznek. Objektív kritérium lehet például a mondatok hosszúsága, a szakszavak és az idegen szavak előfordulásának sűrűsége, a különböző célokat betöltő illusztrációk sűrűsége és aránya, valamint a reprodukív és az alkalmazó típusú feladatok aránya. A kritériumoknak való megfelelés ellenőrzését is mintavételen alapuló tankönyvanalízissel lehetne elvégezni. Az ilyen típusú normatív kritériumrendszeren és számszerűsíthető adatokon alapuló vizsgálati módszer olcsóbbá, megbízhatóbbá és hitelesebbé tehetné a tankönyv-elbírálás egész folyamatát. Ráadásul a tankönyvkiadók előzetesen akár maguk is ellenőrizhetnék a kritériumokban előírtak teljesülését, s így nem jelentene számukra kiszámíthatatlan kockázatot a tankönyvi jóváhagyás. Arról nem is beszélve, hogy a jóváhagyásokhoz szükséges mérési eredmények összegyűjtésével folyamatosan dokumentálhatók, elemezhetők és értékelhetők lehetnének a tankönyvek minőségében lejátszódo változások.

Azt remélem, hogy vizsgálatom eredményeinek közreadásával fel tudtam kelteni a tankönyvszerzők és a pedagógusok érdeklődését is a téma iránt. Sok múlik azon, hogy ők mennyire igénylik az ilyen jellegű információkat és kutatásokat a munkájukhoz.

## Irodalom

- Bamberger, R. – Boyer, L. – Sretenovic, K. – Strietzel, H. (1998): *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Wien.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Pécs.
- Flesch, Rudolf (1960): *How to write, speak, and think more effectively*. New York.
- Knausz Imre: *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet.
- Mikk, Jan (2000): *Textbook: research and writing*. Oxford.

## A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció

*A felsőoktatásba kerülés sokféle lehetősége (az e kérdésekre különösen érzékeny francia szakirodalomról lásd Csákó Mihály, 2003) előtérbe hozta az önszelekció problémáját. Világos ugyanis, hogy a középiskolai végzettség kvázi teljeskörűvé válása és a felsőoktatás kvázi nyitottsága mellett egyre fontosabbá válik, hogy kik azok, akik nem is jelentkeznek a felsőoktatásba, akik a szakmát adó középiskola elvégzésével befejezettnek tekintik tanulmányaikat, illetve akik szakmát nem adó érettségi után a szakmatanulást vagy a munkaerőpiacra lépést előnyben részesítik a továbbtanulással szemben. Milyen motívumaik vannak, amelyek a nem-jelentkezés felé viszik őket, illetve a hozzájuk makroszociológiai értelemben hasonló fiataloknak milyen motívumaik vannak, amelyek végül is jelentkezésre bírják őket?*

*(Azaz: milyen motívumok hiányoznak a nem-jelentkezőkből?)*

**H**a a továbbtanulási esélyegyenlőség iránt elkötelezett politikai erők akarják, meghatározhatnak olyan hátrányos helyzetű csoportokat, amelyeknek előnyöket kívánának biztosítani. Az előnyadást – akár „affirmative action” típusú (azaz a hátrányos helyzetűek számára a versenyt megkerülő kötelező „kvóta”), akár a tényleges tanulmányi teljesítményt és eredményt növelő, akár a továbbtanulástól visszafogó anyagi körülményeket kompenzáló legyen is az – jól mérhető társadalmi kritériumokhoz kell kötniük, ha nem akarják a kiválasztást egyszerűen az iskola vagy az egyetemek szubjektív mérlegelésére bízni. Elemzésünk végén becsléseket is megfogalmazunk, mely kritériumok alapján lehetne (különböző méretű) társadalmi csoportokat pozitívan diszkriminálni. (Bár a cikknek nem tárgya, sietünk leszögezni, hogy pozitív diszkrimináció gyanánt nem az „affirmative action”-t, hanem a tanulmányi rásegítést és a tanulást ösztönző anyagi kompenzációt tartjuk célszerűnek, a magyar oktatásügy alkotmányos rendjével összeillőnek. Az önszelekció, illetve a felsőoktatásba jelentkezés motívumainak iskolatípus-specifikus, illetve társadalmi csoport-specifikus mutatói alapján politikailag és financiálisan tisztázandó módon a kormányzat biztosíthat/ösztönözhet pályaválasztási és továbbtanulási tanácsadási tevékenységeket, osztályfőnöki továbbképzést és segédanyag-készítést, iskolapszichológusi szolgálatot stb. A célcsoport konkrét meghatározása és mérete viszont a ráfordítható költségvetési források függvénye.)

Sokféle adatbázist lehetne használni a kérdés megválaszolásához. E tanulmányhoz használt – s még sehol nem publikált – kutatásunk 2434 fős véletlenszerűen kiválasztott mintáját az 1978 és 1983 között született érettségizettek alapsokaságából vettük. (Becslésünk szerint ez a megfelelő felnőtt népesség 5,3 százaléka.) A kérdéseket saját korábbi tapasztalataink és más nagy kutatások (elsősorban a Csákó Mihály vezette 1998-as ELTE-kutatás) kérdései és itemsorai egy részének átvételével, más részének újraformálásával alakítottuk ki. A teljes körű ELTE-kutatáshoz képest egy reprezentatív mintán alapuló kutatásnak zömében hátrányai vannak. Jelen esetben azonban volt három előnye: nem

„önkitöltős” volt, a minta nem iskolai alapú volt, tehát az évekkel korábban érettségizettek későbbi továbbtanulási kísérleteire is kiterjedt, s kérdést tett fel a felekezeti hovatartozásra vonatkozóan. Az utóbbi két elemből következő újdonságokat egy következő tanulmányban fejtjük majd ki részletesen, itt zömében olyan állításokat teszünk, melyek akár a nagy ELTE-kutatás alapján is ellenőrizhetőek – ez meg is történt)

Az ilyen típusú tanulmányok állandó dilemmája, hogy a fontos, de kevés olvasó által végigbongészott és helyigényes táblázatokból mennyit közöljön. A szerző most egy rész kísérletre vállalkozik: gyakorlatilag egész anyaga narratíva lesz, a dokumentáló táblázatanyag az interneten található. (<http://nagypet.ingenyweb.hu>)

### A továbbtanulás hiánya – még mindig

A középfokról való továbbtanulást természetesen meghatározza, hogy ki az, aki egyáltalán eljut a középfokra. E jelenségre más kutatások alapján tennénk néhány utalást,

*Amennyiben egy kormányzat célul tűzi ki a felsőoktatásba kerülés egyenlőtlenségeinek csökkentését, nem kezdheti mással, mint a gimnáziumba vagy szakközépiszkolába kerülés egyenlőtlen esélyeinek csökkentésével. Erre viszont értelemszerűen leginkább akkor nyílik mód, ha az általános iskolák nem egyszerűen abban érdekeltek, hogy diákjaik továbbtanuljanak, hanem abban, hogy mindenki – tehát az alsóbb társadalmi csoportba tartozók is – a lehető legjobb, vagyis tanulmányi eredményeikhez képest a lehető legnagyobb mértékben a továbbtanulásra előkészítő iskolában tanuljon tovább.*

miután jelen kérdőívben nem szerepelt az általános iskolára vonatkozó adat. Az általános iskolázás jellegzetes problémája, hogy a befejezés az alsóbb társadalmi csoportok számára elhúzódik, majd a nem értelmiségi gyerekek jelentős részben szakmunkásképzőben, illetve a közhiedelemmel ellentétben, jónéhányan sehol sem tanulnak tovább. (A 14–17 éves korosztálynak mindössze 60,3 százaléka jár érettségit adó középiskolába, 20,3 százaléka szakmunkásképzőben, illetve szakiskolában tanul, s minthogy az általános iskolások – tehát évvesztesek – száma 6,5 százalék, a gyógypedagógiai intézményekben tanulók aránya pedig 2,1 százalék, a maradék 7,8 százalék semmilyen iskolatípusba sem jár. (Statisztikai Évkönyv, 1999)

Tudjuk – nálunk Ferge Zsuzsa hatvanas évekbeli felvételei óta –, hogy már általános iskolás korban szisztematikus összefüggés van a társadalmi helyzet és a tanulmányi eredmények között. (Andor és Liskó, 2000) A jó tanulmányi eredményt elérő iskolázatlan csoportok gyermekei nem ugyanazokba az iskolákba jelentkeznek, mint a hasonló eredményű iskolázottabbaké. Azaz nem pusztán arról van szó, hogy az alacsonyabb társadalmi helyzet a rosszabb tanulmányi eredményen át hat a kisebb továbbtanulási valószínűsége.

Andor és Liskó adatai szerint a nyolc osztályos iskolai végzettségű szülők egyáltalán továbbtanuló gyerekeinek 40 százaléka megy érettségit adó középiskolába (8:32 arányban a szakközépiszkola javára), a szakmunkásképzőt végzetteknek már 57 százaléka (15:42), – az egyetemre végzetteknek viszont 97 százaléka (89:8). (Andor és Liskó, 2000) A segédmunkás apák érettségit adó középiskolába továbbmenő gyenge eredményű gyerekeinek alig 4 százaléka választotta a gimnáziumot; ugyanez a szakmunkás apák gyerekeinél 21 százalék, az egyéb szellemi foglalkozású apák gyerekeinél 31 százalék, az értelmiségi gyerekeknél 38 százalék (ezen belül az egyetemi diplomások gyerekeinél 41 százalék). Vagy a másik véglet felől nézve: a segédmunkás apák kitűnő tanulmányi eredményű gyerekeinek 51 százaléka választotta inkább a szakközépiszkolát, mint a gimnáziumot, a szakmunkás apák kitűnő gyerekeinek 45 százaléka, az egyéb szellemi foglalkozású szülők

gyerekeinek 31 százaléka, és az értelmiségi szülők gyerekei közül csak 15 százalék. (Az ELTE adatbázisból végzett számítások: <http://nagyp.t.ingyenweb.hu/anyag1.htm>)

Ha a gimnáziumok, illetve a szakközépiskolák között aszerint állítunk fel sorrendet, hogy az egyes iskolákból milyen valószínűséggel kerültek egyetemre diákok, akkor is azt tapasztaljuk, hogy az alsóbb társadalmi csoportok gyermekei a hozzájuk hasonló tanulmányi eredményű értelmiségi gyerekeknél szisztematikusan kisebb esélyt adó iskolába kerülnek. (<http://nagyp.t.ingyenweb.hu/anyag1.htm>)

Az általános iskolák spontán működési mechanizmusai tehát az iskola kezdésekor és befejezésekor – a továbbhaladást tekintve – egyaránt újjátermelik a továbbtanulási esély-egyenlőtlenségeket.

Már említettük, hogy jelen tanulmány alapját jelentő kérdőívünkben nem volt erre vonatkozó kérdés, de mások eredményeiből nyilvánvaló: az önszelekció a középiskolába jelentkezés vagy nem-jelentkezés pillanatában megkezdődik.

### A teljes érettségizett népesség önszelekciójának mutatói

#### *Társadalmi csoport-háttér hátrányok*

Az érettségizettek között 55 százalékos többségben lévő lányok pontosan ugyanolyan arányban jelentkeznek a felsőoktatásba, mint a fiúk. A lányok önszelekciója inkább abban jelenik meg, hogy az egyetemre jelentkezők körében kissé alulreprezentáltak.

Az apa státusza – ahogyan ez várható is volt – több szempontból csökkentette a felvételre jelentkezés esélyét. A munkanélküli apák gyerekeinek háromötöde, a nyugdíjasok gyerekeinek (és apával nem rendelkezőknek) fele nem jelentkezett. Ha csak az egyetemi jelentkezést nézzük, akkor tagoltabb a kép, a nyugdíjasok gyerekeinek helyzete ugyanis valamivel jobb, mint az apával nem rendelkezőké.

Foglalkozási kategóriákat tekintve a nem-jelentkezés várható sorrendje csak részben állt be: az értelmiségiek gyerekeinek négyötöde, az egyéb szellemi foglalkozásúak gyerekeinek közel kétharmada jelentkezik a felsőoktatásba, s a másik végpont a szakmunkásoké és a betanított munkásoké, akiknek a fele sem jelentkezik. A vállalkozók gyermekei az átlag körül jelentkeznek, nyilván azért, mert körükben nagy számban találunk viszonylag iskolázatlan, sőt szerény anyagi kondíciókkal rendelkező kényszervállalkozókat is.

Kifejezetten meglepő viszont, hogy a mezőgazdasági fizikai státuszban lévő apák gyerekeinek csak 27 százaléka nem jelentkezik, tehát az értelmiségiek és egyéb szellemi foglalkozásúak között helyezkednek el. Ha nem a túlságosan kis szám (az egész csoport mindössze 13 fő) tehet erről, akkor az magyarázza, hogy a gyermekeiket középiskolába küldő népességen belül eleve annyira alulreprezentáltak, hogy az a kevés már az átlagnál motiváltabb a továbbtanulásra. (Hasonló jelenségről számolhatunk be más adatok alapján a cigány népesség esetében: a gimnáziumot végzett cigányok meglepően magas arányban tanulnak tovább. [Forray, 2003]) A korábbi teljes körű adatbázis (az említett Csákó-féle) is a mezőgazdasági fizikai népesség meglepően jó eredményeit mutatja. Természetesen, ha a konkrét továbbtanulási szándékot vizsgáljuk, kiderül, hogy esetükben az alacsonyabb presztízsű, könnyebben megcélozható intézmények – például az agrárfőiskolák – felülreprezentáltak.

A másik végponton az egyetemre jelentkezés tekintetében nyílik az olló a gyerekek felét odairányítani igyekvő értelmiségiek és éppen csak negyedét odaküldő (azaz épp az átlaghoz illeszkedő) egyéb szellemi foglalkozásúak között. Az egyéb szellemi foglalkozásúak itt a vállalkozókkal kerülnek egy szintre. A szakmunkások és a mezőgazdasági fizikaiak jó 10 százalékpontos távolságban vannak az átlagtól, a segédmunkások ugyanannyival vannak lemaradva tőlük.

Az apa beosztása mechanikusan függ össze a nem-jelentkezés valószínűségével, minél inkább vezető állásban van az apa, annál kisebb a valószínűsége a nem-jelentkezésnek.

A két végpont 32, illetve 50 százalék. Az egyetemre jelentkezés vonatkozásában a sorrend természetesen fordított, de a különbség nagyobb.

Az apa iskolai végzettsége sem lineárisan befolyásolja a jelentkezési valószínűséget. Az egyik végponton a 8 általánost végzettek és a szakmunkásképzőt végzettek gyerekei igen közel vannak egymáshoz. (Ennyit arról, hogy a további három év tanulás, illetve a szakmával rendelkezés milyen keveset segít.) Ehhez képest immár 10 százalékpontos ugrást jelent a szakmunkásképző után szerzett szakközépiskolai érettségi.

A logika itt megtörik, mert a szakközépiskolai végzettségű apák gyermekeinek már valamivel jobb a helyzetük, mint a gimnáziumi végzettségűekének: 37, illetve 42 százalék a felsőfokra nem jelentkezők aránya.

A főiskolai diplomával rendelkező apák gyermekeinek helyzete alig valamivel jobb, mint a szakközépiskolát végzettekéi, hogy azután az egyetemi diplomával rendelkező apák gyerekeinél 15 százalékra csökkenjen a sehová sem jelentkezők aránya.

A másik végponton, az egyetemre jelentkezés vonatkozásában majdnem tiszta a sorrend: a szakközépiskolát és gimnáziumot végzett apák gyermekeinek egyaránt negyede ambicionálja ezt.

A szakközépiskolai végzettség a férfiak középnemzedékénél tehát nagyobb valószínűséggel mutat felfelé – ha nem is az egyetem, de a főiskola irányába – mint a „formálisan magasabb presztízsu” gimnáziumi végzettség.

Az anyák esetében a dolgozók és nem dolgozók közötti esélykülönbség (mármint arra való esély, hogy felvételre „küldje” középiskolás gyermekét) már kisebb. Az inaktív anyák között alig van különbség aszerint, hogy háztartásbeliről, gyesen-gyeden lévőről vagy munkanélkülről van szó. Az apák foglalkozásánál megfigyelt sorrendhez képest feltűnő, hogy az értelmiségi anyák és a hozzájuk – az apáknál is megfigyelt különös eredmény szerint – közelálló mezőgazdasági fizikaiak után immár nem az egyéb szellemi foglalkozásúak, hanem a vállalkozók következnek. Valószínűleg a nagytömegű alacsony beosztású irodai munkát végző nő rontja le – az átlag szintjéig – a szellemi foglalkozású nők gyermekeinek felvételezési esélyeit. Természetesen itt is a szakmunkás és segédmunkás anyák gyerekei zárják a rangsort. A vállalkozó nők – mint viszonylag ritka kategória – jó esélyeit az is jelzi, hogy az értelmiségi nők gyerekei után azonnal ők következnek az egyetemre jelentkezés rangsorában. Az egyéb szellemi foglalkozásúak itt is az átlaggal vannak egy sorban, a segédmunkás nők gyermekeinek pedig kevesebb, mint tizede próbálkozik egyetemmel. A mezőgazdasági fizikaiak gyerekei az egyéb szellemi foglalkozásúak és szakmunkások gyerekei közé állnak be az egyetemre jelentkezés szempontjából.

Az anyáknál megfigyelt legfontosabb sajátosság a vállalkozók viszonylag jó szereplése.

#### *A területi háttér hátránya*

A felsőfokra jelentkezés tekintetében a települések presztízsrangsoráról szóló hipotézisünk (minél nagyobb településen lakik valaki, annál kevésbé önszelektív) nem állta meg a helyét. Egyedül a községekben lakókra (a népesség harmada) jellemző ugyanis, hogy kevesebb, mint felük jelentkezett a felsőoktatásba. A városokban és Budapesten lakók az átlag körül helyezkednek el, a megyei jogú városok az átlag fölött. (Az, hogy a település rendelkezik-e közép és felsőfokú intézménnyel, csak minimálisan befolyásolja az eredményt.)

#### *Az iskolai hátrány*

Az iskolatársak felsőoktatásba kerülésének percepciója (kérdésünk ugyanis nem annak tényszerű ismeretére vonatkozott, hogy iskoláját milyen továbbtanulási arány jellemzi, hanem arra, hogy a megkérdezett tudomása szerint milyen arányban veszik fel a diákokat) lineárisan összefügg a nem-jelentkezéssel. Ennek ellenére csak a két leggyengébb kategória, azaz az egyötödös és kisebb felvételi arányszámú iskolai léggör hat olyan erő-

sen, hogy az átlag alá nyomja a jelentkezést. Mitöbb, még azokból az iskolákból is a diákok harmada jeletkezett, ahonnan csak néhány gyereket vettek fel a felsőoktatásba.

A legradikálisabb, úgy tetszik, ügödöntő különbség a szakközépiskolák és gimnáziumok diákjai között van: a gimnazisták négyötöde, a szakközépiskolások kétötöde jelentkezik a felsőoktatásba. Ráadásul a jelentkező gimnazistáknak az enyhe többsége, a jelentkező szakközépiskolásoknak viszont a kisebbsége veszi célba az egyetemeket. (E tanulmány szóhasználatában az egyetemek főiskolai karain való továbbtanulás főiskolai továbbtanulásnak minősül.)

A gimnáziumok között a legjobb teljesítményt a mintában magukat mindössze 6 tanulóval képviseltető 4–6-osztályos iskolák nyújtják: minden tanulójuk jelentkezett valahová. A tiszta 8-osztályos iskolák csak 4 tanulóval vannak jelen. A három párhuzamos tagozat beindítását csak a nagy iskolák engedhetik meg maguknak, s közülük is azok, melyek szakmailag ambicionálják ezt. Kifejezetten gyenge eredményt mutatnak a 4 és 8-osztályt működtető gimnáziumok. A 4 és 6-osztályosok és persze a nagy tömeget jelentő 4-osztályosok hozzák a gimnáziumok átlagát. A hatosztályos gimnáziumok bátorítják föl leginkább diákjaikat, hiszen kilentizedük jelentkezik a felsőoktatásba.

Összességében a négyosztályos gimnáziumok ugyanolyan arányban „jelentkeztetik” a felsőoktatásba a diákjaikat, mint a szerkezetváltók, és még a főiskola-egyetem arányban sincsen lényeges különbség. Az egyházi iskolák diákjai az átlagot jóval meghaladó mértékben ambicionálják a továbbtanulást, de látni fogjuk, hogy ez leginkább a gimnázium-szakközépiskola arány eltérő mértékének tudható be.

A középiskola-váltás érdemben rontja az esélyét annak, hogy valaki belevágjon a felvételibé. Ez azt jelzi, hogy az eredeti középiskola-választás hatása nagyon erős, a tananyagok-tankönyvek rendkívüli variabilitása miatt az általános iskola végeztével gyengébb iskolát választó diáknak nagyon kis esélye van arra, hogy sikerrel átkerüljön egy felvételi-orientáltabb iskolába.

#### *A családi háttér hátránya*

Az elvált szülők gyerekei valamivel kisebb arányban jelentkeznek a felsőoktatásba, bár egyetemre jelentkezési esélyük nem kisebb. Az elváltság nem a család csonkaságán keresztül hat. Erre utal, hogy az egy szülővel, csonka családban (tehát újrarahaszkodás nélkül) felnövekvő gyerekek felsőoktatási továbbtanulási ambíciója nem kisebb, sőt az egyetemet jobban preferálják, mint a főiskolát.

A testvérek számával – várható módon – szisztematikusan összefügg mind a nemjelentkezés, mind a hosszabb tanulmányi idejű, illetve szelektívebb és ekképpen kockázatosabb egyetemről való tartózkodás. A testvérek száma különösen azzal együtt hat negatívan, ha a nagyobbak „rossz példát” mutatnak. Erre utal, hogy a nem érettségizett idősebb testvérrel rendelkezőknek kétharmada nem veszi célba a felsőoktatást, viszont ha a testvér vagy testvérek érettségiztek, a jelentkezés esélye nem kisebb (és még az egyetemre jelentkezés esélye sem kisebb), mint az egykéknél. Ha a családban nincs érettségizett, a felsőoktatásba jelentkezés esélye 50 százalék alá, az egyetemre jelentkezésé 20 százalék alá esik.

A magukat osztálytársaiknál szegényebbnek érzők 9 százalékpontnyival kisebb arányban jelentkeznek a felsőoktatásba, mint akik nem így érznek.

### **A középiskola-típus megválasztásának döntő hatása**

Első legfontosabb tanulságunk, hogy „a középfokú végzettség általánossá válása” – mely több évtized alatt kiteljesedő, az 1990-es népszámlálás összevont középiskola-fogalmával előrevetített, az oktatási törvényekkel legalizált, a szakmunkásképzők szakközépiskolává konvertálásával felgyorsított folyamat – elmélyíti a középiskolai végzettség kétféle „értelme” közötti különbséget.

Nem egyszerűen arról van szó, hogy a szakközépiskolákból kisebb valószínűséggel kerülnek a felsőoktatásba diákok, hanem arról, hogy a szakközépiskola választása eleve a tovább nem tanulás választását jelenti, s a szakközépiskolákon belüli legelőnyösebb helyzetű csoportok önszelekciója eléri a gimnáziumok leghátrányosabb helyzetű csoportjainak önszelekcióját.

A szakközépiskolai és gimnáziumi érettséginek a résztvevők számára egyre nyilvánvalóbbá váló eltérő funkciója a felsőoktatás tömegesedésével elmélyült. Míg ugyanis az erősen szelektív bekerülésű felsőoktatás idején a gimnáziumi út azon hátrányát, hogy a felsőoktatásba be nem kerülő fiatal szakma nélkül lépett be a munkaerőpiacra, kellően "kompenzálta" a szakközépiskola azon hátránya, hogy kisebb valószínűséggel vezetett a felsőoktatásba, addig napjainkra e szempont eltűnni látszik. A közelmúltban mindinkább azok választották a szakközépiskolát, akik eleve lemondanak a felsőfokú végzettségéről, s azok választották a gimnáziumot, akik mindenképpen felsőfokú végzettséget szerettek volna maguknak.

Ugyanakkor látni kell, hogy a középiskolai végzettség a társadalmi mobilitás szempontjából már önmagában is érték. A szakközépiskolák jelen állapotukban is (mint érettségit és szakmát adó intézmény, nem nagy továbbtanulási esélyekkel) diákjaik mintegy felének iskolázottsági mobilitást jelentenek. (A gimnáziumok csak diákjaik negyedének jelentenek a szülőkhöz képest iskolázottsági mobilitást.) A felsőoktatásba nem jelentkezés a szakközépiskolai szülők kevesebb mint hetedének, a gimnáziumi szülők több, mint harmadának jelentené a „családi hanyatlás” nyílt beismerését. Igen beszédes az az adat, hogy a nem érettségizett szülők gimnáziumba járó gyerekeinek több, mint háromötöde jelentkezik a felsőoktatásba, míg az érettségizett szülők szakközépiskolába járó gyerekeinek ennél kisebb része próbál felsőfokon továbbtanulni.

Összességében: amennyiben egy kormányzat célul tűzi ki a felsőoktatásba kerülés egyenlőtlenségeinek csökkentését, nem kezdheti mással, mint a gimnáziumba vagy szakközépiskolába kerülés egyenlőtlenségeinek csökkentésével. Erre viszont értelemszerűen leginkább akkor nyílik mód, ha az általános iskolák nem egyszerűen abban érdekeltek, hogy diákjaik továbbtanuljanak, hanem abban, hogy mindenki – tehát az alsóbb társadalmi csoportba tartozók is – a lehető legjobb, vagyis tanulmányi eredményeikhez képest a lehető legnagyobb mértékben a továbbtanulásra előkészítő iskolában tanuljon tovább. Ugyanakkor ez ellentmondhat az iskolák konkrét klientúrájának való megfelelésnek, s a fenntartó is érdekelt lehet egy-egy szakközépiskolával kapcsolatos „diákbiztosító” tevékenységben.

### **A gimnazisták és szakközépiskolások esélykülönbségeire ható tényezők**

A hátrányos helyzetet okozó tényezőket érdemes külön-külön megvizsgálni a felsőoktatásba felkészítő klasszikus iskolatípuson, a gimnáziumon, illetőleg a szakközépiskolán belül. A gimnáziumban eleve nagyobb, azaz kétharmados többségben vannak a lányok, ám a lányok továbbtanulásának valószínűsége itt már érdemben kisebb, mint a fiúké: míg a fiúknak fele, addig a lányoknak csak kétötöde ambicionálja az egyetemi továbbtanulást.

A gimnazisták apái között nagyobb arányban vannak aktív keresők, valamivel kevesebb a nyugdíjas, és jóval kevesebb a munkanélküli. A gimnazistáknak a szakközépiskolásoknál jóval kisebb önszelekciója azonban önmagában ezzel nem magyarázható, hiszen a szakközépiskolások apái között csak néhány százalékponttal kevesebb az aktív kereső, mint a gimnazisták apái között. A társadalmi összetétel különbsége sokkal nyilvánvalóbb a foglalkozás vizsgálatokor, hiszen míg a szakközépiskolában bő egyharmados, addig a gimnáziumokban alig egynegyedes arányban találjuk a munkásságot az apák körében.

De nemcsak erről van szó, hanem arról is, hogy az azonos társadalmi csoportok is radikálisan másképp viselkednek a két iskolatípusban: az értelmiségiek gimnazista gyer-

mekeinek több, mint kilenc-tizede, szakközépiskolás gyermekeinek kevesebb, mint háromötöde tanulna tovább. Sőt, gimnáziumban még a szakmunkás vagy segédmunkás apák gyermekei is magasabb arányban ambicionálják a továbbtanulást, mint az értelmiségiek/vezetők szakközépiskolába járó gyermekei. (Nem számbavéve itt a hihetetlenül kisszámú mezőgazdasági fizikaiakat.) Úgy tűnik, a szakközépiskolát a értelmiségiek/vezetők gyerekei csak akkor veszik célba, ha eleve nincsen továbbtanulási ambíciójuk.

A felsőoktatásba való nem-jelentkezés a gimnazisták esetében nem hierarchikusan függ össze az apa iskolai végzettségével. A szakmunkásképzőt végzett és a szakmunkásképző után érettségit szerzett apák gyerekeinek egyaránt harminc százaléka tartozik az önszelektáló csoportba. A „szakmunkás munkajellel” tehát e körökben meghatározóbb, mint a formálisan eltérő iskolai végzettség. Mitöbb, akik mégis jelentkeznek, azok között a szakmunkás végzettségű apák inkább orientálják az egyetemek felé gyermekeiket, mint azok, akik a szakmunkás vizsgát megfejtették egy érettségivel. Mindez azt mutatja, hogy már a gimnázium választása a szakmunkásság tanulási-ambíciózusabb csoportjait jellemzi.

Hasonlóképpen ellentmond hagyományos hierarchiaképiünknek, hogy a gimnáziumot végzett apák gimnazista gyerekei között több volt az „önszelektáló”, mint a szakközépiskolát végzett apák gimnazista gyerekei között. Magyarozatként egy hipotézis adódik: maguk a gimnáziumot végzett apák negatív továbbtanulási példával szolgálnak gyerekeiknek, hiszen „befejezetlen”, „szakmátlan” állapotban vannak, anyagi helyzetük vélhetően bizonytalanabb, és feltehetően a gyereket inkább munkaerőpiacra küldő, illetve a gyermek iskoláztatása szempontjából kevésbé ambiciózus házasfelük van, olyan, aki férjként is elfogadott egy szakképzettség nélküli személyt. (A szülők esetében olyan nemzedékről van szó, amelyben a szakképzettség nélküli gimnázium már nem jelent magas házassági esélyt.)

A szakközépiskolás tanulókon belül viszont összességében ugyan kevésbé meredek a lejtő az iskolázatlan és az egyetemet végzett apák gyerekeinek önszelekciós kockázatának növekedésében, de itt azért érzékelhető a különbség a szakmunkásképző után érettségizettek és a szakmunkásképzőt végzetek között, és az a – gimnazista tanulóknál megfigyelt – állapot is reprodukálódik, hogy a szakközépiskolai végzettségű apák gyerekeinek önszelekciós kockázata valamivel kisebb, mint a gimnáziumi végzettségű apák gyermekeié. A szakközépiskolába járó tömbön belül ugyan az egyetemet végzett apák gyerekeinek legkisebb az önszelekciós kockázata, de ez még így is csak a gimnazisták leghátányosabb iskolázottsági háttérű csoportját éri el.

Az anyák iskolázottsága viszont szorosan és szisztematikusan függ össze az önszelekciós kockázattal. A szakközépiskolai, illetve gimnáziumi végzettségű anyák gyakorlatilag azonos önszelekciós kockázatot jelentenek mind a szakközépiskolás tanulók, mind a gimnazista tanulók számára.

A települési hátrány alakulásánál figyelemreméltó, hogy a gimnazisták vonatkozásában a megyei jogú városok – tulajdonképpen egyetemi városok – önszelekciós kockázata alatta marad Budapestének, Budapest és az egyéb városok önszelekciós kockázata körülbelül egyforma. A szakközépiskolák vonatkozásában szintén ezek a vidéki nagyvárosok jelentik a legkisebb önszelekciós kockázatot, de a Budapesten lakók szelekciós koc-

---

*Az oktatáspolitikai egyik legjelentősebb kívánatos törekvése, amely az önszelekciót csökkenthetné: a szakközépiskolások továbbtanulásának ösztönzése. A szakközépiskolai továbbtanulás ösztönzése mintegy automatikusan azoknak kedvezne, akik alacsonyabban iskolázott családok gyermekeként „később érő típusok”, akiket az általános iskola és a család az „egylépcsős” elve alapján nem gimnáziumba, hanem szakmát és érettségit adó intézménybe küldött.*

---

kázata eléri a községekben lakókéét. Azaz kifejezetten téves az az állítás, hogy a vidéki lakosok általában hátrányban lennének a budapestiekkel szemben. Ugyanakkor a másik végponton a budapestiek egyetemre jelentkezése mindenképpen megelőzi a városiak, illetve községiiek egyetemre jelentkezésének valószínűségét.

A gimnáziumok diáksága esetében ugyan „bejött” az a hipotézis, hogy a bejárás növeli az önszelekciós kockázatot, de a távolság ezen belül már alig számít. Figyelemreméltó, hogy a kollégiumban lakó diákok önszelekciós kockázata alatta marad a bejárókéának. A kollégiumokban folyó nevelő munka még a mai – a továbbtanulásra külön nem irányító – színvonalán is jobb, mint egy átlagos otthoni háttér. Mindez a szakközépiskolákra sokkal kevésbé igaz, a bejárók kockázata alig nagyobb, mint a helybenlakóké, illetve kollégistáké.

A gimnáziumok eltérően „továbbtanulós” légköre igen erősen kihathat a kockázat elkerülésére. Az iskolák azon kétötödében, ahol – a megkérdezett személy megítélése szerint – a diákok nagyobbik részéből egyetemi főiskolai hallgató lett, a diákok több mint 90 százaléka (!!!) jelentkezett a felsőoktatásba. A szakközépiskolák legjobb csoportjának jelentkezési valószínűsége viszont alig éri el a gimnáziumok leggyengébb csoportjának jelentkezési valószínűségét.

A gimnazisták esetében igazolódtak a válással, illetve az árvasággal kapcsolatos előfeltevéseink, bár az önszelekciós kockázat még a nem szüleivel élők körében sem éri el az egyharmados értéket. A csonka családokból jött gimnazisták önszelekciója nemcsak hogy nem nagyobb az ép családokból jötteknél, de a csonka családokból jöttek inkább vették célba az egyetemet. A szakközepeseknél is ez figyelhető meg. Nem igaz tehát, hogy a hagyományos családmódellem önmagában tanulásbarátabb.

A testvérek számának növekedése szisztematikusan, de nem „hirtelen”, azaz nem radikálisan növeli meg az önszelekciós kockázatot. Radikálisan (a gimnazisták körében kétszeresre) növelte viszont az önszelekciós kockázatot, ha az egyik idősebb testvér nem érettségizett, tehát ha a testvérek közötti távolság kvázi túl nagyvá válna a továbbtanulással. A szakközépiskolások esetében e kockázatonövelés csak néhány százalékpont. Mind a gimnazisták, mind a szakközépiskolások esetében vagy tíz százalékponttal csökkentette az önszelekciós valószínűséget, ha volt a családban más érettségizett személy.

A relatív szegénység a gimnazistáknál egy kicsit jobban megemelte a kockázatot, mint a szakközépiskolásoknál.

Az osztállyal szembeni elvárások a gimnazisták esetében még egy kicsit rontják is az esélyeket (ennek magyarázata még további vizsgálódásokat igényel), a szakközépiskolások esetében érintetlenül hagyják a kockázatot.

Míg a gimnazisták közül egyformán sokan érezték nehéznek a felvételi kérdéseket és a felvétellel járó pszichológiai terheket, addig a szakközépiskolások negatív mérlege az utóbbi felé billent. A sikeresen felvételizett gimnazisták fele elégedett a felsőoktatással abban az értelemben, hogy előzetes elvárásainak megfelelt, a szakközépiskolásoknál jóval negatívabb a mérleg. A szakközépiskolásokat tehát külön kellene felkészíteni a felvételi (ha mégis lesz ilyen a jövőben) pszichikai és az egyetemi/főiskolai élet tanulmányi terheire.

Összességében: a gimnazista diákokra erősen negatívan hatott az iskolaváltás, az érettségizett családtagok hiánya, ha egyik szülő sem vett részt a nevelésében, ha olyan gimnáziumba járt, ahonnan a diákok egyötödét vagy annál is kevesebbet vettek fel a felsőoktatásba. Az anyák proletariátushoz tartozása még érettségivel is, hasonlóan az apákéhoz, egyértelmű önszelekciós tényező. A szakközépiskolás mivolt viszont az egyéb önszelekciós tényezőknél erősebben, s azoktól függetlenül is érvényesül.

Az oktatáspolitikai egyik legjelentősebb, kívánatos törekvése, amely az önszelekciót csökkenthetné: a szakközépiskolások továbbtanulásának ösztönzése. A szakközépiskolai továbbtanulás ösztönzése mintegy automatikusan azoknak kedvezne, akik alacsonyabban iskolázott családok gyermekeként „később érő típusok”, akiket az általános iskola és

a család az „egylépcsőnyi mobilitás elegendő” elve alapján nem gimnáziumba, hanem szakmát és érettségit adó intézménybe küldött.

### A hátrányos helyzetű csoportok a gimnáziumokban

A társadalmi determinációk azonban a felsőoktatás felé sokkal inkább vezető gimnáziumon belül is erősek. A gimnazista diákok esetében a nyolc általánost végzett apák, illetve anyák gyerekeinek kockázata kétszeres, a segéd- és betanított munkás apák gyerekeinek, a munkanélküli apák gyerekeinek, a szakmunkásképzőt végzett apák gyerekeinek, illetve a távolról bejáróknak az önszelekciós kockázata az átlag másfélszerese, hasonlóképpen a nem szüleikkel élőké. Ha van nem érettségizett idősebb testvér, a kockázat kétszeres. A leggyengébb iskolákba járók kockázata kétszeres, a kissé jobb (diákjaik egyötödét felsőoktatásba juttató) gimnáziumok diákjaié másfélszeres, az iskolaváltó diákok kockázata is másfélszeres.

Ha mindazokat összesítenénk, akik e kockázati csoportok közül azokba esnek, amelyek önszelekciója az átlag másfélszeresét érne el, kitűnne, hogy a diákok mintegy 45 százaléka valamilyen értelemben az önszelektív csoportba tartozik. (Így ők összességükben másfélszeres önszelekciós esélyhátrányban vannak az átlaghoz és háromszoros esélyhátrányban vannak az e csoporton kívüliekhez képest.) Az általános tapasztalat szerint, ha egy népesség közel fele hátrányos helyzetű, az egy főre jutó segítő kapacitás csak nagyon alacsony lehet. Kisebb csoportokat is célszerű tehát meghatározni. Az egyik megoldás, ha csak azokat a csoportokat vesszük figyelembe, ahol egy-egy tényezőtől eredő önszelekció az átlag kétszeresére nő. Ezek a következők:

- a gimnáziumi népességnek csaknem az ötödét teszi ki a szakmunkásképzőt vagy annál kevesebbet végzett anyák gyermekeinek csoportja;
- a gimnáziumi népesség több, mint 8 százalékát teszi ki azok köre, akiknek van nem érettségizett idősebb testvére;
- 4 százalékos az a csoport, amelyben az apa iskolai végzettsége csak nyolc általános;
- ha az anya foglalkozásából indulunk ki, akkor a mezőgazdasági fizikaiak és a segéd- valamint a betanított munkásnők gyerekei szorulnak kompenzációra, s ők a gimnáziumi népesség kevesebb, mint 4 százalékát teszik ki.

Ezen erős hátrányt okozó tényezők bármelyikének kompenzálatlanul hagyása az önszelektáló csoportot változatlanul hagyná, sőt hátrányukat elmélyítené. Ha ezen nagyon erős hátrányok bármelyikének fennállása esetén kompenzációra érdemesnek ítéli a politika a gimnazistát, akkor a gimnazisták negyede kerülne a támogatandók csoportjába. E kompenzálható csoport önszelekciós kockázata közel kétszerese az átlagnak, s közel négyszerese a gimnazisták előnyökkel, illetve másfélszeresnél nem nagyobb hátrányokkal rendelkező csoportjának.

Amennyiben még ez a negyed is túl nagyra ítéltetne, a politika a kompenzáció feltételül szabhatja több tényező együttállását: például azt, hogy az apa iskolai végzettsége a nyolc általánost, az anya iskolai végzettsége pedig a szakmunkásképzőt ne haladja meg. E tényezők együttállása a gimnazistáknak csak egyhuzadát jellemzi. Érdekes módon önszelekciós hátrányuk ez esetben sem magasabb az átlag kétszeresénél.

A politikának tehát – anélkül, hogy a jövedelembevallás kockázatos útjára lépne – módjában áll megtalálni azokat a gimnazista csoportokat, melyek az átlag kétszeresénél nagyobb önszelekciós kockázattal néznek szembe. A támogatandó csoport körét meghatározhatja a gimnazisták negyedében vagy akár egyhuzadában.

Ezek a társadalmi mutatók ugyanakkor nem hoznak létre egyetlen olyan csoportot sem, melynek 50–60 százaléka ne jelentkezne jelen állapotban is a felsőoktatásba.

A településjelleggel kombinálva ugyanakkor találunk olyan társadalmi csoportot, melynek önszelekciója a 60 százalékot is meghaladja: ez a budapesti hátrányos foglalko-

zású és alacsony iskolai végzettségű anyák és alacsony iskolai végzettségű apák gyermekeinek csoportja. Az iskolák bősége tehát Budapesten nagymértékben csábítja az alsó csoportokat is gimnáziumba, de ugyanakkor igen magas önszelekciót hoz létre. Ez az önszelekció még magasabb (a diákok közel háromnegyedére kiterjedő) ezen alsó csoportból származó budapestiek lánygyermekei körében.

Kérdés természetesen, hogy ezek a hátrányos helyzetű csoportok mennyire koncentrálnak azokba a gimnáziumokba, ahonnan a tapasztalat szerint igen kevés tanulót vesznek fel a felsőoktatásba. Nos, úgy tűnik – ha csak a kis számok e vonatkozásban meg nem csalnak minket –, hogy az alacsony társadalmi csoportokból származók alacsony továbbtanulási arányú iskolákban való koncentrációja Budapesten a legnagyobb. Ugyanakkor figyelemreméltó, bár az adatbázis mérete ennek részletezését nem teszi lehetővé, hogy egyes megyékben a gimnáziumok igen kevés községi lakost fogadnak be, s közülük is szinte kizárólag az önszelekcióra nem valószínűsített társadalmi csoportbelieket. Azok a politikai döntések tehát, amelyek a községi származású gimnazistákat hoznák előnyösebb helyzetbe, valójában a falusi értelmiségnek és középosztálynak segítenének, nem pedig a községek halmozottan hátrányos helyzetű lakosságának.

### **Érettségizettek és nem érettségizettek gyerekei a gimnáziumban**

Mint tudjuk, a hátrányok egymással is összefüggenek és zömében ugyanazokat az embereket jellemzik; például aki az egyik csoportosítás szerint szakmunkás vagy segédmunkás, a másik szerint nem érettségizett. A hátrányok természetének megértéséhez a továbbiakban külön elemezzük, hogy az érettségizett és nem érettségizett apákat mennyire érintik az egyes hátránygeneráló tényezők.

A munkanélküliség csak az alacsony iskolázottsággal együtt jelent kockázatot, az érettségizett munkanélküli apák éppoly magas arányban küldik gyerekeiket a felsőoktatásba, mint a többiek – bár ezen belül inkább preferálják a főiskolai szférát. Az iskolázatlan férfiak gyerekei – ha az anya nem dolgozik – sokkal nagyobb önszelekciós kockázattal néznek szembe.

A foglalkozási hierarchiában az egyik legizgalmasabb kérdés, hogy a rendszerváltás utáni idők új kispolgársága, a vállalkozók hogyan állnak, hogy az önállóságuk érdemben megmozdítja-e az iskolázottsági hátrányokat. Az iskolázatlan népességben a szakmunkások és a vállalkozók gyerekeinek önszelekciós kockázata körülbelül azonos, s az iskolázottabb népességben is alig jobb valamivel a vállalkozók helyzete, mint a szakmunkásoké: a vállalkozói lét tehát nem javítja az esélyeket. A vállalkozók gyerekeinek továbbtanulási ambíciója következetesen elmarad a szellemi és értelmiségi csoportoktól.

Az iskolázottak között a két legnagyobb felekezeti csoport a katolikusok és az egyházhoz nem tartozók egyaránt átlagnak megfelelő mértékben önszelektálnak – ugyanez jellemző az iskolázatlanokra is. Amíg az iskolázottak körében a katolikus beágyazottságuk és a felekezethez nem tartozók körülbelül ugyanolyan mértékben jelentkeztek egyetemre, illetve főiskolára, addig az iskolázatlanok között a felekezethez nem tartozók a főiskolai jelentkezésben felülreprezentáltak. A reformátusok önszelekciója magasabb, az evangélikusoké alacsonyabb.

Az iskolázottak körében a budapestiek önszelekciója éppen csak meghaladja az átlagot, az iskolázatlanoknál nagyon jelentős a különbség az átlag és a budapestiek között. Az iskolázott népességben a megyei jogú városokban élők önszelekciós kockázata kisebb, az iskolázatlanok körében nagyobb az átlagnál. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolázatlan városi népesség a tömeges középiskolai – sőt gimnáziumi – beiskolázásra úgy reagál, hogy ezt az iskolatípust tekinti végállomásnak, nem ambicionálja a továbbtanulást. A középiskolával rendelkező települések lakói az iskolázottak között az átlagnál kisebb, az iskolázatlanok között az átlagnál nagyobb mértékben önszelektálnak. Az iskolázottak között a

tanulóikat már egyötödös arányban felvételihez juttató iskolák tanulói is nagyobb szelekciós kockázattal néznek szembe, míg az iskolázatlanok között ez csak a leggyengébb iskolák tanulóira igaz. Az iskolaváltás pedig kizárólag az iskolázatlanok gyerekei számára jelent önszelekciós kockázatot. Azaz, ahogy a tantervi átjárhatóság csökkenéséről szóló megjegyzésünkben a fentiekben már jeleztük: az iskolák tantervi variabilitása a társadalmi mobilitás ellen hat.

A válás, illetve a csonka család hasonlóképpen csak az iskolázatlanoknál jelent valódi kockázatot. Ugyanígy a többgyermekesség is csak az iskolázatlanoknál jelent önszelekciós kockázatot. A relatív szegénység ezzel szemben csak az iskolázottaknál növeli az önszelekciós kockázatot. Azaz a szegény és iskolázatlan szülők hiába kapnának anyagi helyzetüket javító támogatást, ettől önmagában nem javulna gyermekük továbbtanulási hajlandósága – talán inkább a gyermek tanulmányi (teljesítményhez kötött) támogatásától.

### A halmazati hátrányok számítása – egy módszertani kísérlet

Az egyes önszelekciós tényezők összjátékának megállapítása nem könnyű feladat. Módszertanilag leginkább azért nem, mert az önszelekciós tényezők általában diszkrét változókkal fejezhetőek csak ki. Semmilyen előzetes tudomásunk nincs arról, hogy az apák foglalkozásához milyen értékeket kell hozzárendelnünk annak érdekében, hogy az esélyek távolságát kifejezzük vele. Vannak persze olyan tényezők is, amelyek folytonos változók (például a település lakosság száma), de ilyenek ezen adatbázisnál nem állnak rendelkezésre. A szociológiai kutatásokban néha szokásos, hogy az elvégzett iskolai osztályok számával helyettesítik az iskolázottság diszkrét adatait, ami persze formálisan lehetővé tenné, hogy folytonos változóként kezeljük őket, csak éppen látványosan hamis előfeltevésekből indul ki: azonosként kezeli a szakközépiskolát és a gimnáziumot, minimális különbséget jelez a szakmunkásképző és az érettségit adó iskolák között, s relatíve még kisebbet az egyetemi és főiskolai végzettség között.

E csapdák elkerülésére a következő megoldást választottuk. Az önszelekciós mutatót – miszerint jelentkezett-e felsőoktatásba és hova – binárisra kódoltuk át: jelentkezett-e egyáltalán. Ezek után aggregált fájlokat hoztunk létre, annyit, ahány „hátrányért felelős” változót feltételeztünk. Az aggregált fájlokban egy-egy hátrányért felelős változó értékei mellett az arra az értékre számított önszelekciós valószínűség szerepelt.

Ezen kicsiny aggregált fájlok segítségével minden hátrányért felelős változó mellé létrehoztunk egy-egy új változót. Az új változóknak az eredeti változó értéke mellé már más számok kerültek. E számok hasznát talán legegyszerűbb egy példával megvilágítanunk: az apa általános iskolai végzettségét az eredeti változóban a 3-s érték jelölte, a szakmunkásképzőt a 4-es, a szakmunkásképzőre épített érettségét az 5-ös, a szakközépiskolaiét a 6-os, a gimnáziumét a 7-es. E számok egyrészt azért nem szolgálhattak alapul egy összesített hátránymutatóhoz, mert „egyenlő távolságot” feltételeznek az egyes iskolai vég-

---

*A foglalkozási hierarchiában az egyik legizgalmasabb kérdés, hogy a rendszerváltás utáni idők új kispolgársága, a vállalkozók hogyan állnak, hogy az önállóságuk érdemben megmozdítja-e az iskolázottsági hátrányokat. Az iskolázatlan népességben a szakmunkások és a vállalkozók gyerekeinek önszelekciós kockázata körülbelül azonos, s az iskolázottabb népességben is alig jobb valamivel a vállalkozók helyzete, mint a szakmunkásoké: a vállalkozói lét tehát nem javítja az esélyeket. A vállalkozók gyerekeinek továbbtanulási ambíciója következetesen elmarad a szellemi és értelmiségi csoportoktól.*

---

zetségek között, másrészt pedig azért nem, mert eleve bizonyos rangsort feltételeznek. Az új változóban azonban a nyolc osztályos végzettség számértéke 37, a szakmunkás-képző iskolaié 38,5, a szakmunkásképzésre épülő érettségéé 47,5 stb., mindig annyi, ahány százalék az adott csoportból a felsőoktatásba jelentkezett. (Mármint adatbázisunk szerint.) Így a valóságnak megfelelően kisebb az értékkülönbség a nyolcosztályos általános iskolai végzettségű és a szakmunkás-képző iskolai végzettségű apák között, mint a szakmunkás-képzőt végzett és az érettségizett apák között. Ráadásul ez a számsor már azt is kifejezi, hogy előfeltevésünkkel – és a közhelyekkel – ellentétben a szakközépiskolát végzett apák gyerekeinek önszelekciós kockázata kisebb, mint a gimnáziumot végzeteknek. Nem jelentéktelen előny, hogy az apával nem rendelkezők, illetve apjuk foglalkozását nem tudók sem szabadon választott értékkel „rontják” az adatbázis megbízhatóságát, hanem az adott adatbázis vonatkozásában igaz átlaggal semlegesítik e hatást. (Például jelen adatbázisban az apával nem rendelkezők átlagos esélye a szakmunkás-képzőre épített szakközépiskolát végzett, illetőleg a gimnáziumot végzett apák gyermekeinek önszelekciós kockázata között helyezkedett el.)

A legjelentősebb előny azonban az, hogy ezeknek az új változóknak az értékei együttesen használhatóvá válnak: hiszen mindegyik változó értékei 1 és 100 között helyezkednek el. Ennek következtében bármely hátrány kombinációjából tetszés szerinti új változók képezhetők ezeknek az esélyhátrányoknak a szorzatával, átlagával.

Hasonlóképpen lehetőség nyílik arra, hogy az egyes változóknak az önszelekcióra gyakorolt hatására regresszió-analízist kérjünk. A regresszió-analízis két formáját tartottuk hasznosnak. Az első forma az iskolától mintegy független társadalmi háttérváltozókat – azok folytonossá alakított formáját – vonta be a vizsgálatba. Az önszelekció 16,7 százalékát sikerült ezen a módon megmagyarázni. Egymástól függetlenül hatott az önszelekciós hajlamra az apa és anya iskolázottsága, a példaadó idősebb testvér, s az, hogy volt a lakóhelyen felsőoktatási intézmény. A többi tényezőtől függetlenül hatott a megye, a tanuló neme, a település jogállása, az, hogy az apa dolgozott e s az, hogy az anya foglalkozása mi volt. (1. táblázat)

1. táblázat

Változók	T	Sig T
Apa iskolázottsága	6,638	0,0000
Anya iskolázottsága	7,233	0,0000
Van e a településen felsőfokú intézmény?	-4,271	0,0000
Van-e a családban mintaadó személy?	5,517	0,0000
Lakóhelye megyéje	2,915	0,0036
Tanuló neme	2,754	0,0059
Település jogállása	2,552	0,0108
Apa dolgozik-e?	2,501	0,0124
Anya dolgozik-e?	2,356	0,0185
(Constant)	-2,761	0,0058

Lényegesen – 28,7 százalékra – javul a körülmények önszelekciót magyarázó értéke, ha a középiskolát jellemző változók lineárisra alakított változatát is bevonjuk. (2. táblázat) A már ismert társadalmi háttérváltozók mellett nagyon erős összefüggésként jelentkezett az iskolai továbbtanulás sikeressége, illetve a diákok erről való tudása. Ez még erősebbnek bizonyult, mint maga a gimnázium-szakközépiskola ellentét, nyilván azért, mert a gyenge gimnáziumokból a továbbtanulási kedv szisztematikusan gyengébb. Szisztematikusan előmozdító tényezőnek tűnik az iskolaszervezet (bár kétségtelenül ebben is kifejeződik a gimnázium és szakközépiskola kettőssége, csak még differenciáltabban). Az iskolaváltás hátránya is függetlenül hat, akárcsak a beutazás problémája. Ez a számítási mód

beemelte a család egyéb érettségizett tagjainak létéből eredő kockázatcsökkenést, viszont kiejtette az anya foglalkozását.

### 2. táblázat

Változók	T	Sig T
Anya iskolázottsága	6,852	0,0000
Van-e a településen felsőfokú intézmény?	-4,743	0,0000
Iskolából továbbtanulás mennyire jellemző?	7,608	0,0000
Iskolaszervezet	10,051	0,0000
Van-e a családban mintaadó személy?	4,766	0,0000
Apa iskolázottsága	3,653	0,0003
Iskolaváltó volt-e?	2,635	0,0085
Település jogállása	2,379	0,0175
Lakóhelye megyéje	2,326	0,0201
Mennyit utazott?	2,187	0,0288
Más érettségizett volt-e a családban?	-2,166	0,0304
Apa dolgozik-e?	2,025	0,0430
(Constant)	-1,744	0,0812

A változók a gimnazisták önszelekciós tulajdonságait – az iskolára magára utaló változók nélkül – 13,6 százalékban képesek megmagyarázni. Az apa társadalmi – foglalkozási – státuszára vonatkozó adatok közül az apa iskolázására vonatkozó adat hat egyedül függetlenül. Legerősebb önálló hatása azonban nem ennek van, hanem az anya iskolázottságának. Az anya iskolázottságán kívül – a T-próba tanúsága szerint gyengébb – szerepet játszik még az, hogy az anya dolgozik-e. Független tényezőként hat továbbá az is, hogy van-e negatív minta, azaz nem érettségizett testvér. (3. táblázat)

### 3. táblázat

Változók	T	Sig T
Anya iskolázottsága	4,714	0,0000
Van-e a családban mintaadó személy?	4,595	0,0000
Apa iskolázottsága	3,150	0,0017
Anya dolgozik-e?	2,857	0,0044
(Constant)	-2,812	0,0050

A fentiekén túl önálló magyarázó erővel a többi társadalmi háttérváltozó nem rendelkezik. Nem bír önálló – tehát a fentiekől statisztikailag független – hatással a települési és regionális egyenlőtlenség, sőt a családi viszonyok egyenlőtlensége sem.

Ha az analízisbe bevonjuk magára az iskolára vonatkozó adatokat, némileg más képet kapunk. Először is 18,5 százalékra növekszik a magyarázó erő. Az iskolából történő továbbtanulási sikeresség – illetve annak perceptálása – olyan erővel hat a diákra, hogy önszelekciós kockázatát mindentől függetlenül csökkenti, sőt a T-próba szerint az anyák iskolázottságát is megelőzi.

Az iskola tulajdonságainak bevonása esetén a számok – későbbiekben tisztázandó – összjátéka keretében hatni kezd az, ami korábban nem, azaz, hogy van-e felsőfokú iskola a településen. (Ez a városok közötti különbözőségeket jelzi.) (4. táblázat)

A fenti számítás ellen lehet vetni, hogy az önszelekciós kockázat iskolatípustól független értékei segítségével raktuk sorba az egyes kategóriákat. Amennyiben a társadalmi háttértényezők átkódolásánál nem teljes középiskolai népességre számított értékeket, hanem eleve a gimnazistákra lekért önszelekciós valószínűséget vizsgáljuk, akkor az iskola adatainak bevonása nélkül is 17 százalékra javul a magyarázó erő, s a T-próba értékei is közelebb kerülnek a nullához.

## 4. táblázat

Változók	T	Sig T
Iskolából továbbtanulás mennyire jellemző?	7,471	0,0000
Van-e a családban mintaadó személy?	4,184	0,0000
Anya iskolázottsága	3,682	0,0002
Van-e a településen felsőfokú intézmény?	-3,622	0,0003
Anya dolgozik-e?	2,809	0,0051
Apa iskolázottsága	2,674	0,0076
Település jogállása	2,278	0,0230
(Constant)	1,558	0,1195

## 5. táblázat

Változók	T	Sig T
Anya iskolázottsága	5,959	0,0000
Van-e a családban mintaadó személy?	4,350	0,0000
Lakóhelye megyéje	3,712	0,0002
Anya dolgozik-e?	3,444	0,0006
Apa iskolázottsága	3,359	0,0008
(Constant)	-7,035	0,0000

Az anya iskolázottsága és a testvér mintaadó ereje után eme pontosabb számítás szerint a lakóhely megyéje következik, majd az anya aktivitása és csak a hatótényezők végett az apa iskolázottsága – bár ez az összefüggés még az utolsó változó esetén is látványosan erősebb, mint az előző számolás alkalmával. (5. táblázat)

Ha az iskolázási körülményeket is bevonjuk a vizsgálatba, a magyarázó erő már 25 százalék fölé nő. (6. táblázat)

## 6. táblázat

Változók	T	Sig T
Anya iskolázottsága	4,712	0,0000
Iskolából továbbtanulás mennyire jellemző?	6,210	0,0000
Van-e a településen felsőfokú intézmény?	-3,993	0,0001
Van-e a családban mintaadó személy?	3,735	0,0002
Lakóhelye megyéje	3,503	0,0005
Anya dolgozik-e?	3,420	0,0007
Település jogállása	3,268	0,0011
Iskolaszervezet	2,797	0,0053
Apa iskolázottsága	2,422	0,0156
Mikor született?	2,227	0,0262
(Constant)	-5,032	0,0000

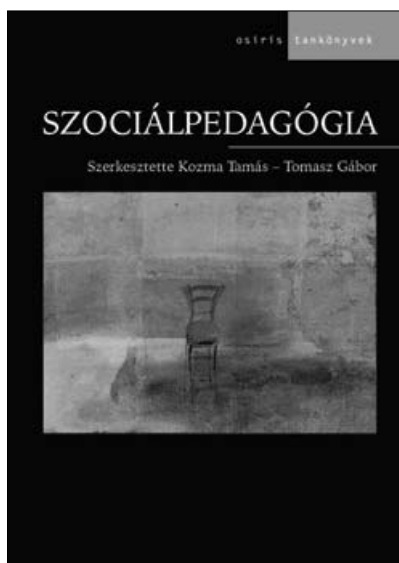
Összességében tehát az önszelekciót elsősorban az anya alacsony iskolai végzettsége, illetve a magasabb iskolázottságot mutató családi minta hiánya okozza. Mindez már akkor nagymértékben eldőnt a diák sorsát, amikor a középiskola-választásra kerül sor, hiszen nem gimnáziumot, hanem szakközépiskolát választ, ha pedig mégis gimnáziumot, akkor pedig szisztematikusan olyan iskolát, melyből csak igen kevesen tanulnak tovább.

## Irodalom

- Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 1. 15–30.  
 Andor Mihály (2002): Diplomás szülők gyermekei. *Educatio*, 2. 191–210.  
 Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek, Pécs.

- Bíró Zsuzsanna (2002): Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*, 2. 293–301.
- Csákó Mihály (2002): A felsőfokú oktatás felvételi kritériumairól. *Educatio*, 2.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. 25–35.
- Ferge Zsuzsa (1984): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*, 2. kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (2002): Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 2.
- Forray R. Katalin (1998): Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, 1. 50–66.
- Gaszó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és a felsőoktatás. *Eszmélet*, 35. 85–95.
- Kozma, Tamás (1995): Access to higher education in Hungary. *Educatio*, 3. 539–549.
- Ladányi Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, 3. 485–500.
- Liskó Ilona (2000): A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, 1. 153–159.
- Lukács Péter (1981, szerk): *Merítés és kiválasztás a felsőoktatásban*. FPK, Budapest.
- Lukács Péter (1991): *Színvonal és szelekció*. Educatio, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Kvk., Budapest.
- Neuwirth Gábor (1995): Esélyek a felsőoktatásba jutásra. *Educatio*, 3. 415–430.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 1. 79–94.
- Sáska Géza (1999): A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítívációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 60–71.

A kutatás 2002-ben készült a közoktatási helyettes államtitkárság megrendelésére.



Az Osris Kiadó könyveiből

## A szakérettségi intézményéről és a szakérettségizettekről

*A Szovjetunióban 1919-től létezett a RABFAK, a munkásfakultások intézménye. (1) A II. világháború után a kelet-közép-európai országokban sorra hasonló tanfolyamokat alapítottak a „munkásfiatalok” továbbtanulását támogatandó. (2)*

**M**agyarországon a szakérettségi intézményének létrehozását nyilvánosan Révai József jelentette be 1948. szeptember 16-án a MÁVAG dolgozói előtt tartott beszédében. (3) Három nappal később jelent meg a szakérettségis tanfolyamok alapításáról szóló vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet. (4) (A Népi Kollégiumok Országos Szövetségének keretein belül már 1947-től középiskolás kollégiumokat és egyetemi előkészítőket szerveztek. „Részben ezek utódeként” indították meg 1948-ban az első szakérettségis tanfolyamokat, még a népi kollégiumok szervezetén belül. (5))

A szakérettségis iskolák a népi kollégiumok politikai indíttatású megszüntetése után is változatlan formában működtek tovább, egészen 1955-ben történt megszüntetésükig. (1954. február 10-én az MDP PB határozatot adott ki a felsőoktatás színvonalának emelése érdekében. Részben erre irányuló intézkedésként értékelhető – a kedvezőtlen tapasztalatok hatására – a szakérettségis oktatási forma megszüntetése. (6))

A szakérettségire előképzettségtől függetlenül lehetett jelentkezni. A tanfolyamok felvételi előkészítőként is szolgáltak. A különböző műveltség- és tudásszintű hallgatók magas óraszámban tanulták azokat a tárgyakat, amelyek az egyetemi tanulmányokra készítették fel őket, hogy ezekből ne legyen lemaradásuk. Az érettségi bizottság egyúttal felvételiztetett is. Itt döntöttek a diákok sorsáról: kit „középkádernek“, kit pedig egyetemi felvételre javasoltak. (7) A szakérettségis tanfolyamok „szorgalmi időszaka” kezdetben tizenegy hónap volt, ezt követően kellett a diákoknak érettségi, egyben felvételi vizsgát tenniük. A képzés időtartamát később két évre emelték. (8)

A szakérettségivel kapcsolatos első híradások arról tudósítottak, hogy az új tanfolyamokra a paraszti sorból származó diákok helyett munkásfiatalokat vesznek majd fel. A kérdéskör szakirodalma többnyire tényként kezeli ezt, forrásaink azonban azt mutatják, hogy a párt társadalompolitikai szándékai, mint általában, ez esetben sem valósultak meg maradéktalanul. Több szempontból is megtévesztők a szakérettségis hallgatók származásáról készült korabeli statisztikák.

A szakérettségis tanfolyamokra tizennyolc évnél idősebb, de harmincadik életévüket még be nem töltött „munkás és dolgozó parasztszármazású üzemi dolgozók” jelentkezhetek („különös méltánylást igénylő esetekben” a közoktatásügyi miniszter az életkori megkötéstől eltekinthetett). A felvételt egy, a gyárak üzemi bizottságainak szétszórt kérdőíven lehetett kérni. A kitöltött kérdőívet aztán a gyárakból továbbküldték az illetékes helyi pártszervezethez véleményezésre, majd a megyei, fővárosi iskolabizottsághoz terjesztették fel. E bizottságok döntöttek arról, hogy kiket hívnak be az „alkalmassági vizsgának” nevezett felvételi elbeszélgetésre. (9) A mérlegelés egyik szempontja a származás volt, így a jelentkezőknek elemi érdekük volt, hogy „munkás vagy dolgozó paraszt” származásúként tüntessék fel magukat a jelentkezési lapokon. Később a fegyelmi

tárgyalások során a leggyakoribb vád éppen az volt, hogy a diákok a felvételnélkor nem nyilatkoztak őszintén származásukról.

A szakérettségis diákok – és általánosságban a középiskolai tanulók és az egyetemi/főiskolai hallgatók – „származási kategorizálását” egy korabeli „titkos” minősítésű leirat szerint „általában” a szülő (vagy az eltartó) háború előtti és 1945 utáni foglalkozását is figyelembe véve kellett végezni. (Alkalmanként, amikor a munkásszármazást csak így lehetett igazolni, a diák korábbi foglalkozását vették alapul.) A statisztikai kimutatások összeállítói sok tekintetben szabad kezet kaptak, és egyéni mérlegelés alapján számos foglalkozást a „munkás”, illetőleg a „paraszt” kategóriába sorolhattak, így például „egészen másként kellett kezelniük” a tőkés szektorhoz tartozó kisembereket, mint a „zsírosabb kapitalistákat.” (10) A munkás kategóriát meglehetősen tágan értelmezheték; ide-sorolták például a „mezőgazdasági üzemek fizikai munkát végző dolgozóit”: a béreseket, az idénymunkásokat és a napszámosokat is. (11) 1955-től „munkásszármazásúnak” tekintették azokat a szakérettségis hallgatókat is, akiknek a szülei ugyan még az „egyéb” származási kategóriába tartoztak, de ők maguk már „dolgoztak munkásként”. (12) E statisztikák összeállításáért az intézmények vezetői voltak felelősek, akiknek pedig elemi érdekük volt (egzisztenciájuk függött tőle), hogy intézményeikben a származási előírások betartását igazolni tudják. (13)

A korabeli statisztikák megbízhatatlansága miatt a szakérettségis hallgatók szociális hátterét vizsgálva, a következőkben a későbbi szociológiai felmérések anyagát veszem alapul. (Megjegyzendő ugyanakkor az ötvenes évek ideológiája a későbbiekben is hatással lehetett arra, hogy az egyes emberek a későbbiekben saját magukat vagy családjukat miként határozták meg, munkásként, parasztként vagy értelmiségiként.)

A szakérettségis kollégiumok hallgatóiról mindmáig egyetlen szociológiai felmérés készült, (14) az alábbiakban az ekkor, 1984-ben felvett adatok alapján jellemzem a szakérettségizettek szociális hátterét. Az apák foglalkozását alapul véve a diákok valamivel kevesebb mint a fele „paraszt”-, egyharmad része „munkásszármazású” volt. (15) (A munkás, paraszt, értelmiség fogalmi szentháromság jegyében történt kategorizálást meglehetősen sematikusnak tartom, e szavakat ezért a következőkben következetesen időzőjelben használom.) A hallgatók között a munkások aránya többszöröse a szülők generációja körében megfigyelhető arányszámnak. (16) A szakérettségire kerülésük előtti foglalkozásukat tekintve a diákok egyhatoda volt „paraszt”-, kétharmada pedig „munkásfoglalkozású”. Mint a visszaemlékezésekből kiderül, sokan nem ipari munkásként kezdték pályájukat, hanem a falu kínálta keretek között próbáltak boldogulni. (17) Legtöbben falun vagy tanyán születtek (66 százalék), számarányuk tekintetében csak utánuk következnek a vidéki városban (22 százalék), majd a Budapesten születettek (12 százalék). (18) Figyelembe véve, hogy a „munkás- és parasztszármazásúak” aránya az össznépelességen belül az extenzív iparosítás hatására éppen ebben az időszakban változott meg, összességében megállapítható, hogy jelentős különbségek nem figyelhetők meg a népi-, illetőleg a szakérettségis kollégisták származásában. (19)

Annak ellenére, hogy a szakérettségi intézményét a fordulat évében vezették be, e tanfolyamok – álláspontom szerint – több tekintetben is a NÉKOSZ folytatásának tekinthetők. Többek között amiatt, mert a szakérettségis kollégiumokat – a korábbi középiskolás kollégiumok helyett – még a NÉKOSZ szervezeti keretein belül hozták létre. Továbbá,

---

*A mérlegelés egyik szempontja a származás volt, így a jelentkezőknek elemi érdekük volt, hogy „munkás vagy dolgozó paraszt” származásúként tüntessék fel magukat a jelentkezési lapokon. Később a fegyelmi tárgyalások során a leggyakoribb vád éppen az volt, hogy a diákok a felvételnélkor nem nyilatkoztak őszintén származásukról.*

---

mert ugyanazon társadalmi csoport tagjai számára jelentették az előrelépés, a fölemelkedés lehetőségét.

A hagyományos népi kollégiumokból a gyorsított képzési formát jelentő tanfolyamokra jelentkező diákok fő motivációja – visszaemlékezéseik tanúsága szerint – az volt, hogy így rövidebb idő alatt juthatnak el az értelmiségi munkakört jelentő diplomáig. Egykori döntésüket a legtöbben ma is ennek tükrében értékelik. A két „mozgalom” történetéhez azonban különböző jelentéstartalmak tapadtak a köztudatban és a történeti irodalomban egyaránt. Míg a népi kollégiumokra többen mint a demokratikus időszak mobilitási trendjeit reprezentáló, a társadalom demokratizálódását szolgáló mozgalomra tekintenek, addig a kérdéskör szakirodalmában a szakérettségis tanfolyamok alapítását a káderképzés rendszere megteremtésének mozzanataként értelmezi. (20)

### Az iskola

Az iskolát a tudásszociológusok „ismereteket, értékeket és világnézetet” nyújtó intézménynek tekintik. (21) Az elemző feladata nemcsak az elsajátított ismeretek, értékek és világnézet, hanem az elfogadási struktúra elemzése is. A következőkben erre vállalkozom a szakérettségi története kapcsán.

Annak, aki kollégiumba került, el kellett sajátítania a városi értelmiségi létnek megfelelő nyelvhasználatot. (22) A szociolingvisztikai vizsgálatok szerint a nyelvhasználat réteg- és szubkultúra-specifikus. Összefügg a világgéppel, az értékrendszerrel és más egyéb pszichológiai jegyekkel is. A szocializáló határozza meg, hogy egy korlátozott vagy egy kidolgozott kód jellemző-e az egyén beszédére: aki gyermekkorában korlátozott kódot sajátított el, az hátrányban van azokkal szemben, akik kiterjedtebb nyelvi eszközöket birtokolnak, és így bizonyos kommunikációs helyzetekben jobban feltalálják magukat. (23) Aki nem érti a képi beszédet, az nem képes az elvonatkoztatásra, az elvont gondolkodásra sem.

Egy szakérettségis hallgató, aki a versek közül leginkább *Majakovszkij Lenin*-poémáját és a *József Attila*-verseket kedvelte, úgy érezte, hogy a tanult anyag egységes egészzé áll össze a fejében. Gondolkodásában – emlékei szerint – összekapcsolódott a közgazdaságtan, a történelem és a vers. A József Attila-sorokat szinte mantraként mormolta. Nagy élményt jelentett számára a „kollégiumon belüli versolvasás, verssel való egymásra kérdés és verssel való egymásnak történő válaszolás azokra a kérdésekre, amelyek délelőtt az előadásokon elhangzottak.” (24) A vers számára kapaszkodót jelentett, amelynek segítségével megérthette az elméleti munkákat. Szorgalmasan tanult, olvasott; de tanulmányai nem nevelték őt kreatív gondolkodásra és feltehetőleg nem plántálták belé az irodalom mélyebb megértésének igényét sem.

Nehezen boldogult a tananyaggal a tanulók többsége. Sok tanár pedig a hallgatóival nem tudott zöldágra vergődni. Egyikük a következőképpen jellemezte őket: „Más, egészen más volt a szakérettségis „hallgató”, mint a későbbi esti-, dolgozó-, levelező tagozatok hallgatója. Szinte megható riadtság, várakozás, az ismeretlen tudásanyagtól való félelem jellemezte a padban ülőket.” (25) Az eltérő kommunikációs stratégiák miatt a különböző kulturális, társadalmi háttérrel rendelkező emberek nehezen értik meg és fogadják el egymást. Nem volt mindig feszültségmentes a szakérettségis hallgatók és tanáraik viszonya sem. *Horváth János* irodalomtörténész is tanított szakérettségiseket. A harminchat éves professzort tanítványai sokkal idősebbnek találták koránál. A tanulóknak furcsa volt, hogy a fiúkat mesternek, a lányokat kisasszonynak, az asszonyokat pedig önmagának szólította. Egy visszaemlékező szerint kimérten viselkedett, sokat követelt és szigorúan osztályozott. Úgy tűnt, hogy áthidalhatatlan távolság választja el őt hallgatóitól. Néhány fiú, miután rossz jegyet kapott, azzal vádolta meg, hogy rosszabb jegyet ad a munkásyerekeknek, és a ‘mester’ megszólítással csúfolja őket. (26)

Horváth János az eset után nem adta jelét haragjának, de még távolságtartóbb lett. Azután egyszer, amikor senki sem készült, kifakadt: „Ez disznóság! Maguk itt ülnek, és lopják a napot! Miért jöttek ide, ha nem tanulnak?!...” Mindenki némán ült. Mikor a tanár távozni készült, és szokás szerint vette a felöltőjét, egy parasztfiú, aki a Duna-Tisza-csatorna építéséről került szakértelességre, föl pattant és a tanár fejébe nyomta a még a fogason lógó kalapot. Horváth János „ettől az udvarias udvariatlanságtól elképedt, aztán szívből kacagni kezdett.” Megtört a jég, az osztály vele nevetett. Másnap aztán beszélgetni kezdtek. Többek között arról, hogy miért kell az anyagot a munkásköltők helyett *Homérosz*nál kezdeni és az osztályzás metódusáról is. (27)

A szakértelességen a tanároknak sajátos tanítási módszerekkel, a leglényegesebb ismeretanyag átadásával kellett felkészíteniük a diákokat a továbbtanulásra. A „szakértelességis oktatás” módszertani nehézségeit ecsetelő tanítási segédanyag így például kitért a fogalmazástanítás nehézségeire, arra, hogyan lehet a jegyzetelést megtanítani, vagy miképp lehet a fizika- és matematikaoktatást koncentrálni. (28) (Kezdetben, amíg nem voltak külön szakértelességis tankönyvek, a tanulók az alacsony óraszámú tanult tantárgyakat többnyire általános iskolai tankönyvekből, a magas óraszámú tanultakat pedig középiskolai könyvekből sajátíthatták el.) (29) A szakértelességis diákok nyelvtankönyve hangsúlyozottan olyanok számára készült, akik „egy éven át kis heti óraszámú tanulásra a magyar nyelvet”. Annak érdekében, hogy „a helyes beszéd szóbeli és írásbeli készségének elsajátítását” elősegítse, a könyv szerzője a hangsúlyt – mint a nyelvtani tudás elmélyítésének és a nyelvi ismeretek begyakorlásának „eszközére” – a nyelvtani elemzésre helyezte, a magyar nyelv rokonságával kapcsolatos kérdésekkel így csak az utolsó két oldalon, (30) stilisztikáival pedig egyáltalán nem foglalkozott.

A ‚Magyar irodalom’ könyv egyszerre volt tankönyv és szöveggyűjtemény, az egyes szerzők rövid életrajza után versek, illetőleg regényekből és novellákból vett idézetek következtek rövid didaktikus – sokszor ideologikus – magyarázatokkal. Például *Csokonai* ‚Szegény Zsuzsi a táborozáskor’ című verse kapcsán a következőt állapította meg a tankönyvíró: „Ez a költemény egészen népies szellemű, szereplői a nép gyermekei.” (31) Avagy *Ady Endre* ‚Magyar jakobinus dalá’-ról a következőket olvashatjuk: „Támadó dühe néha túlcsoordul és az egész nemzetet megvádolja, mert nem rázza le magáról elnyomóit.” (32) Egy ‚Irodalmi olvasmányok’ című tankönyv szerzője ezekkel a szavakkal méltatta a ‚Szózat’-ot: „A ‚Szózat’ mindenre hivatkozik, ami újjászületése küzdelmében csak lelkesítheti a magyart... A költemény uralkodó hangja az elszántság.” (33) Vagy a ‚Himnusz’-ról így írt: „A ‚Himnusz’-on érezni lehet, hogy közeledik a nagy fordulat ideje a magyar történelemben... Kölcsey szeme a jövő felé fordul, ott keresi a megoldást.” (34)

Tanulóságosak a szakértelességis tanfolyamok végén jelentő érettségi vizsgákról szóló beszámolók is. A tételcímek már önmagukban is tükrözik a korabeli oktatás ideologikus voltát. Egy történelem tanár jelentésében a következőképpen magyarázta, hogy érettségi tételnek miért éppen „A szocialista forradalmak” témakört választotta: „a történelemtanításban a fő szempont az, hogy az általános műveltség átadásán kívül azokat az eseményeket tegyük tudatosá bennük [a hallgatókban – a szerző], amelyek a mi mai életünkre kihatnak.” (35) Magyar irodalomból a mérnök-szakértelességiseknek egy alkalommal *Petőfi Sándor*, *Ady Endre* és *József Attila* szocializmusáról kellett érettségi dolgozatot írniuk. (Választhattak, hogy a két megadott téma közül az irodalmi vagy a természettani tételt – „Fizikai tanulmányaim folyamán melyik jelenségkör keltette föl a figyelmemet és miért?” – fejtik ki.) A szaktanári jelentés megállapította, hogy az irodalmi témakör már csak amiatt is „könnyűnek” számított, mert arról számtalanszor hallhattak az ünnepeken. A vizsgáztató jelentése szerint az érettségizőknek „ezen munka közben tekintettel kellett lenniük arra, hogy Petőfi mindenkor az egész elnyomott és kizsákmányolt népre gondolt, Ady ingadozott, József Attila pedig a munkás-parasztosztály és haladó értelmiség összefogását hirdette a munkásosztálynak szánva a vezetést. József Attila tehát a legtisztábban

fejezte ki azt, amit pártunk megvalósított.” Megállapítása szerint kisebb hibák ellenére – például volt, aki „frázisokat is használt” (!) – „a vizsgázók derekasan dolgoztak”. (36)

A különböző felsőoktatási intézmények hallgatóiról készített korabeli felmérések regisztrálják a szakérettségizettek lemaradását egyetemi, főiskolai társaikhoz képest. (37) Középszintű végzett diákoknál nagyobb arányban maradtak ki az egyetemekről. (38) Egy felmérés szerint a szakérettségizettek a műszaki egyetemen átlagban két-három évvel idősebbek voltak, mint társaik. Sokuknál megfigyelhető volt, hogy „alapelemekben bizonytalanok”, nem tanulnak önállóan, „beszédük ideges, kapkodó, rendszertelen, sokszor magyartalan és pongyola.” Beilleszkedésüket lélektani nehézségek is hátráltatták. Ezek között elsősorban a kisebbségi érzést említették, amit csak fokozott a gimnáziumot végzettek irányukban tanúsított magatartása. „Még mélyebben gyökerező hiba a szívósság, az akaraterő hiánya.” A különbség mégis „kulturális téren” volt a legszembetűnőbb: „Még sokban fejletlenek a szakérettségizettek kulturális igényei. A „szakbarbárság” jelenségei igen gyakoriak közöttük...” Legtöbben csak a Népsportot olvasták, a napilapokat nem. „Elenyészően csekély az érdeklődésük a képzőművészetek és a zene iránt... Magatartásukban gyakran van faragatlanság, darabosság (modor, beszéd, étkezés, társaság). Gyakran tiszteletlenek az idősebbekkel szemben is.” A leány-szakérettségizettekben gyakran felmerült „egy különös kisebbségi érzés”: „nem bíznak abban, hogy a mérnöki pályán érvényesülni fognak, hogy kellő tekintélyük lesz beosztottjaik előtt.” (39) Az egyetemek, főiskolák csökkenő tanulmányi színvonalával magyarázták, hogy az 1955–1956-os tanévben az egyetemek, főiskolák nappali tagozatára már csak azokat a szakérettségizetteket lehetett fölvenni, akik a tanfolyamot záró érettségi vizsgán kitűnő, jeles vagy jó eredményt értek el. A többiek az egyetemek esti (levelező) tagozatán tanulhattak tovább. (40)

### A kollégium

A diákotthonba felvett szakérettségis hallgatóknak az oktatás egész időtartama alatt a kollégiumban kellett lakniuk. Itt teljes ellátást (lakhatást, napi ötszöri étkezést, tanszert) biztosítottak a számukra, s minden hallgató családi körülményei alapján megállapított ösztöndíjban is részesült. (41) Ennek fejében a hallgatóknak szigorú napirend szerint és kizárólag a tanulásnak kellett élniük. Napirendjüket a következőképpen határozták meg:

- 6.05–6.20 Reggeli torna (télén nem volt kötelező)
- 6.20–7.30 Mosakodás, öltözködés, szobarendezés, reggeli
- 7.30–12.00 Egyéni tanulás (korrepetálás)
- 12.00–14.00 (13.00) Ebéd, szabad foglalkozás
- 14.00 (13.00)–19.00 Iskolai elfoglaltság
- 19.00–20.00 Szabadidő és vacsora
- 20.00–21.00 Sajtóolvasás (hetenként egyszer sajtóbeszámoló, vita)
- 21.00–22.00 Szabadidő
- 22.00 Villanyoltás

A diákotthon vezetője adhatott engedélyt arra, hogy a nős vagy férjezett hallgatók a munkaszüneti napot megelőző estén hazamehessenek, s másnap 23.00 óráig otthon „tartózkodhassanak”. Ha azonban erre a napra közösségi programot szerveztek, úgy nekik is a kollégiumban kellett maradniuk. (42) (Van, aki ennek kapcsán visszaemlékezésében fontosnak tartotta megjegyezni, hogy nem voltak „nagy zavarok az aktusok elmaradása miatt”). (43)

Nemcsak a szakérettségis hallgatók és tanáraik között voltak jelentősnek mondható szocializációs különbségek, de a kollégiumon belül a diákok között is, ami megnehezítette az együttélést. A folyosón egymás mellett öltözködött a tatabányai bányász, aki mindig borosdemizsont tartott a szekrényében, a budapesti nyomdász-szakmunkás és a Mezőkövesd környéki kis „cigányfaluból” származó fiú. (44) A különféle kulturális háttér-

rel a kollégiumba érkező emberek nehezen barátkoztak meg egymással, és nehezen alkalmazkodtak a kollégiumi élet belső szabályaihoz is. Egy, a „kádermunka” kérdéseiről szóló, a szakértelességis tanfolyamok oktatói részére készült brossúra ennek kapcsán a következőket állapította meg: „Szakértelességis diákokthonainkban a kádermunka igen sokrétű, mert különböző képzettségű – jellemű fiatalok kerülnek egy kollektívába. A munkásfiatalok, dolgozó parasztok, valamint más foglalkozási ágak dolgozóinak gyermekei tanulnak együtt. Más tulajdonságokkal ruhazza fel a fiatalokat a főváros nagyüzeme, mint a falu tszcs-je, vagy kisparaszti környezete. Ott találjuk a kollektívában a városi dolgozó fiataloknak pl. azt a típusát, aki már harcos, öntudatos tagja a munkásosztálynak, esetleg párt vagy DISZ funkcionárius volt. De megtaláljuk a városi fiataloknak azt a típusát is, aki gyakran ellenséges kozmopolita hatások alatt, jampec tulajdonságokat is vett fel, magatartásával, öltözködésével feltűnést kelt, esetleg rombolóan hat társaira.” (45)

A városi kollégisták kulturális előnyei nyilvánvalóak voltak a többség számára. Több kollégiumban így a közösségen belül nem a falusi vagány, a proli-vagány, hanem a városi jampec szubkultúra lehetett irányadó. A ‘jampec’ szó falun pedig még ekkor is a „városi hülye gyerek” szinonimája volt. De a falusiak fölnéztek a városi kollégistákra, mert „azoknak” minden olyan könnyedén ment. (46) A kollégiumi tanároknak azt kellett tapasztalniuk, hogy a csónadrágokkal, csíkos zoknikkal, lötyögő vállú, csapott jakókkal, a cowboyszabású kalapokkal együtt nem tűnt el a „jampecszellem”, hanem továbbélt: „Megmaradt a modorban, nyegle, hányaveti beszédmódban, beszédtemákban, táncban”, „szívdöglesztő slágerfütyörészésben”. Folyosón, utcán, hálóban, hol itt, hol ott hangzott fel a legújabb slágerek dallama, a jampecek dudorászása, fütyörészése. Egymás között – mint azt egy kollégiumi nevelőtanár rosszállóan megállapította – jobbara nem terveikről, nem a tananyagról, hanem „nőhódító kalandjaikról” beszéltek. Befolyásolták társaikat; az volt a sikk, ahogyan ők viselkedtek. Lenéztek „a vidéki tapasztalatlan pubikákat”, és kirekesztették őket. Aki nem barátkozott velük, az könnyen a spicli szerepébe kényszerülhetett. (47)

Nemcsak a városi környezet tűnt idegennek, sőt riasztónak sok hallgató számára, de a kollégiumi életvilág is, amit egyfelől a kisebb intrikák jellemeztek. Ezek közé tartozott a női hálóban a másik nőiességének vagy ápoltságának megkérdőjelezése: „Az első ilyen volt nem sokkal beköltözésem után, hogy nem vagyok elég tiszta, magyarán rossz szagom van, rendszeresen kellene mosakodnom... Ilyen vádra azonban nehéz védekezni, csak gyanakvóvá tett...” (48) Vagy hasonló indíttatású pletyka volt a másik erkölcsösségének kétségbe vonása. Beszédtémává válhatott valaki amiatt, mert a kor városi divatjának megfelelően öltözködött, és így „félálbszárig erő” – később midinek nevezett – szoknyát hordott. (49) Érzékelhető volt a távolságtartás a fiúk körében is az eltérő kulturális háttérű fiatalok között, hiszen amíg az egyik kollégista tujázott, azaz a villamos ütközésén utazott, addig a másik alig-alig mert fölszállni a villamoskocsiba. (50)

A közösség életének szigorú szabályozása és ellenőrzése ugyanakkor többek számára kényelmetlenné tette a kollégiumi életformát. Egy szakértelességizett visszaemlékezése szerint „az éberség” akkoriban nem egyszer megnehezítette, a bizalmatlanság légkörével terhelte az emberek életét.” (51) Nemcsak a kollégiumi élet szabályainak betartását kérték számon a nevelőtanárok, de azt is szigorú figyelemmel kísérték, ki milyen ütemben sajátítja el a viselkedési-magatartási szabályokat. Volt, ahol az étkezések ideje alatt okították a kollégistákat: hogyan öltözzenek, udvaroljanak, étkezzenek, és így a kollégisták már az előadás alatt is önkéntelenül kontroll alá vehették társaik és saját maguk viselkedését. (52) A szakértelességisek gyakran hallhatták, hogy ők lesznek a „parancsnoki gárda”, s ehhez mérten is kell viselkedniük. E kijelentés-felszólítás nemcsak a szép jövő ígértét hordozta magában, hanem ahogy egy volt szakértelességis emlékezik, egyúttal valamifajta megfelelési kényszert is jelentett: „szinte fenyegetés érződött benne”. (53) A nehezebben tanulókat a „jobbak” néha a „végtelenségig gyötörték” segítségükkel. (54)

A kollégiumi élet pszichikai hatásai is megnehezítették a közösségbe való beilleszkedést és közvetve az új életmód elsajátítását is: „Sokszor voltam ideges, kimerült, zavart, hogy nem tudtam kibén bízhatok, kibén nem, csendesebb zárkózottabb lettem, fogyni kezdtem újra, ami a 48 kilóm mellett már veszélyessé válhatott.” (55) A diákok életének szigorú ellenőrzése nem hagyta érintetlenül a kollégisták magánszféráját sem. A Bagi Ilna kollégiumban például „homoszexuális jelenséget” leplezett le a Kollégium Fegyelmi Bizottsága. Egyikük évtizedek múltán is a következőképpen emlékezett: „Érdekes volt számomra, mert ebből a körből később találkoztam olyannal, aki családot alapított és éppen a mi figyelmeztetésünk nyomán igyekezett életét úgy rendezni, mint az átlag, normális ember, sőt gyereke is született. A házasságot követően azonban, mintegy hét évre családi élete mégis felbomlott és ismételten az azonos nemű partner barátságát kereste.” (56) Mivel itt is hatott a korabeli feljelentések divatja, és mert a tanulás nagy energiákat emésztett fel, úgy tűnik, hogy a tanulás mellett sokan a befelé forduló magatartásban keresték a kiutat az intrikák, a feljelentések világából. Jellemző, hogy a volt kollégisták ma

---

*A diktatúra a kollégisták hétköznapijaiban magatartásbeli, nyelvi szabályokat, viselkedési mintákat jelentett, amelyekhez az érvényesülés érdekében alkalmazkodniuk kellett. Tetteik sokszor talán nem is bírtak magukon túl mutató értelemmel, nem feltétlenül jelentettek azonosulást a rendszerrel vagy a hatalom céljaival, hanem pusztán mindennapos cselekedetet, hétköznapi rutint. Nyilvánvaló, hogy a diákokat elsősorban nem a pártállam által megfogalmazott ideologikus célok foglalkoztatták és nem is tetteik „mögöttes miértjei” érdekelték őket, hanem elsősorban azok praktikus következményei.*

---

már nem is tudják maguk elé idézni a kollégiumi társak arcát, visszaidézni a közös emlényeket: „...hiányzik belőlem a markáns kép. Csupa laza körvonal, elmosódott portré.” (57)

### Fegyelmi ügyek

Forrásaink jól érzékeltetik (fegyelmi ülések jegyzőkönyvei ugyanis különösen nagy számban maradtak ránk), hogy a kollégiumokban is hatott a feljelentések korabeli divatja, ami tovább mélyítette az amúgy is meglévő ellentéteket. A népi kollégiumokban kialakult mintát követve, a szakértelességin is rendszeresen tartottak kritika-önkritika esteket, ahol a diákok önmagukat, illetőleg egymást vádolták.

Ha valaki „vétett” a kollégium rendje ellen, akkor enyhébb büntetésként az osztályvezető (értsd: osztályfőnök) „négy szemközti figyelmeztetésben”, vagy „osztály előtti figyelmeztetésben”, a diákothon vezetője pedig szintén „négy szemközti figyelmeztetésben” részesíthette vagy „kimenő megvonásával” büntethette. Ha „súlyosnak” találták az ügyet, akkor a diákothon vezetője fegyelmi eljárást indított. A fegyelmi tanácsban a diákothon vezetője és helyettese, a párt szervezet titkára és a diákok képviselői vettek részt. (58) Ha valakit kizártak a kollégiumból, akkor ezt a ténytet tudatták korábbi munkahelyével, ami a gyakorlatban azt jelentette, hogy a kollégiumon kívül is ellehetetlenítették a helyzetét.

Egy kollégiumból kizárt diák visszaemlékezése szerint társai valóságos koncepcióspert rendeztek ellene: „...az volt a tragédiám elindítója valószínűleg, hogy három héttel később kerültem az osztályba, mint a többiek. Mire én odakerültem, már megalakult az osztályháromszög. Megvolt a pártbizalmi, a DISZ-bizalmi és volt még egy harmadik funkcionárius is. A pártbizalmi az addigi legjobb tanuló fiú volt, aljas egy ember. Engem mindig gyanakodva méregettek, mert nekem megvolt az a rossz tulajdonságom, ha a tanár kérdezett valamit én egyből jelentkeztem, és ez nagy hiba volt. Én kerültem legké-

sőbb az osztályba, ezért a közfigyelem felém fordult. Attól kezdve ez a háromszög mindent elkövetett az én lejáratomra az osztályban.” (59)

A diktatúrában az élet szinte minden színterén jelen volt a politika, vagyis az emberek nem kerülhették el, hogy valamiképp ne viszonyuljanak a hatalomhoz. A politika jelenléte a hétköznapiakban sajátos jelentésekkel bírt. Az egyének számára cselekedeteik többnyire nem a hatalom céljaival, ideológiájával való teljes azonosulást, illetve annak teljes elutasítását jelentették; saját válaszaikat ők saját szempontjaikból következően fogalmazták meg. E célok sokféleségéből pedig az következett, hogy a hatalommal való együttműködésnek, a konfliktuskerülésnek vagy a szembeszegülésnek, a konfliktusok vállalásának sok szintje és formája volt. A forrásokat olvasva úgy tűnik, hogy a diktatúra a kollégisták hétköznapijaiban magatartásbeli, nyelvi szabályokat, viselkedési mintákat jelentett, amelyekhez az érvényesülés érdekében alkalmazkodniuk kellett. Tetteik sokszor talán nem is bírtak magukon túl mutató értelemmel, nem feltétlenül jelentettek azonosulást a rendszerrel vagy a hatalom céljaival, hanem pusztán mindennapos cselekedetet, hétköznapi rutint. Nyilvánvaló, hogy a diákokat elsősorban nem a pártállam által megfogalmazott ideologikus célok foglalkoztatták és nem is tetteik „mögöttes miértjei” érdekelték őket, hanem elsősorban azok praktikus következményei.

Jellemzőek az alábbi feljelentő levélből származó sorok, melyek érzékeltetik, hogy a rendszer ideológiája sokszor egyszerűen csak kliséket, nyelvi szabályokat jelentett a kollégisták számára. Ezeket az alkalomnak és aktuális céljaiknak megfelelő módon töltötték meg tartalommal. E levél születésének elsődleges oka nyilvánvalóan az volt, hogy a „szerző” szovjet ösztöndíjas táborba készült és „paraszi származása” hátrányt jelentett a felvételnél. S ezt a hátrányt valami módon kompenzálni kellett:

„Mielőtt a szakértelességire kerültem volna, azt hittem, hogy fejlett és öntudatos ifik közé kerülök, akik től én sokat fogok tanulni és meg fogom ismerni a munkásifiket közelről is, és ott fogok élni köztük.

Csak elméletben ismertem őket, mert én agrárproletár vagyok és csak a kollégiumban találkoztam ipari munkásokkal.

Be kell vallanom, hogy nem így lett, mert ugyan vannak munkások, öntudatosak is és elvtársak, de nem annyi, amennyi kellene, legyen a szakértelességim.

K. Margit, aki magát szegény parasztnak nevezi, de ugyanakkor egyáltalán nem úgy viselkedik a kollégiumban. Célja leérettésgizni és kész, így becsüli meg azt, amit a párttól kapott és így adja vissza, hogy nem megy egyetemre. Bátyja a múltban is tanult mérnöknek és ma sem keres eleget szerinte. Nem emlékszem, hogy egy szegényparaszt mérnök lehetett a múltban; ritka eset volt, aki becsületes úton.

G. Klára kispolgári családból, M. Edit kisiparos családból, M. Anna kisiparos családból.

Sz. Márta, aki azzal akarja bekötni a szemünket, hogy az apja egyszer fuvaros volt és azzal keregett, vett nekik egy házat, egy vendéglőt, és ami kellett. Csakhogy most már 1950-ben élünk és nem hiszünk az ilyesmiiben. Apja még N.o-ban is volt. Magát pedig munkásnak írja. Most pincér az apja.

[...]

Kérjük Pártunkat, hogy nézzék meg a kollégiumokon belüli pártszervezeteket, hogyan dolgoznak. Kérjük Pártunkat vigyenek ki minket, akik olyan nagyon szeretnénk menni Szovjetunióba, persze, ha megfelelünk.

Mi nagyon szeretjük Pártunkat és Szovjetuniót, szeretnénk ott tanulni.

Tudjuk, hogy nem vagyunk még teljesen fejlettek, de fogadjuk, hogy igazi kommunisták leszünk és leszünk is.

Utolsó kérésem még egyszer, hogy komoly embereket vegyünk fel a szakértelességire.

Szabadság!

B. Éva” (60)

A feljelentéseknek a korban intézményesült szokása alkalmanként lehetőséget kínált a diákoknak az összefogásra is, saját érdekeik érvényesítésére tanáraikkal, nevelőtanáraikkal vagy éppen a kollégium vezetésével szemben. Egy szakértelességis kollégium diákjai példá-

ul a következő érveléssel igyekeztek rábírní a Budapesti Pártbizottság illetékeseit, hogy váltsák le a kollégiumuk igazgatóját: „Az Ida utcai Szakérettségi Kollégium tagsága hatalmas hibákat fedezett fel a kollégium vezetésében. Ennek oka az igazgató személyi kultuszát emelő politikája és a gyenge, befolyásolható kollégiumi vezetőség munkája.” (61)

### Következtetések

Az államszocialista diktatúra történelmét a korszakkal foglalkozó történeti irodalom többnyire kizárólag az elnyomó rendszer, a hatalmi intézmények működésén keresztül ábrázolja. A szakérettségis iskolák története valóban azt mutatja, hogy magas színvonalú oktatást, valódi „elitképzést” nem lehetett teremteni abban a környezetben, ahol az ideológiai harcot mindenek fölé helyezték és a képzést pártpolitikai szempontok alapján irányították. Mindez azonban nem feltétlenül befolyásolta, befolyásolja a diákok „megéleltörténeteit”. Ők a szakérettségit természetesen saját tapasztalataik kontextusában „értelmezték”.

Csak az antropológiai perspektíva alkalmazása segíthet abban, hogy közelebb jussunk az egyes jelenségek kortárs jelentéseinek megismeréséhez. (Ez esetben annak megértéséhez, hogy a szakérettségizettek saját életvilágaik keretei között miképp élték meg a továbbtanulást.) A kortárs egyének egyedi történetei, saját tapasztalati világuk elemzése nemcsak a történeti megismerés korlátait érzékelteti, de kitágítja az értelmezés kereteit is. A sokfajta élettapasztalat rekonstruálása mindenkor kiindulópontja lehet a korábbi értelmezések felülvizsgálatának.

### Jegyzet

- (1) Kovács M. Mária – Örkény Antal (1991): *Káderek*. ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ, Budapest. 7.
- (2) Az NDK-ban hasonló céllal alakították az 1946 és 1962/63 között létezett Arbeit- und Bauern Fakultät-nak (munkás- paraszt karok) nevezett intézményt, valamint a Vorstudienabteilung-nak (előkészítő osztály) nevezett egyetemi, főiskolai előkészítő tanfolyamokat, melyeket még 1945–1946-ban a szovjet megszállási övezetben alakítottak. Miethé, Ingrid (2003): „Egyetemet a népnek!” Az előkészítő iskola és a munkás-paraszt kar mint az esélyegyenlőség megteremtésének eszköze. In: Horváth Sándor – Pethő László – Tóth Eszter Zsófia: *Munkás-történet – munkásantropológia*. Napvilág, Budapest. 92–103.
- (3) *Szabad Nép*, 1948. szeptember 17.
- (4) 51.600/1948. VKM. sz. rendelet (IX. 19.)
- (5) Pogány Mária: *A NÉKOSZ és a szakérettségi pedagógiai és politikai törekvései*. (kézirat)
- (6) 105/1955. OM. sz. utasítás. (1955) *Oktatási Közlöny*, 24. 338. Diószegi Csipetits György – Koncz Endre (1987): Volt egyszer egy szakérettségi. *Népszava*, 16. Budapest.
- (7) Politikátörténeti és Szakszervezeti Levéltár. (PSZL) 913. f. 13. ö.e. Volt szakérettségis tanárok visszaemlékezései.
- (8) *A szakérettségis tanfolyamok, diákokthonok rendtartása*. (1951) Budapest Főváros Levéltára. (A továbbiakban: BFL.) XXVI-124. 2. d.
- (9) *A szakérettségis tanfolyamok, diákokthonok rendtartása*. (1951) BFL. XXVI-124. 2. d.
- (10) BFL. XXVI-124. 4. d.
- (11) A dokumentum szerint a munkás kategóriába tartoztak: „Termelő, karbantartó, javító üzem szolgáltatásban álló fizikai munkát végző dolgozó. Alkalmi munkások és szakmunkások egyaránt. Közlekedési, kereskedelmi üzemekben, raktárakban dolgozó fizikai munkások. Pl. váltókezelő, fékező, kalauz (főkalauz nem) villamos-, mozdony- és gépkocsivezető, üvegező-, kőműves-segéd. Üzemek és közintézmények takarító és konyhaszemélyzete. Mezőgazdasági üzemek fizikai munkát végző dolgozói /béresek, idénymunkások, napszámosok/ és a 0–1 kat. hold földdel rendelkezők. Kisipari és kiskereskedelmi bérmunkások.” A dolgozó paraszt kategóriába pedig a következők: „1–25 kat. holdig terjedő saját vagy bérelt földdel rendelkezők, abban az esetben, ha ennek kataszteri tiszta jövedelme a 350 aranykoronát nem érte el, illetve nem haladta túl. (A birtonagság megállapításánál 1. kat. hold gyümölcsös 4, szőlő vagy öntözéses kertészet 5 kataszteri holdnak felel meg.) Ha állandó munkaerőt alkalmazott kuláknak minősült.” BFL. XXVI-124. 4. d.
- (12) Kovács M. – Örkény, 1991. 19.
- (13) BFL. XXVI-124. 4. d.

(14) A Volt egyszer egy szakérettségi című kötet szerzői és szerkesztőbizottsága 1984-ben 410 – a népi kollégisták körében végzett felmérés adatlapjával megegyező – kérdőívet küldött ki volt szakérettségis hallgatóknak. Ezekből 263 érkezett vissza. A kérdőívet kitöltők helyenként megjegyzéseket is fűztek a válaszaikhoz, s mintegy 50 hosszabb-rövidebb életútbeszámoló is érkezett. A felmérés anyaga utóbb a Politikátörténeti és Szakszervezeti Levéltárba (PSZL) került. Ez a dokumentáció és az ehhez kapcsolódóan készített interjúk, a szakérettségizettek által rendelkezésemre bocsájtott visszaemlékezések képezik alapvetően e fejezet forrásaianak körét. A hivatkozott kötetben már kiadott memoárok esetében arra törekedtem, hogy a műben szó szerint idézett visszaemlékezésekre a könyv oldalszámait alapján, a nem pontosan vagy egyáltalán nem közöltekre pedig a levéltári forrás fellelhetősége alapján hivatkozzak.

(15) *Diószegi – Koncz*, 1987, 85.

(16) Az 1948–49-ben fölvetett hallgatók közül például saját foglalkozásukra nézve 79% volt a munkások aránya, a szülők foglalkozása szerint viszont csak 30%. Kovács M. Mária – Örkény Antal (1981): *Szakérettségisek. Mozgó Világ*, 5. (102–110.) 109.

(17) *Politikátörténeti és Szakszervezeti Levéltár (PSZL)* 913. f. 1–11. ö. e.

(18) E felmérés adatai közül a legmegbízhatóbbnak az tekinthető, mely születési helyükre vonatkozik. (*Diószegi – Koncz*, 1987, 84.) A szakérettségizettek társadalmi összetételére vonatkozóan bővebben lásd Majtényi György (2000): *Mobilitás és életstílus. Szakérettségisek életútja*. In: Bódy Zsombor – Mátyás Mónika – Tóth Árpád (szerk.): *A mesterség iskolája. Tanulmányok Bácskai Vera 70. születésnapjára*. Budapest. 429–449.; Majtényi György (2000): *Életmódváltozás a szakérettségisek életében*. In: *Paraszti múlt és jelen az ezredfordulón*. Szentendre. 393–402.

(19) Az 1970–1971-ben a volt a népi kollégisták körében végzett reprezentatívnak mondható vizsgálat adatai szerint az apák 1945 előtti foglalkozását alapul véve 75%-uk volt „paraszti- és munkásszármaszúsú”, apjuk 1945 utáni foglalkozását tekintve pedig még magasabb ez az arány (79%). A kollégiumba kerüléskor az apák között a „paraszti” és „munkásszármaszúsúak” aránya 53%, illetőleg 26% volt. Megállapítható, hogy a „munkásszármaszúsú” hallgatók családjainak több mint a fele falun lakott. E családokra „legtöbb esetben a egyes mezőgazdasági – nem mezőgazdasági összetétel lehetett jellemző”, vagy falujukban „végeztek nem mezőgazdasági munkát” vagy pedig bejáróként dolgoztak városi munkahelyeken. A vizsgálat eredményeit közreadja: Táneczos Gábor (1977, szerk.) *A népi kollégisták útja 1939–1971*. A szerkesztő munkatársa: Sipos Katalin. KSH, Budapest. 24., 91.

(20) Lásd például: *Kovács M. – Örkény*, 1981. 102–109. A két mozgalom történetének és utóéletének összehasonlító elemzése: Majtényi György – Metro-Roland, Dini (2002): *Emlékezés a kollégiumra. Népi kollégisták – szakérettségisek*. In: *Évkönyv 2002. Magyarország a jelenkorban*. Rainer M. János (szerk.) 1956-os Intézet, Budapest. 322–334.

(21) Dessewffy Tibor (1999): *Iskola a hegyoldalban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 150.

(22) A nyelv nemcsak elvont struktúra, hanem nyelvi viselkedés, tehát beszéd is (lásd Saussure langue és parole fogalmát). Saussure de, Ferdinand (1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina, Budapest. 43., 48., 101.

(23) A kódhasználati különbség önmagában is „tükrözi és fenntartja” a középosztály és a munkásosztály közötti szociálpszichológiai különbségeket (Bernstein). Bright, William (1975): *Társadalmi rétegződés, nyelv és kognitív orientáció*. Bernstein, Basil: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest. 197–199., 393–431; Wardhaugh, Ronald (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris – Századvég, Budapest. 294–299.

(24) PSZL. 913. f. 12. ö. e.

(25) PSZL. 913. f. 13. ö. e.

(26) PSZL. 913. f. 12. ö. e.

(27) PSZL. 913. f. 12. ö. e.

(28) *A szakérettségis oktatás néhány módszertani problémája. A felsőoktatás kérdései*. (1953) . Tankönyvkiadó, Budapest.

(29) *Tantervekkel és tankönyvekkel kapcsolatos tudnivalók*. (1950. szeptember 13., Budapest.) BFL. XXVI-124. 2. d.

(30) Zsoldos Jenő (1951): *Magyar Nyelvtan. A szakérettségis tanfolyamok jegyzetei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 85–86.

(31) Kanizsai-Nagy Antal (1951): *Magyar irodalom. A szakérettségis tanfolyamok jegyzetei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 37.

(32) *Kanizsai – Nagy*, 209.

(33) *Irodalmi olvasmányok. A szakérettségis tanfolyamok jegyzetei*. (1950) Tankönyvkiadó, Budapest. 48. (A továbbiakban: *Irodalmi olvasmányok*.)

(34) *Irodalmi olvasmányok*, 39.

(35) BFL. XXVI-124. 2. d.

(36) BFL. XXVI-124. 1. d.

(37) 1954-ben az ELTE-n például a következő jelentés készült az egyetem tanulmányi helyzetéről: „A kormányprogram szellemében történő önálló munkára való nevelést a szakérettségisek esetében célunknak meg-

felelően nem sikerült elérni. A módszerváltozás ez esetben veszélyesnek látszik, amire a KV legutóbbi határozata is figyelmeztet. Igen fontos a szakérettségis hallgatóknál a fokozatosság elvének szem előtt tartása, mert a gyengébb előképzettségű hallgatók megszokták a túlzott mértékű gyámolítást, és még ha akarják sem könnyű az átállás az önálló tanulásra, a sokszorosított, esetleg lerövidített jegyzetről a színvonalas tudományos könyvek használatára és feldolgozására

[...]

A szakérettségisek átlaga valamennyi karon jóval alatta van a középiskolában végzetkének, egyetemi viszonylatban kb. 5 tízessel. Az I. évesek eredménye jobb a felsőévesekénél. Leggyengébb eredményt a III. évesek mutattak fel, ez indokolható azzal, hogy a szakérettségis tanfolyamra történő beruházásoknál – abban az évben általában az üzemek, de a szakérettségis felvételi bizottság részéről is elkövettek bizonyos fokú lelkiismeretlenséget azzal, hogy nem egészen megfelelőeket vettek fel. Valamennyi karon panasz van a helyesírássukra. A Élet- és Földtudományi Karon különösen matematikából és fizikából szerepeltek gyengén”. BFL. BB. 100.f. 1948–1956 ELTE reponenda.

(38) Egy 1954-es statisztika szerint a Történettudományi Karon akkor végzős (IV. éves) hallgatók „induláshoz viszonyított lemorzsolódása” a következő volt: alk., egyéb ért.: 14%; munkás-paraszt: 35%, szakérettségis: 51.1%. 1954 októbere és 1955. március 1. között az egyetem történettudományi karán a „következő lemorzsolódások történtek”: Összesen: 26 fő, ebből „munkás-paraszt” származású 19, szakérettségis 13. „Jelentés a munkás parasztszármazású hallgatók egyetemi helyzetéről és az egyetemen velük való foglalkozásról.” BFL. BB. 147/1957/ 2. ö. e.

(39) *Szakérettségis Híradó*, 1955. IV./1–2–3–4. január-február-március-április. 2–3.

(40) *Szakérettségis hallgatók egyetemi, főiskolai iskoláztatása*. 1955. BFL. XXVI-124. 2. d.

(41) „A hallgatók 1951 decemberéig havi 100 forint egyéni ösztöndíjat kaptak, ettől kezdve 115 forintot.” A családfenntartók pótdíja, ha a házastárs nem dolgozott, havi 150, ha dolgozott havi 50 Ft volt, és minden további eltartott családtag után havi 50 Ft járt. *Diószegi – Koncz*, 1987, 79.

(42) *A szakérettségis tanfolyamok, diákközhonok rendtartása*. 1951. BFL. XXVI-124. 2. d.

(43) PSZL. 913. f. 12. ö. e.

(44) *Diószegi – Koncz*, 1987, 272.

(45) *A kádermunka*. BFL. XXVI-124. 4. d.

(46) A városi jampeceket a következőképpen jellemezte az ötvenes években egy kollégiumi nevelőtanár: „A jampec alakja városi, különösen a fővárosi közösségnek nem mai keletkezésű figurája. Már a 30-as évek amerikai filmdömpingje idején feltűnt ez a típus és számos követőt talált az ifjúság körében.” *Szakérettségis Híradó*, II./9. 1953. szeptember. 6.

(47) *Szakérettségis Híradó*, II./9. 1953. szeptember 6.

(48) *Egy szakérettségizett visszaemlékezése*. (Kézirat.)

(49) Uo.

(50) *Egy szakérettségizett visszaemlékezése*. (Interjú 1.)

(51) *Diószegi – Koncz*, 137.

(52) Uo. 168.

(53) Uo. 187.

(54) Uo. 236.

(55) *Egy szakérettségizett visszaemlékezése*. (Kézirat.)

(56) PSZL. 913. f. 12. ö. e.

(57) Uo. 273.

(58) *A szakérettségis tanfolyamok, diákközhonok rendtartása*. 1951. BFL. XXVI-124. 2. d.

(59) *Egy szakérettségizett visszaemlékezése*. (Interjú 2.)

(60) BFL. BB. 109. f./172. (XIV. kerületi anyag)

(61) BFL. BB. 109. f./172. (XIV. kerületi anyag)

## Az ars una igazsága

### Érem és irodalom

*A hazai numizmatika nem egyszer kapcsolódott egy-egy folyóirathoz vagy könyvhöz (esetleg egész könyvsorozathoz). Erdemes-e a 20. századi kötődések közül néhányat részletesebben elemezni?*

*A Pesti Napló előfizetői részére 1910-ben kiadott Jókai-album fedőlapján például a nagy mesemondóról készített dombornyomásos aranyozott plakett látható. A kis plakettet a 20. század első felének egyik legnevesebb szobrása, Ligeti Miklós készítette. A városligeti Anonymus-szobor szerzője 1904-ben készített plakettet Jókairól és Petőfiről. Jókai fehérmárvány domborművét a Műcsarnok 1904/05. évi téli tárlatán mutatták be. (1) Az alkotáson az író balra tekintő mellképe látható, a plasztikusan kiemelkedő váll-rész baloldalán Jókai Mór aláírásával. A mellkép egyébként az egyik legjobb portré az íróról. (Ligeti bronzból és terrakottából öntött domborművének egy-egy példányát a Petőfi Irodalmi Múzeum, illetve a Magyar Nemzeti Galéria őrzi.)*

**A** mikor Jókai 1904-ben meghalt, Mikszáth őszinte fájdalommal gyászolta barátját és írói példaképét. A Vasárnapi Újság számára ő készítette a nekrológot. Eleinte nehezen ment az írás, majd úgy belejött, hogy – amint azt Révai Mórnak mesélte – szinte sajnálta abbahagyni. Révai kapott az ötleten. Azonnal megrendelte Jókai életrajzát Mikszáthtól, aki egy évig dolgozott a könyvön. A „Jókai Mór élete és kora” nemcsak erkölcsi, hanem anyagi sikert is hozott az írónak. A pénz ekkor különösen jókor jött Mikszáthnak, aki 1904 novemberében megvette Szontagh Pál horpácsi birtokát, amelyen a Jókai-életrajz honoráriumából 1906-ban új kúriát építtetett magának. Megszerezte a Jókai-dombormű egy bronzból öntött példányát és beépítette a horpácsi kúria főhomlokzatába. (2) (A relief ma is az épületen hirdeti Mikszáth emlékörző tisztelgését.)

A 19. és 20. század fordulóján Magyarországon is igen népszerű Emile Zola életműsorozatát a Gutenberg Kiadó publikálta Ambrus Zoltán szerkesztésében. A lila színű kötetek fedőlapjára Beck Ö. Fülöptől rendeltek ovális alakú, bronzból préselt fémlemezt, amelyen a francia író cvikkert viselő, balra néző mellképe látható. Az 58x40 milliméter méretű fémlemezt négy kisméretű csappal rögzítették a könyvborítóhoz. Napjainkban kevesen forgatják a francia író könyveit. „Zola egyperces állomás az örökkévalóságban” – írta róla Márai már 1927-ben. (3) Numizmatikai összejöveteleken azonban időnként találkozni lehet egy-egy, könyvborítóról eltávolított Zola-portréval, amely – az alkotó Beck Ö. Fülöpre tekintettel – ebben a formájában is értékes az éremgyűjtők berkeiben.

Az első világháború idején a katonák körében kedveltek voltak a tábori sapka vagy a csákó bal oldalán viselt a sapkajelvények. Volt, amely az alakulat jelképéül szolgált, több jelvény az egység harcainak helyszínére emlékeztetett, némelyik a hadtest- vagy hadsegregparancsnok, esetleg a fegyvernemi főparancsnok portréját örököltette meg. E műfajnak komoly gyűjtőköre alakult ki az első világháború után, (4) és a hadijelvények jelenleg is keresett darabjai a magyar, a német és az osztrák numizmatikai forgalomnak.

Az első világháború alatt, majd azt követően számos könyv jelent meg egyes ezredek harctéri tevékenységéről. Néhányuk külső borítóján vagy a belső címlap előtti fényképpoldalon látható az ezred sapkajelvénye. Ilyen könyv például *Sipos Gyula* nyugalmazott tábornok '17-esek a világháborúban' című, 1937-ben Székesfehérváron kiadott könyve, amelynek zöld színű borítólapjába a 17. honvéd gyalogezred *Bory Jenő* tervezte két jelvényének aranyozott színű, dombornyomásos képét préselték. (A két hadijelvényből, amely az ezrednek a Kárpátokban folytatott védelmi küzdelmei és doberdói harcai emlékére készült 1915-ben, illetve 1916-ban, a Hadtörténeti Múzeum őriz példányokat, míg az egyik jelvény bronz plakettbe öntött nagymintája a székesfehérvári Bory-gyűjteményben található.)

*Herczeg Ferenc*ről több olyan kisplasztika készült, amelyről könyvekben is olvashatunk. Beck Ö. Fülöp 1920-ban remek érmet készített róla. A neves szobrászművész azonban – emlékiratai tanúsága szerint (5) – heves vitába keveredett az íróval *Babits*nak és

*Beck Ö. Fülöp nevéhez különösen fontos hazai irodalmi vonatkozású érmek fűződnek. A Nyugat címlapját méltán elhíresült munkája, a Mikes Kelemen-érem díszítette. Kevésbé ismert, hogy a mű eredetileg nem a folyóirat számára készült. „Már 1907-ben mintáztam egy változatát, erősen domborút, ez azonban nem jutott el a sokszorosításig. Íróbarátaim akkori-ban készültek a Nyugat kiadására, meglátták nálam ezt a Mikes és címlapjukra jelképül felhasználták” – írta emlékirataiban a művész. Az idézetben említett íróbarátok között volt Osvát, Babits, Móricz, Schöpflin, Gellért Oszkár, valamint Elek Artúr és Lengyel Géza. (Utóbbi két szerző több cikkében is méltatta a művész munkásságát.)*

*Móricz*nak a Petőfi Társaságból történt kizárása miatt. Valószínűleg e vehemens nézeteltérésnek tudható be, hogy a magáról a műről nem írt Beck. Feltehetőleg az indulatos szóváltás okozta rossz emlék miatt, *Herczeg* sem említi Beck Ö. Fülöp alkotását emlékirataiban. Pedig mindkettőjüknek érdemes lett volna szólnia az éremről, amely az egyik legsikerültebb ábrázolás *Herczegről*.

Az író feljegyezte viszont két, róla mintázott plakett történetét. Az egyiket – ugyancsak 1920-ban – nagy sikerű színdarabja, a 'Fekete lovas' emlékére mintázta *Szentgyörgyi István*. Az előlapon *Herczeg* balra néző portréja, a hátoldalon 1848-as honvéd fogkezet egy délvidéki sváb népfelkelővel. A másik plakettet gróf *Klebensberg Kuno* kultuszminiszter megrendelésére készítette *Szentgyörgyi*. (6) *Herczeg* mellképe és neve alatt a felirat: A HÍD SZERZŐJÉNEK / 40 ÉVES ÍRÓI JUBILEUMA / ALKALMÁBÓL A M. KIR. VALLÁS- / ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTER. A hátlapon a Lánchíd és *Széchenyi* sziluett-szerű arcképe látható. Ez művészi színvonalában lényegesen jobb kivitelű az elsőnél.

„Egy kellemetlen őszi hajnalon azzal az érzéssel ébredek, hogy valami nagy komiszság történt velem. Megnézem az újságot, hát persze, ma szeptember 22-e van, ma lettem hetven esztendő...” – írta az 1933-as évről *Herczeg Ferenc*. (7) A feléje áradó kitüntetések közül számára a legkedvesebb bizonyára műveinek negyvenkötetes díszkiadása volt. (Antikváriumok polcain gyakran lehet találkozni a *Herczeg-sorozat* bordó színű kötetivel.)

Az író műveit pályakezdése óta a *Singer* és *Wolfner* publikálta, így természetes volt, hogy itt jelentek meg életmű-kötetei. A nagyhírű cég alapítója, *Wolfner József* 1932-ben történt halála után *Wolfner* fia, *Farkas István* vette át a kiadóvállalat vezetését. (8) *Farkast*, aki korábban Párizsban jelentős sikereket ért el festőművészként, baráti szálak fűtétek *Herczeghez*. A barátság mellett jó üzleti befektetésnek is bizonyult a 'Herczeg Ferenc válogatott munkáinak emlékkiadása' című sorozat, hiszen az író könyveit nagy példányszámban lehetett eladni a harmincas években.

A sorozat első kötete 1934-ben jelent meg és a kiadó reprezentatív kiállításban hozta ki. A bordó színű, keménykötéses borítólapra a szerzőt ábrázoló dombornyomásos érem került, amelyet *Pátzay Pál* tervezett. A választás nem véletlenül esett a művészre, hiszen Farkas István köztudottan jó kapcsolatban állt a szobrásszal. Farkas személye így teremtett kapcsolatot a két világháború közötti magyar irodalom konzervatív irányzatának vezéralakja és a harmincas évek modern művészeti törekvéseihez – így például a Gresham-körhöz – kötődő Pátzay között.

A könyv fedőlapját díszítő 56 milliméter átmérőjű, aranszínű érmen az író balra néző profilja látható. Kétoldalt a HERCZEG FERENC – 1933-BAN felirat. Jobbra lent a PP mesterjegy látható. Pátzay remek portretista volt, sőt nemegyszer több is annál. Herczeg-profilja finoman elegáns és szelíden előkelő. Bár az író a magánéletében nemegyszer bocsátkozott vakmerő kalandokba, könnyeden gördülékeny írásaiból sokan hiányolták a drámai poézist. Pátzay érme az utóbbi, íróként szelíd Herczeg Ferencet ábrázolja. Irodalmi jellemrajz – a szó nemes értelmében.

Az éremábrázolást a már kész, bekötött könyvek borítólapjába préselték: az érem sziluettjének halvány körvonala jól kivehető az első néhány oldalon. Az egyoldalas érmet Pátzay kiöntette bronzból is, méghozzá kétféle méretben. Az alkotás mindkét változatából őriz egy-egy példányt a Magyar Nemzeti Galéria. A Petőfi Irodalmi Múzeum egy 56 milliméteres, a Magyar Nemzeti Múzeum egy 107 milliméteres változatot mondhat magáénak. A művész tulajdonában maradt 107 milliméteres példány a Budapest Galéria III. kerület, Lajos utca 158. szám alatti kiállítóháza állandó Pátzay-tárlatán tekinthető meg. Néhány darab magántulajdonban is fellelhető.

Beck Ö. Fülöp nevéhez különösen fontos hazai irodalmi vonatkozású érmek fűződnek. A Nyugat címlapját méltán elhíresült munkája, a *Mikes Kelemen*-érem díszítette. Kevésbé ismert, hogy a mű eredetileg nem a folyóirat számára készült. “Már 1907-ben mintáztam egy változatát, erősen domborút, ez azonban nem jutott el a sokszorosításig. Íróbarátaim akkoriban készültek a Nyugat kiadására, meglátták nálam ezt a Mikest és címlapjukra jelképiül felhasználták” – írta emlékirataiban a művész. (9) Az idézetben említett íróbarátok között volt *Osvát*, *Babits*, *Móricz*, *Schöppflin*, *Gellért Oszkár*, valamint *Elek Artúr* és *Lengyel Géza*. (Utóbbi két szerző több cikkében is méltatta a művész munkásságát.)

Beck nem volt megelégedve az 1907-ben készített alkotásával. 1908-ban az Éremkedvelők Egyesülete (ÉKE) felkérésére újramintázta Mikest. Ezt az 1908-as változatot rendkívüli tagilletményként adta ki tagjai számára az ÉKE. Az egyoldalas, 60 milliméter átmérőjű, bronzból, illetve ezüsből vert érem az asztalára könyökölve, gyertyafény mellett író Mikes Kelemen ábrázolja, leheletfinom plasztikai kidolgozással. „Ez Becknek egyik legszebben komponált műve. Itt nyoma sincs a tér éreztetésének, a távlati mintázásnak sem. Mikes alakjának minden formája csaknem egyetlen képsíkba esik, inkább rajzos, mint plasztikus” – méltatta az érmet *Lyka Károly*. (10) A körirat szövege: MIKES KELEMEN EMLÉKÉNEK AJÁNLOM EZT A MVNKÁMAT. (A Nyugat címlapján közzölt, 1907-ben készült érmen nem látható szöveg.)

A napjainkban keresett ritkaságnak számító éremnek többféle változata ismert. A Magyar Nemzeti Galéria a 228 milliméter átmérőjű, bronzba öntött nagymintát őrizi. A Magyar Nemzeti Múzeum éremtárában a 60 milliméteres bronz, illetve ezüst példány mellett egy 61 milliméteres, ólom próbaöntvény is található, amelyen Mikest feltartott fejfel ábrázolta a művész. Ez láthatólag csak munkapéldány volt, mivel a körirat helyett mindössze néhány betű bevéselt változata látható rajta.

A Nyugat címlapja többször változott, de a Mikes-érem – néhány lapszám kivételével – mindvégig ott volt a címoldalon. Igaz, amint erről az emlékirataiban a művész, majd később *Illés Endre* is beszámolt, (12) az embléma időközben módosult. Az eredeti, magas plasztikájú érem fotóját időnként visszatérően a művész által készített tusrajz váltott

ta fel. Ám Beck ezzel sem volt elégedett. Új rajzot készített, amely 1928-tól nem változott. A Mikes-érem nemcsak a folyóiratra került fel. A Nyugat Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság kiadói emblémájaként a társaság által kiadott könyveken is látható volt.

Beck Ö. Fülöpöt nemcsak az elhíresült Mikes-érem kötötte a folyóirathoz. Osvát Ernő 1923-ban ünnepelte irodalmi működése huszonöt éves jubileumát. A tiszteletére május 27-én a Vígyszínházban megrendezett irodalmi előadás után, a Royalban tartott banketten adta át Babits Mihály a lap ajándékát. Beszédét a következő szavakkal kezdte: “Kedves Barátunk! Engedd meg, hogy a Nyugat nevében a mai szép napon átnyújtsuk Neked emlék gyanánt művésznünk új érmét, melyről a Te nemes és okos fejed néz ránk.” (12) Osvát válaszbeszédében elismeréssel szólt az alkotást készítő barátjáról, Beck Ö. Fülöpről.

A 195 milliméter átmérőjű, bronzból öntött alkotáson Osvát jobbra tekintő, szeméveges portréja látható. A művész polgári öltözetben, zakóban, nyakkendőben örökítette meg

*Az éremművészet és az irodalom közötti szoros kapcsolat történetében számos kisplasztikai műnek volt ihletője vers vagy prózai alkotás. Az azonban ritkán fordul elő, hogy érem nyomán szülessen vers, ráadásul kiemelkedő költő, Szabó Lőrinc tollából. Szabó Lőrinc 1950 és 1951 között írta a magyar irodalom egyik leghíresebb szonett-koszorúját, amelyet az első rész kevéssel korábbi keltű harmadik és negyedik darabja, valamint az 1951 és 1956 között született harmadik rész tizennégy szonettje tett teljessé. A versciklus valójában requiem: búcsú az önkéntes halált választott nőtől, aki huszonöt éven át volt a költő kedvese. Valakinek az elvesztése önmagában is drámai dolog. Szabó Lőrinc esetében azonban többről, másról volt szó. A költőnek olyan asszonyt kellett búcsúztatnia, aki nem az ő hitvese volt...*

darab a mai napig lappang, ugyanis ebben a méretben készült Osvát-érem nem ismert. A hazai numizmatikai szakirodalomban alapműnek számító *Huszár-Procopius* katalógus (14) sem tud létezéséről.

1927 nyarán éles hangvételű sajtóvita bontakozott ki Ady költészetéről és helyéről a magyar irodalomban. A Nyugat egyértelműen kiállt a költő mellett. Olyannyira, hogy fennállása huszadik évfordulója alkalmából, 1928-ban a folyóirat Beck Ö. Fülöppel Ady-érmet készíttetett, amelynek természetesen fotóját is publikálta a lap. A kép alatti tájékoztatás szerint „az érmet minden előfizetőknek megkapja.” (15)

A 65 milliméter átmérőjű, bronzból vert érem előlapján a költő balra tekintő arcmása látható, melyet az ADY ENDRE EMLÉKÉNEK A „NYUGAT” szöveg ölel körül. A hát-lapon fiatal férfi áll, dagadó vitorlájú hajó fedélzetén. A körirat idézet Ady ‘Új vizeken járok’ című verséből: „REPÜLJ HAJÓM... RAJTAD A HOLNAP HŐSE”. (A pontosság

a neves szerkesztőt. A körirat szövege: A „NYUGAT” OSVÁT ERNŐNEK. A mind-össze néhány példányban készült alkotás fényképét a Nyugat Osvátot ünneplő 1923. évi 11-12. dupla száma mellett, 1928-ban a Magyar Művészet is közölte. (13) (Egy példányát a Petőfi Irodalmi Múzeum őrzi. Érdekeséggént megemlíthető, hogy a New York Kávéházban 1933-ban felavatott Osvát-emléktáblára is ez az érem került fel.)

Osvát 1929. október 28-án történt öngyilkossága után, a Nyugat 1929. december 1-jén megjelent 22-23. számában a nekrológ mellett ismét Beck Ö. Fülöp érmét reprodukálta a lap. A fotó alatti szöveg: „A Nyugat Osvát-plakettje. Beck Ö. Fülöp műve, mely Osvát Ernő számára készült 25 éves írói jubileuma alkalmából. A bronzéremre a fénykép szerinti kicsinyített formában a Nyugat előfizetői 20 pengőért igényt tarthatnak. Megrendelhető a Nyugat kiadóhivatalában.”

Nincs adat arról, hogy a 65 milliméter átmérőjű, egyoldalas éremből hány példány készült. Néhány megrendelés bizonytalannal érkezett, kérdés, hogy ezek kedvéért vertek-e érmet. Amennyiben igen, úgy ez a néhány

kedvéért érdemes megemlíteni, hogy a költeményben nem a „repülj”, hanem a „röpülj” szó szerepel, és azt vessző követi.) Az éremnek Ignotus egész cikket szentelt a Nyugatban. Érdemes idézni méltatásából: „Beck Ö. Fülöp ércbe vésett irodalomtörténetet ád benne, egy más művészetbe való áttételét annak, aki Ady volt s amit művészete jelent.” (16)

Az Ady-érem modern stílusfelfogásával és finoman kivitelezett plaszticitásával Beck Ö. Fülöp egyik kiemelkedő jelentőségű alkotása. Az előfizetőkre tekintettel viszonylag nagy példányszámban készült, így napjainkban sem elérhetetlen műalkotás az irodalom- vagy éremkedvelők számára.

A Nyugat kezdetektől fogva meghatározó munkatársa és szerkesztője, Babits Mihály ötvenedik születésnapjára, 1933-ban mintázott érmet a művész. A bronzból öntött, 70 milliméter átmérőjű érem előlapján a költő balra tekintő portréja látható, melyet A „NYUGAT” BABITS MIHÁLYNAK 50EDIK SZÜLETÉSNAPIJÁRA felirat szegélyez. A hátoldalon baloldalt meredek domboldalon Babits előhegyi kis háza, jobbra az esztergomi Bazilika távoli sziluett-képe látható. Középen bal kezét magasba emelő férfialak, jobbáiban bottal, vállán köpenyvel. A körirat szövege félkörben fent: „MINT AKIT NAGY HIR KERGET LE HEGYÉRŐL”. (Idézet Babits 1932-ben írt „Mint különös hírmondó...” című verséből.) Beck közeli, baráti viszonyban volt a költővel. Erről tanúskodik a hátlap témaválasztása és enyhén humoros hangvétele. Az előlapon látható élethű Babits-portré viszont klasszicizáló szépségű. A stílusválasztás finom utalás a költő görög-latin alapokon nyugvó műveltségére.

A szerző által is sikeresnek minősített mű reprodukcióját a Nyugat 1934. február 1-i száma közölte. Érdemes megjegyezni, hogy a folyóiratban publikált fényképen az előlap felirata nem azonos a forgalomba került érmekével: a szövegben az 50EDIK helyett csak 50. szerepel. A Nyugatban megjelent fotó valószínűleg Beck mintapéldányáról készült, melynek felirat-szövegén utóbb módosított a művész, s ennek alapján születtek a vert példányok. A költő számára a kiadó egyetlen példányban elkészíttette az előlap 185 mm-es méretűre nagyított, bronzból öntött változatát, amelyet fába illesztett keretben adtak át az ünnepeltnek.

A Babits-érem kis példányszámban készült. Jelentős hazai közgyűjteményekben, továbbá a költő egykori szekszárdi szülőházában működő emlékmúzeumban megtalálható, de magánforgalomban igen ritkán előforduló műnek számít. (A teljesség kedvéért megemlítenő, hogy a művész már 1929-ben érmet mintázott a költőről, huszonöt éves írói jubileumára. Ez a 190 milliméter átmérőjű, bronzból öntött alkotás azonban nem a Nyugat megrendelésére készült. A Baumgarten Alapítvány felkérésére Beck 1942-ben készített 72 milliméter átmérőjű, bronzból öntött érmet Babitsról, előlapján a költő balra tekintő profiljával.)

Ahogy Beck Ö. Fülöp neve egybeforr a Nyugattal, úgy kötődött fia 1942 és 1944 között a Magyar Csillaghoz. A Nyugat utódeként 1941. október elsejétől *Illyés Gyula* szerkesztésében megjelenő folyóirat nemcsak szellemi értelemben vállalta fel a Nyugat örökségét. Külső megjelenése, tipográfiája is megegyezett nagyhírű elődjével. A címlapon mindvégig ott volt a Nyugat emblémája, a Beck Ö. Fülöp tervezte híres Mikes-érem grafikai változata. A Nyugat számára Beck Ö. Fülöp érmet készített Adyról, Osvátról és Babitsról. A Magyar Csillag folytatta a hagyományt: 1942-ben Beck Ö. Fülöp fiától, a tehetséges fiatal szobrásztól, *Beck András*tól a Schöpflin-emlékérmét rendelték meg. Schöpflin Aladár az 1908-as indulástól kezdve volt munkatársa és kritikusa a Nyugatnak, rengeteg cikket és tanulmányt publikált a folyóiratban, majd a Magyar Csillagban. Babits halála után 1941-től a Baumgarten-alapítvány kurátora.

A folyóirat 1942-ben tematikus számmal tisztelgett a hetven éves irodalmár előtt. A november 1-én megjelent szám elején Beck András Schöpflinről készített emlékérmének fotója látható. A bronzból öntött, hetvenöt milliméter átmérőjű érem előlapjára az író jobbra tekintő, bajszos profilját mintázta a művész. A markáns arcmást kétoldalt a

SCHÖPFLIN ALADÁRNAK / 942. X. 4. A „MAGYAR CSILLAG” felirat öleli körül. A hátlapon Schöpflin álló alakja látható, mellette és fölötte egy-egy sziluett-szerű, allegorikus alak. Jobbra lent a B A monogram utal a készítőre. A folyóirat közleménye szerint, Beck művét huszonöt pengőért lehetett megvásárolni a kiadóhivatalban.

Az alkotásról a Magyar Csillag következő, 1942. november 15-i számában *Farkas Zoltán* közölt rövid kritikát. „Beck András, aki kitűnő atyja nyomdokain halad, fölötte sikerült érmet mintázott a Magyar Csillag körének ünnepeltjéről, Schöpflin Aladárról, egy írói nemzedék nagy méltatójáról. Kitűnően jellemezte a fej megmintázásában a kritikus merev egyéniségét és igazmondását. A plakett, melyet Schöpflin barátai 70. születésnapján adtak át, egyben annak tanúbizonysága, hogy az irodalom és a képzőművészet szabad találkozásában két világ milyen beszédesen hirdeti az ars una igazságát, az egyik a formát, a másik a tartalmat szolgáltatva” – írta a neves kritikus. (17) (Az érmet az 1943 augusztus 1-i lapszám hátsó borítóján ismét eladásra ajánlotta a folyóirat.)

Farkas Zoltán egy korábbi cikkében már méltatta Beck András műveit, köztük az 1940-ben *József Attiláról* mintázott expresszív hangvételű érmét. (18) Nem kizárt, hogy éppen e cikk nyomán esett a választás Beckre. Farkas később is figyelemmel kísérte a fiatal művész pályafutásának alakulását: két kiállításon történt részvételéről is beszámolt a Magyar Csillagban. „Beck két kézzel ragadja meg az életet, hogy szétpattanásig szoros formák bilincskébe zárja” – jegyezte fel a Fővárosi Képtár 1943-as tárlatáról tudósítva. (19) 1944-ben a Nemzeti Szalon kilencvenkilencedik csoportkiállításán – több más alkotása mellett – látható volt a Schöpflin-érem is, amelyből egy-egy példányt a Magyar Nemzeti Galéria, a Magyar Nemzeti Múzeum és a Petőfi Irodalmi Múzeum őriz.

Beck András 1943-ban szabálytalan kör alakú érmet mintázott a Nyugat első nemzedékéhez tartozó *Tóth Árpád* halála tizenötödik évfordulójára. A bronzból öntött 75 milliméteres alkotás előlapján a fiatalon elhunyt költő balra tekintő, szemüveges profilja látható. A körirat szövege: TÓTH ÁRPÁD / 886-928. A hátoldalon sűrű erdőben férfi alak. Bal szélén, középen a B / A monogram. A folyóirat szellemiségében olyannyira magához kötődőnek érezte a Tóth Árpád-érmet, hogy az 1943. november 1-i és november 15-i száma hátsó borítóján hirdetésben hívta fel a figyelmet Beck művére. (A lap olvasói kedvezményesen, negyven helyett harminc pengőért vásárolhatták meg az érmet a művész Buday László utcai műtermében.) A Tóth Árpád-éremből a Fővárosi Képtár, a Magyar Nemzeti Galéria, a Petőfi Irodalmi Múzeum és *Gosztonyi József* híres magángyűjteményében őriz példányt. (A teljesség kedvéért érdemes megemlíteni, hogy Beck András 1947-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium megbízásából még egy érmet készített Schöpflinről, amely a Fővárosi Képtár 1949-es éremkiállításán volt látható.)

A nagy könyvsorozatok mellett, esetenként egy-egy ünnepi vagy jubileumi kötet fedőlapjára is került dombornyomásos érmet. Ez a szokás nem csupán a 20. század első évtizedében volt divatos, találkozhatunk ilyen könyvészeti megoldással a 20. század közepén is. E kiadványok közül kettőt külön is érdemes megemlíteni. 1942-ben készült a Széchenyi-émlékkönyv, amelyen a legnagyobb magyart ábrázoló dombornyomásos aranyozott érmet – még fiatal művészként – az a *Szakál Ernő* szobrászművész mintázta (20), akinek neve utóbb az 1974-ben, *Zolnay László* által feltárt budavári gótikus szoborlelet restaurátoraként vált híressé.

Egy évtizeddel később, 1952-ben jelent meg a kétkötetes *Kossuth-émlékkönyv*, amelyben *Szekfű Gyula* és *Vayer Lajos* is közölt tanulmányt. A barna színű kemény borítóba préselt, színezés nélküli Kossuth-portrét *Iván István* készítette, az 1946-ban ugyancsak ő tervezte ezüst ötforintos (21) éremképe alapján.

Az éremművészet és az irodalom közötti szoros kapcsolat történetében számos kisplasztikai műnek volt ihletője vers vagy próza alkotás. Az azonban ritkán fordul elő, hogy érmet nyomán szülessen vers, ráadásul kiemelkedő költő, Szabó Lőrinc tollából.

Szabó Lőrinc 1950 és 1951 között írta a magyar irodalom egyik leghíresebb szonett-koszorúját, amelyet az első rész kevéssel korábbi keltű harmadik és negyedik darabja, valamint az 1951 és 1956 között született harmadik rész tizennégy szonettje tett teljessé. A versciklus valójában requiem: búcsú az önkéntes halált választott nőtől, aki huszonöt éven át volt a költő kedvese. Valakinek az elvesztése önmagában is drámai dolog. Szabó Lőrinc esetében azonban többről, másról volt szó. A költőnek olyan asszonyt kellett búcsúztatnia, aki nem az ő hitvese volt...

Szabó Lőrinc műve döbbenetes hatású alkotás. Irgalmatlan és kíméletlen. Irgalmatlan magával és kíméletlen másokkal. A verseket olvasva kiderül, mennyire védtelen és kiszolgáltatott a költő, ha ilyen őszinteséggel szól magáról és szerelméről, vágyairól és emlékeiről. A szonettek írásakor, 1950–1951-ben publikálásukra gondolni sem lehetett. Nemcsak témájuk miatt: ebben az időben Szabó Lőrincet szinte teljes hallgatásra ítélték, leginkább műfordításból élt. „A huszonhatodik év’ könyv alakban 1957-ben jelent meg – nem csekély belső vívódás után. „Csak a közelgő halál érzete tehetette szabaddá az utat, amikor már leszámolt élete kereteivel, amelyeket iszonyú erővel tartott maga köré, hogy beleférjen valahogy egy társadalmi rendbe” – jegyezte fel a költőhöz közel álló Bernáth Aurél. (22) Németh László szerint Szabó Lőrinc a versciklusban „diadalmas kétségbeesésben gyónja meg” e párhuzamos kapcsolat minden részletét. (23)

A kötet első kiadása belső címlapja előtti oldalán az *Vékesné Korzáti Erzsébetet* ábrázoló érem fényképe látható. A portré az egyik legkiválóbb magyar éremművész, *Ferenczy Béni* munkája. (24) Az érmen balra tekintő fiatal nő látható oldalt elválasztott, félhosszú hajjal, nyitott gallérral. A bronzból öntött, 108 milliméter átmérőjű kétoldalas érem körirata: V. KORZÁTI ERZSÉBET MCMII – MCML. Az arckép határozott kontúrokkal meghúzott, karakteres alkotás. A művész a következőket mondta a vele 1942-ben riportot készítő *Kassák Lajos*nak: „a portrét, mint művészeti alkotást csak úgy tudom elképzelni, ha egyszerre ketten vagyunk benne jelen, a portré mintaképe és aki ezt a mintaképet a művészet nyelvén megfogalmazza” (25) A Korzáti-érem ilyen alkotás.

A hátoldal nemesen egyszerű. Négyzet alakú keretbe foglalt síkban Szabó Lőrinc 95. szonettjéből vett (a versben eredetileg két soros) idézet olvasható: SZERETNEM KELL / GONDOLATAIMAT / MINTHOGY BELÖLE / EGYÉB NEM MARADT. Alul középben az FB 51 monogram és évszám utal a szerzőre és a mintázás időpontjára. A hátoldalon keretbe foglalt versidézet, mint formai elem, a művész más, ebben az időszakban készült érmein – *Bessenyei, Kölcsey* (1952), *Berzsenyi* (1953) – is megtalálható. Az érmet

*Szabó Lőrinc műve döbbenetes hatású alkotás. Irgalmatlan és kíméletlen. Irgalmatlan magával és kíméletlen másokkal. A verseket olvasva kiderül, mennyire védtelen és kiszolgáltatott a költő, ha ilyen őszinteséggel szól magáról és szerelméről, vágyairól és emlékeiről. A szonettek írásakor, 1950–1951-ben publikálásukra gondolni sem lehetett. Nemcsak témájuk miatt: ebben az időben Szabó Lőrincet szinte teljes hallgatásra ítélték, leginkább műfordításból élt. „A huszonhatodik év’ könyv alakban 1957-ben jelent meg – nem csekély belső vívódás után. „Csak a közelgő halál érzete tehetette szabaddá az utat, amikor már leszámolt élete kereteivel, amelyeket iszonyú erővel tartott maga köré, hogy beleférjen valahogy egy társadalmi rendbe” – jegyezte fel a költőhöz közel álló Bernáth Aurél. Németh László szerint Szabó Lőrinc a versciklusban „diadalmas kétségbeesésben gyónja meg” e párhuzamos kapcsolat minden részletét.*

a művész 1951-ben – tehát Korzátai Erzsébet halála után – készítette, néhány régi fénykép alapján. „Ki létrehívta, / nem látta élve: mesteri kezét / szívem vére vezette s régi kép” – utalt a tényre a költő a kötetet záró 120. szonettben. (Az első kiadásban közölt fénykép alatt az érem készítési idejeként tévesen 1952 szerepel.)

Ferenczy Béni ekkoriban lényegében állás nélkül volt, mivel főiskolai tanári munkaviszonyát 1949. november 7-én *Révai József* azonnali hatállyal megszüntette. A Korzátai Erzsébetről készített érmet ennek ellenére ingyen, barátságából mintázta, Szabó Lőrincnek csak az anyagköltséget kellett kifizetnie. Az éremből mindössze öt-hat darab készült. A költő juttatott barátainak, Illyés Gyuláéknak, a kötet szerkesztésében Balatonfüreden segítő *Lipták Gábornak*, továbbá az elhunyt asszony fiának, *Vékes Endrének* is. Egy érmet a Szabó Lőrinc visszaemlékezéseit lejegyző, máig ismeretlen Írnok kapott. (26)

A Korzátai-érem érezhető gondossággal készült. Ferenczy a rá jellemző alaposággal, külön figyelmet fordított még a perem megformálására is. Az alkotás bronzból öntött eredetijéből egy-egy példányt őriz a Magyar Nemzeti Galéria. A Nemzeti Múzeum éremtára még 1951-ben kapott egy példányt az alkotásból. Ez a példány szerepelt Ferenczy Béni 1959-es gyűjteményes kiállításán a Nemzeti Szalonban, az 1977-es szentendrei Éremantológián és az 1993-ban tartott reprezentatív éremkiállításon a Nemzeti Galériában.

Az éremről *Borsos Miklós* a Képzőművészeti Főiskolán kisebb méretben még tizenkét másolatot készített terrakottából. Ezek egyike *Szűz Rezső* gyűjteményébe került. Innen ismert, hogy e példányok 86 milliméter átmérőjűek. (27)

Érdemes megemlíteni, hogy az 1957-es első kiadás fekete színű borítóján látható érem fotója nem azonos a könyvben lévővel. A borító érmén nem szerepel név, az MCMII évszám baloldalt, az MCML évszám jobboldalt található. Ez a változat feltehetőleg munkapéldány lehetett, hollétéről nincs adat. A könyvborító hátoldalán az érem hátlapjáról készült fénykép látható. A fotón ábrázolt hátlap megegyezik a múzeumi példányokéval.

„A huszonhatodik év’ Helikon Kiadó gondozásában, 1994-ben megjelent ezeröttszáz számozott kötetének püspöklila bársonyborítóját Ferenczy alkotásának kicsinyített méretű, fémlemez változata díszíti. Ez azonban nem eredeti alkotás: a préselt éremlemez a Metal Art cég által készített másolat Ferenczy Béni korábbi munkájáról.

Érdemes felidézni a híres 120. szonett teljes szövegét, hiszen ilyen szenvedéllyel fűtött, remek vers aligha született éremről a magyar irodalomban:

„Ércnél maradandóbb’

Itt a bronz, a profil...Ki létrehívta,  
nem látta élve: mesteri kezét  
szívem vére vezette s régi kép –  
Igen, itt a mű, a kései, itt a  
még ifjú arc, éremmé alakítva;  
s néha elnézem: „Ilyen volt” S: „Be szép!”  
Majd: „Így élnek a százados mesék,  
ha szív őket s ily tudás hozza vissza!”  
Itt az érc; s te, aere perennius,  
versem, aki csillagfénykoszorús  
gyászodban már-már mosolyogni tudsz,  
túléled őt! s joggal túl te, plakett:  
szebb, mint ő volt, s több a létetek!  
...Neki azonban... minden...egyremegy.

Miután Ferenczy Béni elbocsátották főiskolai állásából, 1949 és 1956 között jobbra csak könyvillusztrációkból tudott megélni. Ugyanakkor nem kötötték hivatalos elvárások, az ötvenes évek művészeti életének merev sablonjai. „Valójában ez a hét sötét és nehéz esztendő páratlanul gazdag alkotói korszaka volt” – írta később *Vajda Miklós*. (28) A

Szépirodalmi Könyvkiadónál Illés Endre segítette munkához. E tevékenysége során tervezte a művész az 1952 és 1960 között megjelent ‚Móricz Zsigmond Összegyűjtött Művei’ című életműsorozat köteteinek sötétkék borítójára az író arcmását. Az 1952-ben készült plaketten az idős Móricz balra néző profilja látható. Ferenczy Béni gyűlölte a hamis pátoszt. Ebben az időszakban született más alkotásaihoz – például a híres Petőfi-szoborhoz – hasonlóan, idealizált romantikus megközelítés helyett markáns portrét mintázott az íróról. A plakettnek többféle méretű változatát tartja számon a szakirodalom. (29) Egy 152 x 130 milliméterest a Magyar Nemzeti Galéria őriz.

Közismert, hogy Borsos Miklós rendkívül gazdag szobrászati, éremművészeti és grafikai munkássága mellett számos könyvet illusztrált. Utolsó munkái közé tartozott a Szépirodalmi Könyvkiadó 1978 és 1987 között publikált Babits Mihály-életműsorozatának illusztrálása. A sorozat ‚Esszék, tanulmányok, Az európai irodalom és Kisebbségi műfordítások’ című kötetének illusztrálásakor különleges feladatra vállalkozott. A három könyvben található körülbelül harminc tollrajz mindegyike egy-egy érem képe. Borsos tökéletes mesterségbeli tudással kivitelezett, ihletett rajzai a világirodalom és a hazai irodalom kiemelkedő alakjait ábrázolják, Homérosztól Proustig, Assisi Szent Ferentől Nietzscheig, Dantétól Adyig, Balassitól Illyés Gyuláig. A Babits-kötetekben közölt grafikák valójában éremtervek. Babits írásait lapozgatva, mai szóhasználatával élve, valóságos virtuális éremgyűjteménnyel találkozik az olvasó. Ha a művész plasztikai formában is elkészíti őket, a hazai numizmatika páratlanul érdekes irodalmi arcképcsarnoka jött volna létre.

Napjaink legkorszerűbb technikai eszközökkel rendelkező kiadói kevésbé igyekeznek hasznosítani az éremművészet és az irodalom közötti kapcsolatban rejlő lehetőségeket. (Farkas Zoltán korábban már idézett szavaival szólva: az ars una igazságát.) Pedig az idézett példák igazolják: érdemes lenne egy-egy folyóirat vagy igényes megjelenésű kötet arculatának tervezésénél a hazai éremművészetre is gondolni.

## Jegyzet

- (1) MTA Művészettörténeti Kutatóintézet adattára.
- (2) Mikszáth Kálmáné visszaemlékezései. (2002) Mikszáth Kiadó, Horpács, é. n. 262.
- (3) Márai Sándor (2002): *Írók, költők, irodalom*. Helikon, Budapest. 126.
- (4) Fónagy Béla (1929): A Szépművészeti Múzeum érem- és plakettgyűjteménye. *Magyar Művészet*, 1. 25.
- (5) Beck Ö. *Fülpő visszaemlékezései*. (1957) (Rippl-Rónai József visszaemlékezéseivel egy kötetben.) Szépirodalmi, Budapest. 336–337.
- (6) Herczeg Ferenc emlékezései. *Hűvösvölgy*. (1993) Szépirodalmi, Budapest. 95., 135–136.
- (7) Herczeg Ferenc emlékezései. i. m. 182.
- (8) Nagy Katalin (1994): *Farkas István*. Arthis, Budapest. 112.
- (9) Beck Ö. *Fülpő visszaemlékezései*. i. m. 253.
- (10) Lyka Károly (1983): *Szobrászatunk a századfordulón*. Corvina, Budapest. 88.
- (11) Illés Endre (1976): Filippo. In: *A só íze*. Magvető, Budapest. 67.
- (12) Plakett átadás és ünnepi vacsora. (1923) *Nyugat*, 11–12. 876.
- (13) Lengyel Géza (1928): Beck Ö. Fülpő. *Magyar Művészet*, 2. 104.
- (14) Lajos Huszár – Béla v. Procopius (1932): *Medaillen- und Plakettenkunst in Ungarn*. Éremkedvelők Egyesülete, Budapest.
- (15) *Nyugat*, (1928) 8. 577. előtti műmelléklet.
- (16) Ignotus (1928): Ady-érem. *Nyugat*, 11. 769.
- (17) Farkas Zoltán (1942): Beck András Schöpfung-plakettje. *Magyar Csillag*, 12. 369.
- (18) Farkas Zoltán (1942): Beck András József Attila érme. *Magyar Csillag*, 4. 254.
- (19) Farkas Zoltán (1943): Fiatal magyar szobrászok kiállítása. *Magyar Csillag*, 20. 502.
- (20) Egervölgyi Dezső (1989): *Széchenyi a magyar éremművészetben*. Keszthelyi Éremgyűjtő Csoport, Keszthely. 32.
- (21) Rádóczy Gyula (1984): *A legújabb kori magyar pénzek (1892–1981)*. Corvina, Budapest. 180.
- (22) Bernáth Aurél (1962): *A művészi körül*. Szépirodalmi, Budapest. 74–75.
- (23) Németh László (1980): Szabó Lőrinc. In: *Utolsó széttekintés*. Szépirodalmi, Budapest. 376., 381.

- (24) Ferenczy Béni (1961): *Írás és kép*. Magvető, Budapest. 262.  
(25) Réz Pál (1984, szerk.): *Ferenczy Béni arcképe*. Európa, Budapest. 66.  
(26) Szabó Lőrinc (2001): *Vers és valóság. Bizalmas adatok és megjegyzések*. Osiris, Budapest. 142., 172.  
(27) Szíj Rezső (1977): *Gyűjteményem. 2. Szobrok, kispasztikák, érmek*. Kossuth, Budapest. 7.  
(28) Vajda Miklós: Ferenczy Béni estéje. In: *Ferenczy Béni arcképe*. i. m. 170.  
(29) Gosztonyi József (1990): *Ferenczy Béni érmei és plakettjei*. Magyar Éremgyűjtők Egyesülete, Budapest. é. n. 37–38.



## Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája Budapest, 2004. október 7–8.

Az Országos Közoktatási Intézet 2004 októberében negyedik alkalommal rendezi meg országos konferenciáját. A plenáris előadások a konferencia címében jelzett fogalmak értelmezésén túl tartalmazzák ezek jellegzetes európai megközelítéseit; vizsgálják a társadalmi egyenlőtlenségekkel és a méltányossággal való összefüggéseit; valamint bemutatják, hogy a mai magyar közoktatási rendszerben milyen eszközei vannak a minőség, az eredményesség és a hatékonyság mérésének és fejlesztésének. A programok a korábbiaknál is gazdagabb lehetőséget nyújtanak az eltérő szakmai megközelítések megismerésére.

**A rövid előadásokra épülő, a résztvevők aktivitására is számító vitaforumok témái a következők:**

- A tanári munka minősége és az oktatás eredményessége;
- Az oktatás tartalmának és eredményességének kapcsolata;
- Indikátorok az oktatás eredményességének értékelésében a különböző szinteken;
- Hatékonyság és eredményesség a fenntartói oktatásirányításban;
- A kimeneti értékelés: egy megújuló eszköz a magyar közoktatásban;
- A közoktatás mint a humán erőforrás-fejlesztés tényezője.

**A szakmai műhelyekben a meghívott intézmények hasznosítható gyakorlati tapasztalataikat mutatják be:**

- Tanárértékelés a gyakorlatban;
- Tartalmi-módszertani innovációk;
- A kompetenciamérések felhasználása intézményi, tanulói fejlesztésre;
- Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás: intézményközi, térségi fejlesztés;
- A próbaérettségi tapasztalatai;
- Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program (HEFOP) pályázati tapasztalatok.

**A konferencia első napjának estjén szervezett pódiumbeszélgetés témája az értékelés társadalmi nyilvánossága.**

**A konferencia helyszíne:**

Agro Hotel Konferenciaközpont, Budapest, XII. kerület, Normafa út 54.

A konferencia részletes programja és a jelentkezési lap letölthető az OKI honlapjáról: <http://www.oki.hu/konferencia>

**További felvilágosítás kérhető:**

Tel.: (06 1) 318 6239, Fax: (06 1)318 6384, e-mail: [oki@oki.hu](mailto:oki@oki.hu)

tudományos munkatárs, Kutatási Központ,  
OKI, Budapest

## Az értékelés mint irányítási eszköz a közoktatásban

*A huszadik század második felében Európa és a fejlett világ országaiban hatalmasra nőtt közoktatási rendszerek irányítási problémái nagy kihívást jelentettek az oktatáspolitikusok számára. Az expanzió önmagát gerjesztő hatása néhány évtized alatt minden képzési fokon tömegesedést idézett elő, a középfokú oktatás általánossá válása pedig együtt járt a tankötelezettség kitolódásával. A hagyományos irányítási eszközök egyre kevésbé működtek hatékonyan, és ez odáig vezetett, hogy Coombs a hetvenes évek elején az oktatás világválságáról írt. (1)*

A vertikális és horizontális kiterjedés (egyre több tanuló egyre hosszabb ideig ül az iskolapadban) az oktatási rendszerek méretében és összetettségében olyan erős változásokat idézett elő, hogy a szabályozás és irányítás egyre bonyolultabbá vált és új eszközöket igényelt. A közszolgáltatások gyakorlatilag minden területén hasonló folyamatok játszódtak le, új szabályozási módok kidolgozása volt tapasztalható, ami egyrészt keretet adott az oktatás irányításában bekövetkező változásoknak, másrészt pedig ahhoz mintául is szolgált.

A tanulmány egy kettős párhuzamot mutat be, egyrészt azokat a folyamatokat, amelyek az oktatás területén érzékelhetőek, és egybecsengenek a közszolgáltatások területén általában tapasztalható irányítási változásokkal, másrészt pedig a magyar közoktatási rendszerben zajló folyamatokat veti össze nemzetközi, elsődlegesen az Európai Uniót érintő irányítási változásokkal. Mindezt abból a szempontból, hogy az értékelés hogyan lehet és lesz az oktatásban egy szűken értelmezett pedagógiai, tantermi kategóriából, pontosabban amellet az irányítási eszköz, oktatáspolitikai fogalom.

### A közszolgáltatások irányításának hatékonysági problémái

Maurice Kogan „Az új értékelő állam” című tanulmányában (2) a közszolgáltatások hagyományos ellenőrzésének megváltozását mutatja be, és bár az elemzés a brit példán alapul, a szerző hangsúlyozza, hogy a témák bárhol másutt is érvényesek. A nyolcvanas években jelentkező alapp probléma az elszámoltathatóbb irányítás létrehozása volt, melynek lényege a teljesítmény és a tiszta célkitűzések összevetése. Háttérként a kormányzat közköltségeket korlátozó szándékával kellett számolni, ami önmagában is erőteljes beszámoltató és ellenőrző mechanizmusokat igényelt. Mindezek következtében az értékelést, mint a valódi elszámoltathatóság és a hatékony változtatás előfeltételét jelenítették meg. Úgy vélekedtek, hogy az összetett irányítási rendszer egyszerűsíthető és tárgyilagosan mérlegelhető a teljesítmény mérhető indikátorainak segítségével. A korábban csak a piaci szférában alkalmazott, menedzser-szemléletű (tehát olyan, amelynek sarkkövei: a hatékonyság, a gazdaságosság, az eredményesség, a teljesítmény és a megszigált fizetés) irányítás értékelési szempontjai a közszolgálati szektorban a mennyiségi-mérési

szemlélet irányába történő elmozdulást eredményeztek. Ez a szemlélet pedig megerősítette a teljesítménynek a kézzelfogható eredmények szerinti értelmezését.

A hagyományos ellenőrzési metódusok a közszolgáltatási területeken a komplexitás (elsősorban a méret és az összetettség) növekedése miatt váltak egyre kevésbé alkalmazhatóvá. A közellátás nagyrendszerei a jóléti államokban szinte kivétel nélkül kormányzati kezdeményezésre jöttek létre, és működésüket a felülről, egy központból irányítottág jellemezte. Elsősorban a rendszerekben zajló tevékenységeket, folyamatokat szabályozták, törvénnyel, rendelettel, utasításokkal. A rendszer működésének minőségét, eredményességét biztosítva látták azzal, hogy szabályozták a mit és a hogyan kérdéseit. Nagy és kiterjedt rendszerek irányítása centralizált környezetben hatalmas apparátus igényel, melynek működtetése önmagában is csökkenti a hatékonyságot, emellett pedig óhatatlanul információvesztéssel is jár. Amikor az eredményességet erőteljes központi szabályozás mellett sem lehetett már biztosítani, a kormányzati rendszerek decentralizációs reformokat hívtak életre, ami azonban a működés ellenőrzésére más módszereket tett szükségessé. A közigazgatási reform során az irányítás alapjellemzői változtak meg, így például az, hogy a működési folyamat mely részére irányul a szabályozás. (3) A figyelem a folyamatokról az eredményekre tevődött át, nem magát a cselekvést, hanem annak kimenetét szabályozták. Ez már önmagában is egyszerűsítható az összetett irányítási rendszert, ugyanakkor új problémákat is felvet: az eredmények megítélését. Ezen a szálon a közszolgáltatási rendszerek reformjában élen járó országok (mint például Anglia) sok energiát fektettek a mérésmetodika fejlesztésébe, hiszen olyan objektív eszközökre volt szükségük, amelyek megbízható és érvényes eredményeket szolgáltatnak az ellenőrzés során. Az ellenőrzés pedig ebben az esetben nem más, mint a teljesítmény mért jellemzőinek viszonyítása a kitűzött célokhoz, vagyis a teljesítmény értékelése. A mért jellemzők megjelennek a mennyiségi és a minőségi dimenzióban is, más-más módszertani megoldásokat igényelve. Maga az értékelés olyan komplex eljárás kell, hogy legyen, amely teljesítményindikátorokon és az előre meghatározott standardokon alapul. Ezek a standardok adják a folyamat „szabályozott kimenetét”, vagyis konkrétan rögzítik, hogy a vég-eredményt mikor tekintik megfelelőnek, a teljesítményt elfogadhatónak. Mindezen folyamatok a közszolgáltatások területén szükségszerűen együtt járnak azon szakterületek és szakmai csoportok befolyásának növekedésével, amelyek a szükséges módszertan kidolgozásához és működtetéséhez megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek. Kogan kutatásai (4) többek között arról is tudósítanak, hogy Angliában a Közszolgáltatási Felügyelet növelte mind az önkormányzatokra, mind a kormányra gyakorolt befolyását, amit az tett lehetővé, hogy felhasználta a társadalomtudományok módszertani tudásbázisát, valamint saját munkáját menedzser-szemléletűvé alakította.

*A decentralizációs jellegű irányítási változások a közszolgáltatások más területeivel együtt az oktatást is érintették. Magától értetődő ez, egyrészt azért, mert az oktatásirányításnak a tömegesedés kiváltotta problémái megoldást sürgettek, másrészt pedig azért, mert „... az oktatási rendszerben nem működhet tartósan olyan szabályozási mechanizmus, amely nagymértékben eltér attól, amely a társadalmi alrendszerek összességét jellemzi”.*

Mi vezethetett el odáig, hogy ez a bizonyos piaci rendszereket jellemző menedzser-szemlélet utat tört magának a közszolgáltatások területén? Mindenekelőtt a közszolgáltatások fogalmának újraértelmezése, a gondoskodó, jóléti ellátó rendszer működtetése helyett – amint az a szóban magában is szerepel – egy olyan szemlélet, ami a területet valódi értelemben szolgáltatásnak tekinti, és így is közelíti meg. A közszolgáltatás is csak egy a különféle szolgáltatások közül, azonban a szolgáltatást igénybe vevők köre nem

más, mint a 'köz', vagyis a társadalom, a szolgáltatók pedig a politikai döntéshozók és a kormányzati szervek.

A közigazgatás decentralizációja, ha a szabályozók rendszeres és módszeres átalakításával együtt történik, nem jelenti az állami felügyelet háttérbe szorítását – éppen ellenkezőleg. A rendszerek komplexitásának növekedése miatt gyakorlatilag az eszközök átalakítása tűnik az egyetlen hatékony eljárásnak. Az értékelés pedig, minthogy komplex környezetben jól alkalmazható irányítási eszköz, különös jelentőséggel bír.

A decentralizációs jellegű irányítási változások a közszolgáltatások más területeivel együtt az oktatást is érintették. Magától értetődő ez, egyrészt azért, mert az oktatásirányításnak a tömegesedés kiváltotta problémái megoldást sürgettek, másrészt pedig azért, mert „... az oktatási rendszerben nem működhet tartósan olyan szabályozási mechanizmus, amely nagymértékben eltér attól, amely a társadalmi alrendszerek összességét jellemzi”. (5)

### A közoktatás irányításának változásai

Az iskoláztatás kontinentális hagyományához kötődő közoktatási rendszereket a huszadik század második felében, óriásira nőtt méreteik miatt, a hagyományos szabályozókkal már nem lehetett hatékonyan és eredményesen irányítani. Az oktatási folyamatok egy központból átláthatatlanná váltak, az államnak, mint a közoktatás felelősének olyan eszközöket kellett keresnie, amelyek a megváltozott körülmények között is képesek kontrollt biztosítani. A közszolgáltatások más területein ugyanilyen irányítási problémák léptek fel, és az ott kidolgozott megoldási stratégiák az oktatásügyben is megjelentek.

Az oktatási rendszerek szabályozásának többféle új eszköze is kialakult, amelyek egy-egy rendszerben általában együtt jelennek meg. (6) Természetesen a hagyományos szabályozók sem veszítették el jelentőségüket, ma is minden közoktatási rendszerben léteznek direkt utasítások, a működés törvényességi alapjait továbbra is jogszabályok erejével biztosítják, azonban új, az oktatásban korábban hagyományokkal nem rendelkező eszközök egészítik ki ezeket. Ilyen szabályozó eszköz egyes országokban az anyagi érdekelttség, illetve az is, ha ennek mértéke és szerepe megváltozik.

Ha egy országban decentralizált az oktatási rendszer, előállhat olyan helyzet, hogy az államnak, bár rendelkezik erőforrásokkal, nincsenek közvetlen irányítási jogkörei. Ilyen esetben fontos rendszerszabályozó eszközzé válhat a fejlesztés befolyásolása. Tipikus példa erre a különböző pályázatok rendszere, amelyen keresztül bizonyos típusú innovatív kezdeményezéseket támogathatnak vagy kifejlesztett programokat, módszereket terjeszthetnek. „Ha valamilyen innovációt ily módon visznek be a rendszerbe, akkor az sokkal kevésbé számíthat elutasításra, mint ha valamilyen új gyakorlatot egy csapásra mindenütt kötelezővé tennének.” (7)

Az oktatás esetében különösen szembeötlő az, amikor a rendszerben már nem a cselekvést, hanem annak kimenetét szabályozzák. Ilyenkor beszélnek tantervi szabályozás helyett vizsgákkal, vizsgarendszerrel, illetve vizsgakövetelményekkel való szabályozásról. Jó példa erre a legtöbb olyan ország, ahol decentralizációs folyamatok indultak el, különösen a közép-kelet-európai térségben, de máshol is. Ha az oktatást rendszerszemléletben vizsgáljuk, ez az a bizonyos kimeneti szabályozás, ami olyan országokban is kezd terjedni, ahol korábban ennek nem volt hagyománya. Ausztriában például egyáltalán nincsenek központi vizsgák, sem országos tesztek, nincs a teljes rendszerre kiterjedő eredményességi vizsgálat. A minőség biztosításának eszközei a tartalmi szabályozás, a tanári professzionalizáció és a felügyelet. Ugyanakkor egy szakértői csoport 2001-ben javaslatot készített az oktatás rendszerszintű értékelésére, és ebben kiemelik egyrészt azt, hogy szükség lenne egy országos monitoring-rendszerre, másrészt pedig azt, hogy a nemzetközi teljesítmény- és indikátor-adatoknak kellene információs bázisul és eszközként szolgálniuk a politikai döntéshozásban. (8)

Azt, hogy az oktatási rendszerek működtetésében az értékelés szerepe folyamatosan nő, mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az egyes országokban egyre-másra hoznak létre olyan intézményeket, amelyek tevékenységi köre az értékelés maga vagy annak szervezése. Spanyolországban például egy olyan intézmény (9) működik, amely az oktatási rendszer öt különböző területét értékeli, ezek: a tanulói teljesítmények, a tantervek és tanítási módszerek, az iskolák működése, a tanári szakma és az oktatás társadalmi kontextusa. Dániában pedig – szinte egyedülálló módon – olyan intézményt (10) hoztak létre, amely mindenféle oktatási forma és szint értékelését végzi, az óvodától a posztgraduális programokig. Ezekben az intézményekben vagy velük együttműködésben általában értékelésmetodológiai fejlesztések is folynak, hiszen a módszerek és eszközök folyamatos fejlesztése elengedhetetlen feltétele annak, hogy hatásosan működjön egy értékelési rendszer egy adott oktatási rendszerben.

Talán a legáltalánosabban alkalmazott új eszköz a közszolgáltatások irányításában az értékelés, mégpedig azért, mert komplex környezetben nagyon hatékonyan képes működni. Amiért érdemes ennek a területnek megkülönböztetett figyelmet szentelni, az egyrészt abból adódik, hogy a huszadik század végére az oktatási rendszerek működésében a hatékonyság, a minőség és az eredményesség különösen fontossá vált, biztosításuk kiemelt oktatáspolitikai prioritást kapott, másrészt pedig abból, hogy e fogalom – az értékelés – az oktatás területén meghatározott jelentéssel és hagyományokkal bír. Évtizedeken, sőt évszázadokon át az oktatásügyben az értékelés szinte kizárólag a tanulói teljesítmények megítélését jelentette, az azonban, hogy az értékelés, mint irányítási eszköz a közszolgáltatások területén használatos értelmében jelent meg a közoktatási rendszerek irányításában, értelmezési zavart eredményezett. E dolgozat célja többek között az, hogy segítse a két értelmezés különválasztását, megtartva persze a jelentéstartalom átfedéseit is.

Az értékelés a szó legtagabb értelmében viszonyítást jelent, valamit, amit elvárunk, viszonyítunk valamihez, ami létrejött. Az oktatás területén az elvárásokat célokként, illetve követelményekként fogalmazzák meg, ám ahhoz, hogy a viszonyítást el lehessen végezni, meg kell találni a célok és az eredmény 'közös nyelvét', az úgynevezett standardokat. A standardok előzetes meghatározása elengedhetlenül fontos ahhoz, hogy az eredményeket később meg lehessen ítélni.

Ha az értékelés az oktatási rendszerben szabályozó szerepet tölt be, akkor a rendszer minden egyes összetevőjére kell, hogy irányuljon. Nem lehet egy rendszert szabályozni, ha a teljes működése helyett csak bizonyos részeit ismerjük, ha csak egyes területeiről rendelkezünk információval. Emiatt is szükséges meghaladni azt az értelmezést, amely a tanulók iskolai teljesítményein alapul. Az oktatási rendszer eredményességének sok összetevője van, ezek közül nyilvánvalóan fontos és látványos a mérhető teljesítmény a tanulói oldalon, azonban közel sem elegendő a működés megítéléséhez. Milyen területei lehetnek a rendszerszintű eredményesség és hatékonyság értékelésének? Itt nem csupán az a kérdés, hogy mi az, amit elviekben lehetne értékelni egy oktatási rendszerben, hanem alapvetően az, hogyan lehetne a létező és megszerezhető információk közül pontosan azokat kiválasztani, amelyek megbízhatóan leírják a rendszert. A döntéshozók a rendszer működéséről, eredményességéről és hatékonyságáról olyan információkat igényelnek, amelyek könnyen áttekinthetőek, viszont nagyon informatívak és az összehasonlítást is lehetővé teszik. Ilyen elvárások és feltételek mellett indultak sikeres útjukra a különféle statisztikai adatgyűjtések, feldolgozások és elemzések, újabban pedig az ún. indikátor-programok.

### **Nemzetközi együttműködések az értékelés területén**

Az OECD országok 15 éve működtetnek egy programot az oktatási rendszerek összehasonlító mutatóinak kidolgozására és fejlesztésére: ez az ún. INES. (11) A program célja „... olyan statisztikai mutatók kiválasztása és kidolgozása, amelyek összehasonlítha-

tók, s az oktatási rendszerek minőségére vonatkozó információkkal szolgálnak, ilyen módon külső mérceként használhatók, és hozzájárulhatnak az oktatáspolitikai intézkedések hatásának felméréséhez és értékeléséhez az egyes országokban”. (12) Az INES program modellje jól mutatja, hogy az oktatási rendszer működését milyen területeken lehet értékelni. Ezek a következők:

- az oktatási eredmények minősége (outcomes), vagyis az oktatási rendszer kibocsátása és eredményessége;
- az oktatáspolitikai különböző szintjein befolyásolható oktatási feltételek és folyamatok (policy levels);
- keret- vagy háttérfeltételek és korlátozó tényezők (contexts and constraints), amelyek az eltérő gazdasági és szociokulturális hátteret hivatottak az értékelésbe beépíteni.

Ezeket a területeken mozog az oktatási rendszerek értékelése, ezekhez határoznak meg konkrét mutatókat, mint például a végzettek száma (1), a tanuló-pedagógus arány (2) vagy az iskolák számítástechnikai színvonalára vonatkozó mutatók (3).

Az oktatásügyi indikátorprogram gyökereit az Amerikai Egyesült Államokban találjuk meg, ahol a szövetségi oktatásirányítási hatóság kezdeményezte ezt a kutatást 1982-ben. *Báthory Zoltán* a kezdeményezésről azt írja, hogy jelentős áttörést hozott a rendszerszintű értékelés szemléletében és módszertanában. (13) A program célja ugyanis az volt, hogy a decentralizált ország oktatásügyének hatékonyságáról érvényes és megbízható képet alkothassanak mind az irányítás, mind a közvélemény tájékoztatása céljából. Ilyen jellegű célmegjelölés az oktatásügyben korábban sehol nem fordult elő.

Az OECD nemzetközi indikátorprogramja valójában ugyanezt a célt szolgálja: mutatókat szolgáltat a kormányzati szintű oktatáspolitikai döntésekhez. Éppen ezért fontos hangsúlyozni, hogy a program ugyan nemzetközi, ám eredményével a nemzeti oktatási rendszereket célozza, s nem valamiféle nemzetközi koordináció eszköze. A program ugyanakkor feltételezi, hogy a résztvevő országok rendelkeznek megfelelő alapadatokkal a mutatók kialakításához. Ennek a munkának a nehézsége nem abban van, hogy ezeket az adatokat össze kell a különböző helyekről gyűjteni, problémát az okozhat, hogy a különböző országok adatgyűjtése mögött igen nagy szemléleti és módszertani különbségek húzódnak meg. Éppen emiatt egy indikátorprogram, de tulajdonképpen bármely más nemzetközi felmérés elengedhetetlen feltétele a konceptuális és metodológiai keret egységessége. Az OECD ennek érdekében a program keretein belül szakértői hálózatot hozott létre, amelyekben a tagországok képviselői éppen az ilyen fogalmi és módszertani kérdéseket tudják megvitatni.

A nemzetközi együttműködések alaptézise, hogy léteznek általánosan érvényes standardok, amelyekhez viszonyítani lehet, amelyekhez képest lehet értékelni, jelentőségük azonban nem csupán annyi, hogy lehetővé teszik az összehasonlítást. Hatalmas hozadékuk az is, hogy katalizálják a nemzeti fejlesztéseket. Azzal, hogy az értékelés kikerül a nemzeti rendszerből, kifejleszhetővé válik az értékelésnek és az oktatás monitorozásának közös kultúrája és módszertana, ami az európai oktatási döntéshozók hálózatának (14) véleménye szerint növeli a tanulás és a tanítás minőségét. A nemzetközi együttműködésekben az egyes országok nemzeti értékelési szakértői vesznek részt, ez pedig végül eredményezhet nagyon is hasonló vonásokat az egyes országok értékelési rendszerének átalakulásában. A nemzetközi értékelési programok közvetve ezen a módon tudják megváltoztatni a nemzeti értékelési rendszereket, közvetlenül pedig a nemzetközi együttműködések „tartalmával”, vagyis magával a szakmai-módszertani kultúrának a terjesztésével.

Az oktatási rendszerek eredményességének mérése és értékelése nagyjából negyven éves múltra tekint vissza. Kialakulása együtt járt a tömegoktatással, az iskolai expanzióval, és természetes módon feltétele volt a számítástechnikai fejlődés, mivel a nagy elemszámú reprezentatív mintából származó adatok feldolgozásához és elemzéséhez nagy tel-

jesítményű gépekre és statisztikai programokra volt szükség. Ezen a területen kezdeményező szerepe és az utóbbi évtizedig privilegizált helyzete volt annak a nemzetközi társaságnak, amely a tanulmányi teljesítmények értékelésére szerveződött 1959-ben, és amelyet a világban angol nevének rövidítésével jelölnek és ismernek: ez az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Gyakorlatilag az IEA tevékenysége tekinthető a ma már nagyon sok országban működő monitoring-rendszerek alapjának is, abban az értelemben mindenképpen, hogy például adott egy, a rendszert átvilágító vizsgálat megszervezésére, módszertanára, tartalmára és lebonyolítására. A már említett 'Evaluation' címet viselő hírlevél számaiból egyértelműen látszik, hogy azokban az országokban, ahol bevezették a rendszeres monitorozást, az alapvető okot két, gyakran egymással párhuzamosan jelentkező igény adta. Egyrészt szakértők, kutatók, oktatási szakemberek érveltek a szükségessége mellett, elsősorban azért, hogy az így kapott eredmények segítségével győzzék meg a döntéshozókat az oktatást érintő változtatások szükségességéről, azaz gyakorlatilag irányítási kérdésekről. Másrészt viszont oktatási döntéshozók is kezdeményeztek ilyen vizsgálatokat, mert konkrét adatokra volt szükségük, ami jelzi azt, hogy az oktatáspolitikára számára is fontosakká váltak a rendszert átvilágító, országos felmérések.

Vári Péter a monitorozás (monitoring educational outcome) három értelmezését különíti el. (15) Az első értelmezés szerint a monitor-vizsgálat lényege, hogy bizonyos rendszerességgel méri a tanulók meghatározott korosztályainak tudását a fontosnak ítélt tartalmi, illetve képességterületeken. Ilyen program működik az Egyesült Államokban és Skóciában. A vizsgálat sorozatok jellegzetessége, hogy deklaráltan rendszeresen, reprezentatív mintán, meghatározott műveltségi területeken történik, és a tesztszerkesztés során gondoskodnak az időben történő összehasonlítás (trendelemzés) lehetőségéről. Egy másik értelmezés szerint a monitorozás, a tanulói teljesítmények nyomon követése diagnosztikus funkciót szolgál. Így működik Hollandiában a Student Monitoring System. A monitorozás értelmezésének harmadik lehetséges formája az ún. indikátorvizsgálat. Az oktatási rendszer eredményességének értelmezése olyan kimeneti adatok nyomon követésével és összefüggéseinek elemzésével történik, amelyeket az oktatási rendszer statisztikai adatszolgáltatása révén gyűjtenek össze.

Mind a nemzeti, mind a nemzetközi felmérések koncepciójának kialakításakor alapvető elvárás a maximális objektivitás, amit általában standardizált mérőeszközök használatával biztosítanak. Ugyanakkor az utóbbi években egyre erősödik az a hang, amely a rendszereket átvilágító vizsgálatokhoz kritériumként rendeli, hogy az alkalmazott eszközök ne csak a megszokott, többválasztásos tesztek legyenek, mert ezek már nem felelnek meg a kor megváltozott tudáskoncepciójának. Ez a furcsa kettősség új utat nyit a tesztfejlesztés előtt, és az oktatásban is érzékelhetővé válik az a folyamat, amit a közszolgáltatások irányításának átalakulását vizsgálva tapasztalhattunk: megnő azoknak a szakmai csoportoknak és szakterületeknek a befolyása, amelyek a szükséges módszertan kidolgozásához és működtetéséhez megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek. Az átalakulás abban is érzékelhető, hogy „... egy meghatározott szakmai kör jelentős súllyra tesz szert, és ez elkerülhetetlenül hatni kezd az oktatási rendszer fejlődésére. [...] Talán nincs más olyan oktatáson belüli szakterület, amely annyira nemzetközivé vált volna és nemzetköziesedése olyan magas szinten intézményesült volna, mint a mérés-értékelés. Nem véletlen, hogy gyakran beszélnek nemzetközi mérési közösségről (international assessment community).” (16)

A mérési-értékelési szakértők csoportja azért is kerülhet kiváltságos helyzetbe, mert szaktudásuk olyan mértékben specializálódott, amivel az oktatásügy más résztvevői, így a tanárok sem rendelkeznek. Ezt felismerve az értékelési innovációk jelentős része foglalkozik az értékelési kultúra terjesztésével a tanárok körében. Ugyanakkor maga az értékelési kultúra is folyamatosan változik, erre talán a legjobb példa az OECD tanulói tel-

jesítményeket mérő programja, a PISA. A vizsgálat elsődleges célja annak feltárása, mennyire felkészültek a felmérésben részt vevő országokban a tizenöt évesek arra, hogy megállják a helyüket a mindennapi életben. (17) Szemlélete két okból is újnak nevezhető. Egyrészt, mert az általános kompetenciák felé fordul, aminek forrása az, hogy a nemzeti tantervek nagyon nagy mértékben különböznek, és a társadalom, a gazdaság igényei is megváltoztak az iskolázatással szemben. Ennek megfelelően nem annyira a tanulói teljesítményeken, inkább a tanuláshoz és az élethez szükséges tudáson, kompetenciákon és készségeken van a hangsúly. Másrészt pedig új a szemlélete azért is, mert kiemelt jelentőséget tulajdonít annak, hogy a diák elé tárt problémák lehetőleg hiteles helyzetekben fogalmazódjanak meg. (Ennek következménye az újszerű tesztformátum, amelynek alapegysége a cluster, amihez több feladat is tartozik, de ez alapvetően tesztszerkesztési kérdés.)

A vizsgálat talán legnagyobb kérdése és egyben kihívása is, hogy azonosítsa és elfogadtassa a résztvevő országokkal azokat a kompetenciákat, amelyek mentén mérni képes azt, hogy mennyire készíti fel az iskola a diákokat az élet és a változó munkaerőpiac kihívásaira. Az OECD-n belül ezen a területen már a PISA-program meghirdetése előtt is folyt kutatás, 1997-ben kezdődött meg a 'Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: Elméleti és fogalmi alapok' című projekt (DeSeCo). Elsődleges célja olyan indikátorok kidolgozása volt, melyek alkalmasak tananyagon átívelő kompetenciák megjelenítésére. A projekt résztvevői a legkülönbözőbb szakterületek képviselői, pszichológus, filozófus, szociológus-antropológus, oktatástatisztikus egyaránt részt vett a programban, ami a szükséges kompetenciák kiválasztását és értelmezését nagyon széles alapon tette lehetővé.

A mindennapi élet kompetenciáit két francia filozófus tárta fel (18), a terület különös jelentőségét éppen a PISA-vizsgálatok adták meg. A szerzők öt olyan kulcskompetenciát ismertettek, amelyek – véleményük szerint – széles körben érvényesülnek és függetlenek mind a sajátos életszakaszoktól, mind pedig a szociokulturális környezettől. Ennek a kitételnek az adja meg a jelentőségét, hogy az egymástól nagyon különböző hagyományokkal rendelkező országokat nem lehetne mindenki által elfogadhatóan összehasonlítani, oktatási rendszerük működését megítélni, ha nem törekednének arra, hogy minden résztvevő számára releváns és érvényes kompetenciák mentén építsék fel az értékelést. Ebben a vonatkozásban pedig a kompetenciák meghatározásával foglalkozó szakértői csoport is hasonlóan nagy befolyással bír az oktatásirányításra, mint a korábban már leírt módszertani szakértők köre.

Nem hagyható azonban figyelmen kívül az a tény sem, hogy bizonyos szakértői csoportok elzárkóznak az ilyen általánosan érvényes nemzetközi mérőeszközök használatá-

*Mind a nemzeti, mind a nemzetközi felmérések koncepciójának kialakításakor alapvető elvárás a maximális objektivitás, amit általában standardizált mérőeszközök használatával biztosítanak. Ugyanakkor az utóbbi években egyre erősödik az a hang, amely a rendszereket átvilágító vizsgálatokhoz kritériumként rendeli, hogy az alkalmazott eszközök ne csak a megszokott, többválasztásos tesztek legyenek, mert ezek már nem felelnek meg a kor megváltozott tudáskoncepciójának. Ez a furcsa kettősség új utat nyit a tesztfejlesztés előtt, és az oktatásban is érzékelhetővé válik az a folyamat, amit a közszolgáltatások irányításának átalakulását vizsgálva tapasztalhattunk: megnő azoknak a szakmai csoportoknak és szakterületeknek a befolyása, amelyek a szükséges módszertan kidolgozásához és működtetéséhez megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek.*

tól. A SOCRATES program támogatásával négy európai ország (Anglia, Finnország, Franciaország és Olaszország) részvételével a közelmúltban valósult meg egy, az olvasási tesztek kifejlesztésére vonatkozó nemzetközi projekt (19), melynek alaptézise az alternatív módszertan szükségessége. A projektben résztvevő szakértők véleménye szerint a nemzetközi felmérések eredményei sokkal inkább mutatják a módszereknek, eljárásoknak az adott országtól való eltéréseit, mint a tanulói teljesítmények különbségeit. Az általuk kidolgozott alternatív módszertan gyakorlatilag arra irányul, hogyan lehetne nemzetközi összehasonlításra felhasználni a hazai (itt a lefordított teszt ellentétéként értelmezve) olvasási teszteket, annak érdekében, hogy kiküszöböljék a nyelvi és kulturális különbségek hatását. Egyelőre azonban úgy tűnik, hogy az ilyen jellegű módszertani kezdeményezések és szakértői csoportok kisebb súllyal rendelkeznek az oktatáspolitikai befolyásolásában.

Áttekintve azokat a változásokat, amelyek az oktatási rendszerek értékelésében – nemzetközi erőterben – az elmúlt 10–15 évben következtek be, jól látható, hogy beazonosíthatóak azokkal a folyamatokkal, amelyek a közszolgáltatások irányításában (Kogan-i értelmezésben) történtek. A folyamat helyett a kimenet szabályozása együtt járt a mérési szemlélet erősödésével, ezzel együtt megnőtt e terület szakértőinek befolyása is. Nemzetközi kezdeményezések indultak az értékelés alapját jelentő standardok és indikátorok kidolgozására, a megnövekvő feladatok ellátására pedig nemzeti szinteken is új intézményeket hoztak létre. Mindezt megerősíti az a folyamat, amely az Európai Unióban, az oktatás minőségének biztosítása érdekében zajlott le, illetve zajlik jelenleg is, amiért pedig kitüntetett figyelmet érdemel az, hogy itt a fenti változások összehangoltan, egységesen figyelhetők meg.

### **Az Európai Unió oktatási minőségpolitikája**

A Maastrichti Szerződés aláírása 1992-ben az addig gazdasági jellegű együttműködésből politikai közösséget hozott létre. Az oktatás esetében ez hatalmas változásokat generált az azóta eltelt alig több, mint tíz évben. Maga a szerződés ugyan mindössze két cikkely erejéig foglalkozik a területtel, de alapvetően megváltozott szemléletet jelez annak deklarálása, hogy az oktatás minősége közösségi felelősség. (20) Az Európai Unió az oktatás minőségének fejlesztését – közvetlen koordináció helyett – azzal segíti elő, hogy elősegíti a tagállamok közötti együttműködést, és ha szükséges, támogatja és kiegészíti a tevékenységüket. Elsődlegesen a Socrates- és a Leonardo da Vinci-programokat felhasználva tudja betölteni ezt a szerepét, de ajánlásokat, vitaanyagokat és pilot projektek eredményeit is terjesztheti.

Azok a keretfeltételek tehát, amelyek között az Európai Unióban az oktatási kérdések szóba kerülnek, hasonlatosak egy kiterjedt és decentralizált nemzeti oktatási rendszer működéséhez. Abban a megközelítésben legalábbis, hogy a komplexitás fokához igazodó, hatékony eszközökre van szükség itt és ott. Mindaz, amit a közszolgáltatások irányításánál, majd az oktatási rendszerek esetében tapasztalhattunk, nagyon hasonló formában felbukkan uniós oktatáspolitikai harmonizációs törekvésekben. Nincsenek jogi előírások, ezt az alapszerződés sem engedi meg, amikor deklarálja a tagállamok oktatási szuverenitását, ugyanakkor „Az EU ma már nemcsak tudatosan törekszik a nemzeti oktatáspolitikák közösségi szintű koordinációjára, hanem jelentősen előre is haladt ennek eszközrendszerének a kidolgozásában és alkalmazásában.” (21)

Ahhoz, hogy az oktatás minőségét, annak fejlődését meg lehessen ítélni, a hatékony változtatás jegyében értékelni kell a tagországok ezirányú törekvéseit, az értékelés alapját pedig az EU esetében is teljesítményindikátorok jelentik. Az Európai Unió oktatáspolitikai céljának megvalósításához szüksége van olyan mutatószámokra, melyek eligazítják és kijelölik azokat a nyomvonalakat, amelyek mentén a későbbiekben meg tudja ha-

tározni, melyik ország milyen hatékonyságú, állapotú oktatási rendszerrel rendelkezik. (22) 1998-ban Prágában az európai oktatási miniszterek az oktatási együttműködés szükségességét hangsúlyozták, és ennek érdekében meghirdették az ún. Indikátor-programot, konkrétan pedig felállítottak egy munkabizottságot, melynek feladata olyan indikátorok kidolgozása volt, melyek elősegítik az egyes országok számára új minőségértékelési rendszerek kidolgozását. Az így elkészült 16 indikátort a bukaresti miniszteri találkozón fogadták el 2000-ben. Még ugyanebben az évben újabb munkabizottság alakult hasonló elvárásokkal, és azzal a kitételrel, hogy a kidolgozandó indikátorok ne csupán a közoktatás szektorát öleljék át, hanem az „élethosszig tartó tanulást” vegyék figyelembe. Az így felálló munkabizottság dolgozta ki az élethosszig tartó tanulás 15 minőség indikátorát, amelyet 2002-ben Pozsonyban fogadtak el a tagállamok miniszterei.

Az indikátorok kidolgozása nagyon hasznos segítség lehet a döntéshozóknak, emellett pedig különleges lehetőség a szakma fejlődésére, hiszen a nemzeti szakértők részvételével (különös tekintettel arra, hogy a munkabizottságokban a csatlakozás előtt álló országok is képviseltették magukat) minden ország közvetlenül is profitálhatott a közös munkából. Ugyanakkor mindez kevés ahhoz, hogy önmagában változásokat eredményezzen az oktatás minőségének fejlesztése terén, hiszen egyetlen országot sem lehet direkt eszközökkel rábírní arra, hogy az indikátorokat alapul véve változtasson bármit is az oktatási rendszerén. Éppen ezért az oktatáspolitikák harmonizálását célzó törekvések egy másik területen is megkezdődtek, egy közös európai stratégia kidolgozásának terén. A kezdeményező az Európa Tanács volt, kérte, hogy a miniszterek dolgozzanak ki konkrét, az oktatást érintő célokat. A célkitűzéseket tárgyaló jelentést (23) 2001-ben, míg a hozzá kapcsolódó munkaprogramot (24) 2002-ben fogadták el, amelyet az Európa Tanács ajánlásként fogalmazott meg a tagországok és a csatlakozni szándékozó országok számára.

A munkaprogram a gyakorlati megvalósítása annak a szándéknak, hogy a más politikaterületek (például a foglalkoztatáspolitikai) koordinálására jól bevált nyitott koordinációs módszert (25) az oktatásban is alkalmazzák. Ez az eljárás azért különösen alkalmas politika-koordinációra, mert kikerüli a bonyolult Európai Unió jogalkotási procedurát. (26) A módszer deklarált célja a tagállamok segítése saját politikájuk fokozatos fejlesztésében, vagyis a politikai együttműködés egy formája. A közös problémák és célkitűzések meghatározását a teljesülésük megítélését segítő indikátorok kidolgozása követi, ami a konkrét célokhoz konkrét indikátorok hozzárendelését jelenti. Ezt a munkafázist az oktatás esetében nagymértékben segítette (egyszerűsítette és rövidítette) a korábbi indikátorfejlesztő munka. Az indikátorokban való közösségi megállapodás önmagában még csak azt eredményezi, hogy a tagállamok elfogadják ugyanannak a „mérőszámának” a használatát. Ez azonban a teljesítmény megítéléséhez nem elegendő, a viszonyítás csak akkor lehetséges, ha a „skálán” értéket is megszabnak. A nyitott koordinációs módszer működési mechanizmusában ezt az értéket az ún. benchmark fogalommal jelölik, és a módszer gyakorlatilag ezekhez a benchmarkokhoz viszonyított folyamatos összehasonlítást jelent. Egy adott ország saját értékeit így több megközelítésben is mérlegre teheti, viszonyíthat a benchmarkhoz, más, általa vonatkoztatási pontként szolgáló országok vagy országcsoportok eredményéhez, ugyanakkor az Unió döntéshozói a teljes közösség együttes teljesítményét is képesek ezáltal megítélni. Ennek pedig kitüntetett szerepe van, azért, mert a stratégia és ennek megvalósítását részletező munkaprogram alapkonceptiója az, hogy 2010-re az Európai Unió oktatása legyen a világon a legversenyképesebb rendszer.

A nyitott koordinációs módszer valójában sokféle eszköz együttes alkalmazása révén működik. Az egyes tagállamoknak, mint arról fentebb is szó volt, lehetőségük van arra, hogy saját eredményességüket másokéhoz viszonyítsák. Ugyanakkor bizonyos tekintetben ez nem csupán lehetőség, hanem kötelezettség is, nem kerülhetik meg az összeha-

sonlítást. Az alkalmazott eszközök egyike-másika kifejezetten erre a mozzanatra épít, ilyen például a társak általi értékelés, az ún. peer-review. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezekkel az eszközökkel az oktatási rendszereket működtető politikákat értékelik, az alapvető cél pedig nem valamiféle EU-szabvány „minőség” megalkotása, hanem a tagállamok oktatáspolitikájának sarkallása arra, hogy saját oktatásügyük minőségét – a közösségi eszközök segítségével is – fejlesszék.

Korábban láthattuk, hogy a közösségi mozgástér a politika harmonizációjában elég szűkös. Nem meglepő tehát, hogy egymás mellett több eszközzel is próbálkoznak a célok megvalósítása érdekében. A már említett pilot projektek és ajánlások megfogalmazása is egy ilyen fontos eszköz. Az 1997/1998-as tanévben a SOCRATES program keretében 18 európai országból 101 középiskola részvételével megvalósult „A minőség értékelése az iskolai oktatásban” című EU pilot projekt, melynek zárójelentésében foglalmazták meg a szakértők az ún. Bécsi ajánlásokat. Ezen alapul az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa által 2001-ben kiadott közös ajánlás „Európai együttműködés az iskolai oktatás minőségének értékelésében” (27) címmel. A szövegben megfogalmazódik, hogy a minőségi oktatás az egyik legfontosabb célja minden tagállamnak az alap- és középfokon, és hogy az iskolai oktatás minőségét biztosítani kell az oktatás minden területén. A tagországoknak támogatniuk kell oktatási intézményeiket, hogy azok fejleszthetőség szolgáltatásaik minőségét, segíteniük kell őket olyan új kezdeményezések elindításában, amelyek a tanítás minőségének javítását eredményezik. Deklarálják emellett azt is, hogy az európai együttműködés és a nemzetek közötti tapasztalatcsere hozzá fog járulni ahhoz, hogy azonosíthatóvá és terjeszthetővé váljanak a minőség értékelésének hatékony és megfelelő módszerei.

Az ajánlás első pontja azokat a célokat fogalmazza meg, amelyek elérését az átlátható minőségértékelési rendszerek segítségével biztosítani kell. A második pont az iskola jobbitásáért való megosztott felelősséget deklarálja, és szükségesnek tartja annak támogatását, hogy az értékelés folyamatába bekapcsolódhasson minden érdekelt fél. A harmadik pont az önértékelés használatát és irányítását célzó képzés szükségességét írja le, a negyedik pedig az iskolák egymástól való tanulásának támogatását mind nemzeti, mind európai keretek között. Végül az ötödik pont az iskolai oktatás minőségértékeléséért felelős valamennyi hatóság együttműködésének és az európai hálózatépítésnek a támogatását fogalmazza meg. Az együttműködés formái között kiemelt jelentőséggel bírhat a tapasztalatcsere (különös tekintettel a módszertani fejlesztésre és a követésre méltó gyakorlatok példáira), valamint a szakértők nemzetközi kapcsolatteremtésének elősegítése annak érdekében, hogy e területen európai szakértelem jöhessen létre.

A közszolgáltatások irányításának átalakulásával az értékelési szakértelem súlya megnő, amint az Kogan elemzéséből is kiderül. Az uniós oktatáspolitikában ezt a folyamatot nagyon jól példázza a fenti ajánlás, ami egy közös projekt szakértőinek következtetéseit emeli be erre a szintre, vagyis az értékelési szakértelemnek meglehetősen nagy teret biztosít a harmonizáció tekintetében.

### **A magyar közoktatás-értékelés átalakulása**

A magyar közoktatás irányításának radikális átalakulását eredményezte az a folyamat, ami a társadalmi-politikai rendszerváltást követően nagyon rövid idő alatt zajlott le 1990-ben. Megszűnt az állam iskolafenntartói monopóliuma, ami egyrészt azt jelentette, hogy az egyházak is tarthattak fenn oktatási intézményeket, másrészt pedig az állami iskolák a helyi önkormányzatok fenntartásába és irányítása alá kerültek. A hazai településszerkezeti jellemzők miatt egy nagyon elaprózott intézményhálózat, erősen decentralizált irányítási rendszer jött létre. A közoktatás Magyarországon helyi közszolgáltatássá vált. (28) Ráadásul ezek a változások az iskolát meglehetősen bizonytalan helyzetben ta-

lálták, mert korábban az 1985-ös oktatási törvény véget vetett a szigorú és egységes szabályozásnak, azzal, hogy új programokat, formákat tett lehetővé. Ezzel egyidejűleg megszűnt a korábbi felügyeleti rendszer (a szakfelügyelet), gyakorlatilag úgy, hogy a helyét más módszer, más mechanizmus nem vette át. Az egyes közoktatási intézmények szakmai munkájának értékelése az intézményfenntartók feladata, melyet a közoktatási törvény ír elő számukra.

Ilyen bonyolult környezetben, jócskán lecsökkent központi jogosítványokkal kell az oktatási kormányzatnak a rendszer eredményességét és minőségét biztosítania. Ehhez azonban olyan új eszközökre és módszerekre van szüksége, amelyek a decentralizált viszonyok között is hatékonyan képesek működni. Mindezek alapján nem igényel további bizonyítást, hogy a magyar oktatásirányítás is azokkal a problémákkal szembesül, mint ami általában jellemzi a közszolgáltatások irányításának változásait a világban. A kérdés csupán az, hogy a hasonló problémákra adott válaszok, a megoldási mechanizmusok is hasonlóak-e a fent bemutatottakhoz. Látni fogjuk, hogy az értékelés, mint oktatásirányítási eszköz tekintetében ezek a hasonlóságok több ponton is kimutathatóak.

A kimeneti szabályozásnak a magyar közoktatásban nem volt hagyománya. Az oktatás állami feladatként a tankötelezettség bevezetésével (29) jelentkezett, és az azóta eltelt több, mint száz évben a tantervi, tehát bemeneti szabályozást alkalmazták. Szervezett ellenőrzése annak, hogy az iskolákban a tantervekben meghatározott tananyagot tanítják-e, vagy hogy a diákok elsajátítják-e és megfelelő szinten sajátítják-e el azt, nem történt meg. A tanulói teljesítmények számbavétele akkor kezdődött el, amikor Magyarország csatlakozott az IEA szervezetéhez, és 1970-ben nálunk is megszervezték az első, standardizált tesztekkel végzett felmérést. Néhány év elteltével a magyar oktatáspolitiká számára is fontossá váltak a rendszert átvilágító, országos felmérések, így elindult az a folyamat, amelynek a végét az ún.

Monitor-vizsgálatok rendszeres lebonyolítása jelentette. A Monitor-vizsgálatoknak jelentős szerepük volt és van abban, hogy jelzik az oktatási rendszer eredményességét. Egy olyan visszacsatolást tesznek lehetővé, amely a tanulói teljesítmények felől a tanulási célok és a tartalom felé irányul. (30) Objektív mutatókkal és jól összehasonlítható adatokkal írják le az oktatási rendszer hatékonyságát. Szerepük nagyban felértékelődött, miután megszűnt a szakfelügyelet, és a szakfelügyelők jelentései már nem szolgáltatottak információt a tanulási teljesítményekről és közvetve bár, de az iskolarendszer működésének minőségéről.

Az oktatási rendszer kimeneti oldalról való szabályozásának eszközét az egyes országokban a vizsgák, vizsgarendszerek jelentik. Pontosabban azok az egységesen meghatározott vizsgakövetelmények, amelyek alapján a vizsgákat megszervezik. A közoktatást lezáró érettségi vizsgának Magyarországon komoly hagyományai vannak, így a rendszer megváltoztatásának igénye – ami a kilencvenes években merült fel – erős tár-

*Egy decentralizált oktatási rendszert irányító kormányzatnak különösen nagy a felelőssége abban, hogy a minőséget és az eredményességet biztosítsa. Az Európai Unió ajánlásában megfogalmazza, hogy az egyes országok segítsék a minőségértékelés fejlesztését az iskolai oktatásban, azáltal, hogy átlátható minőségértékelési rendszereket támogatnak, illetve hoznak létre. Ezen a területen Magyarország jelentős tapasztalatokkal rendelkezik, tekintve, hogy a kilencvenes évek végére a központi irányítás egyik fő célkitűzése lett az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek kiépítése, és ennek megvalósítására egy fejlesztési programot hoztak létre, Comenius 2000 névvel.*

sadalmi és szakmai vitákat eredményezett. A közoktatási törvény deklarálta a kétpólusú tartalmi szabályozást, és ennek központi alapdokumentuma, a Nemzeti alaptanterv a kötelező oktatás közös tíz évfolyamára határozta meg az elsajátítandó tartalmakat és a hozzájuk kapcsolódó követelményeket. Deklarálta azt is, hogy a középiskolák további évfolyamain a tananyagot az oktatást lezáró vizsga (szakmai vagy érettségi) követelményei határozzák meg. Ezt követően indult meg az érettségi vizsgareform koncepciójának kidolgozása, amittől egyrészt a közoktatás tartalmi megújítását, másrészt pedig a középiskola és a felsőoktatás kapcsolatának megoldását várták. Az új vizsga egységes – minden középiskolában, iskolatípustól függetlenül ugyanazok a követelmények – és standardizált lesz, ami lehetővé teszi, hogy az egységes követelmények alapján összehasonlítható eredmények szülessenek és ami a jelenlegi vizsgáknál nagyobb mértékű objektivitást biztosít.

Azzal, hogy a kimeneti szabályozás jelentős szerepet kap, a magyar közoktatás irányításának változása jól illeszkedik az oktatást nemzetközi szinten jellemző változásokhoz. Magában az érettségi követelményekben megjelenik egyfajta standardokon alapuló értékelésre való törekvés, ami jól mutatja a mérési szemlélet előtérbe kerülését. Erre más területeken is találunk példát.

Az 1998-ban hatalomra került oktatási kormányzat egy – a tanulók teljes körére kiterjedő – országos mérési rendszer alapjait dolgozta ki. A rendszer alapvető céljai az oktatás két, egymástól jól elkülöníthető alapproblémája mentén ragadhatók meg: az intézményi szintű értékelés hiányosságai, elsősorban a módszertan területén, illetve a tartalmi modernizáció szándéka, mely utóbbit alátámasztották az országos és nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményei. Az iskolák mérési-értékelési kultúrájának fejlesztése, a tanári kompetencia növelése ezen a területen szintén egy olyan eleme az értékelésben bekövetkezett változásoknak, amely több országban is megfigyelhető az oktatáspolitikai által deklarált célként. Az értékelési kompetencia felismert hiányát jelzi az is, hogy az utóbbi években ugrásszerűen megnőtt az igény és ezáltal a kínálat is a pedagógusok számára szervezett különféle mérési-értékelési tartalmú képzések iránt, valamint az is, hogy megjelentek a piaci alapon szerveződő szakértői szolgáltatások. Az értékelési szakértők szerepének fontosabbá válását eredményezte az is, hogy a közoktatási törvény, amikor előírja az intézmények fenntartói értékelését, meghatározza azokat az eszközöket, amelyeket felhasználhatnak erre a célra és ezek között szerepel a külső szakértők felkérése az intézmény pedagógiai értékelésére.

A megnövekedett feladatok ellátására Magyarországon is jött létre új intézmény és ez is közös vonás más országok oktatásirányításának átalakulásával. Az 1998-as kormányváltást követően kiemelt kormányzati cél lett az ellenőrzés, az értékelés és a minőségbiztosítás hazai feltételrendszerének fejlesztése. Ennek értelmében a közoktatási törvény 1999. évi módosításakor definiálták a funkciókat, és létrehozták az Oktatási Minisztérium új központi közigazgatási szervezetét, az Országos Közoktatási Értékelési- és Vizsgaközpontot (OKÉV), amely igazgatósági-hatósági jogkörökkel is rendelkezik. Az intézmény központi hivatalként működik, és az oktatási miniszter egyes közigazgatási feladatainak hatékonyabb ellátását szolgálja. (Például az érettségi vizsgával kapcsolatos tevékenységeket és jogköröket ez a hivatal vette át az önkormányzatoktól.)

Egy decentralizált oktatási rendszert irányító kormányzatnak különösen nagy a felelőssége abban, hogy a minőséget és az eredményességet biztosítsa. Az Európai Unió ajánlásában (lásd fentebb) megfogalmazza, hogy az egyes országok segítsék a minőségértékelés fejlesztését az iskolai oktatásban, azáltal, hogy átlátható minőségértékelési rendszereket támogatnak, illetve hoznak létre. Ezen a területen Magyarország jelentős tapasztalatokkal rendelkezik, tekintve, hogy a kilencvenes évek végére a központi irányítás egyik fő célkitűzése lett az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek kiépítése, és ennek megvalósítására egy fejlesztési programot hoztak létre, Comenius 2000 név-

vel. A közoktatási intézményekben folyó minőségfejlesztés célja annak garantálása, hogy a közoktatási intézmények a társadalmi és a helyi igényeknek megfelelő szolgáltatásokat nyújtsanak. Decentralizált irányítási környezetben úgy tűnik, az oktatás minőségét országos szinten azzal lehet a leginkább biztosítani, ha az egyes intézmények tevékenységéhez, minőségének önértékeléséhez és önfejlesztéséhez biztosítják a feltételeket. A program ennek megvalósítását tűzte ki célul.

A tanulmány azt kísérte meg bemutatni, hogy milyen változások tapasztalhatók az oktatási rendszerek irányításában, a változások közül is konkrétan azokat, amelyek az oktatás értékelésével kapcsolatosak. Az értékelést magát azonban nem a hagyományos pedagógiai értelemben véve, hanem abban az értelmezésben, ahogyan az más közszolgáltatások esetében irányítási eszközként megjelenik. Jól látható, hogy mind az oktatás más közszolgáltatásokhoz, mind pedig az egyes országokban zajló változások más országokéihoz nagyon hasonlóak, összecsengenek. A fejlesztési törekvések területei (mint például a minőség), az alkalmazott eszközök, a hozzájuk kapcsolódó szemlélet (mint a mérési kultúra), és még sok egyéb terület is rokon vonásokat mutat. Következménye ez egyrészt annak, hogy nagyon hasonló kihívásokkal szembesülnek ezek a különböző vagy más-más országban működő ellátórendszerek, valamint annak is, hogy az oktatás irányításának és magának az oktatásnak az értelmezésében is változás tapasztalható.

## Jegyzet

- (1) Könyvének magyar fordítása 1971-ben a Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg.
- (2) In: *Educatio*, (1993) 3. 399–416.
- (3) A „régí” és az „új” közigazgatás szembeállításáról lásd Halász Gábor (2002): Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, 3. 3–11.
- (4) i.m. 410.
- (5) Halász Gábor (2002): Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, 3. 10.
- (6) Erről lásd Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- (7) Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 174.
- (8) Minderről Werner Specht számol be az *Evaluation* 2001. júniusi számában.
- (9) National Institute for Quality and Evaluation.
- (10) The Danish Institute of Evaluation.
- (11) Indicators of Education Systems.
- (12) Kádárné Fülöp Judit (2003): *OECD oktatási indikátor-programja*. Kézirat. OKI Kutatási Központ.
- (13) Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- (14) Network of policy makers for the evaluation of education system, tevékenységükről *Evaluation* címet viselő hírlevelükből lehet tájékozódni.
- (15) Vári Péter: A tanulói teljesítmények mérése itthon és külföldön. A tanulmány az Értékelési Központ időközben megszűnt honlapján ([www.tar.hu/monitor](http://www.tar.hu/monitor)) volt olvasható 2002. szeptemberében.
- (16) Halász Gábor (2002): Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- (17) A programról lásd Vári és mtsai (2001, 2002): A PISA 2000 vizsgálatról illetve ugyanők Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. és 1. valamint <http://pisa.oecd.org>.
- (18) Canto-Sperber – Dupuy (1999): *Competencies for the Good Life and the Good Society*. A Philosophical Perspective. DeSeCo, OECD
- (19) *The Use of National Reading Tests for International Comparisons: Ways of Overcoming Cultural Bias*. SOCRATES projekt záróbeszámolója.
- (20) Ugyanakkor a nemzeti oktatási rendszerek strukturális és tartalmi kérdéseiben – a szubszidiaritás elve alapján – a tagállamok teljes függetlensége megmarad.
- (21) Halász Gábor (2002): *Nemzetközi hatások a közoktatásban. A nemzeti oktatáspolitikák közösségi harmonizálása az Európai Unióban*. OKI szakmai nap anyaga, dokumentálva a Kutatási Központban.
- (22) Horn Dániel – Sinka Edit (2002): *Az Európai Unió Indikátor Programjai*. Kézirat, OKI Kutatási Központ.
- (23) *Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni céljai. (The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems.)*
- (24) Az európai oktatási és képzési rendszerek céljaihoz kapcsolódó részletes munkaprogram. (Detailed Work Programme on the Future Objectives of Education and Training Systems in Europe.)

(25) Open Method of Co-ordination.

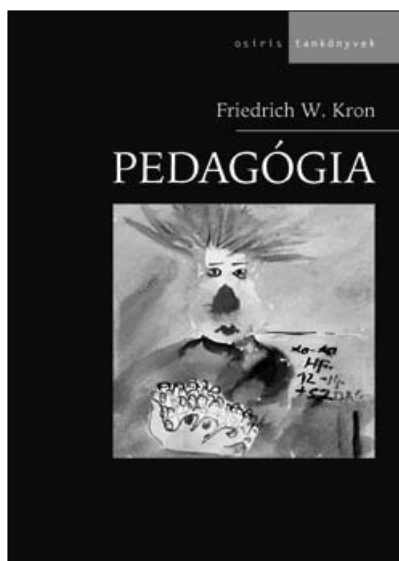
(26) Kemény Gabriella (2002): Lisszabontól Barcelonáig – változások az oktatás és képzés közösségi koordinációjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.

(27) Az ajánlás szövege az Oktatási Minisztérium honlapján olvasható: [www.om.hu](http://www.om.hu).

(28) Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Okker Kiadó, Budapest.

(29) Eötvös-féle népoktatási törvény, 1868.

(30) Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.



Az Osiris Kiadó könyveiből

# A Keresztény Fejedelem és a Gazember

*Az uralkodás kérdése Shakespeare ,VI. Henrik' és ,III. Richárd' című műveiben*

„Úgy döntöttem, hogy gazember leszek” – ez a mondat talán egyike Shakespeare legtöbbet idézett sorainak a magyar recepcióban. Fontos ezt hangsúlyozni, hiszen ez a mondat egyben a legnagyobb félrefordítások egyike is: „I am determined to prove a villain” – mondja III. Richárd a tragédia első felvonásának első jelenetében az eredeti szöveg szerint. A különbség óriási, hiszen míg Vas István fordítása egy önjelölt, sorsát és habitusát önmaga megválasztó self-made figurát állít a középpontba, addig Shakespeare hőse inkább csak vállalja azt a feladatot, amit kimeríttek rá.

Lehet talán, hogy Richárd mégsem az a „radikális rossz”, aminek Heller Ágnes nevezi (1), vagy ha igen, ez ellen ő maga nem tehet/tehetett semmit, hiszen a dráma törvényszerűségei kényszerítik? Hogy a kérdésre választ adjunk, nemcsak a szóban forgó tragédiát kell megvizsgálunk, hanem többé-kevésbé az „előzményeket” is, azaz a ,VI. Henrik' három részét, ily módon tetralógiaként kezelve a négy drámát. Hangsúlyozzuk tehát, hogy elsősorban III. Richárd figurájára fogunk koncentrálni, az említett tragédiákat pedig csak a fő koncepció szemszögéből fogjuk áttekinteni. A művek tárgyalásakor különösen a Machiavelli és Erasmus által fémjelzett politikaelméletek felfedése kap nagy hangsúlyt, hiszen ezáltal azokat az erővonalat is megtaláljuk a drámában, melyek Richárd figurájának pozícióját kijelölik.

Mielőtt rátérnénk a tragédiák elemzésére, érdemes röviden, a teljesség igénye nélkül bemutatni azokat az ellentétes elméleteket, melyek Shakespeare korának uralkodó-felfogását meghatározták: legcélsezerűbb ehhez Erasmus ,Institutio principis christiani' (1515), illetve Machiavelli ,A fejedelem' (1535) című művét felhasználni.

Erasmus az uralkodó erkölceit tartja meghatározónak, ezért hangsúlyozza,

hogy „az Erényt plántálja el növendéke (V. Károly – a szerző) lelkében: A Bölcsességet, Igazságot, Mérsékletet, Előrelátást, a Közjő szeretetét, s a Becsülettel karöltve járó Nagylelkűséget; bennük adott a legfőbb Nemesség, a legfőbb Bölcsesség, legfőbb Hatalom és Jóság, amellyel a fejedelem »ideája« végső soron az Istenre vezethető vissza – a Fejedelem minden erejével a világmindenség urához szeretne hasonlítani”. (2) Az uralkodó legfőbb feladataihoz tartozik annak elérése, hogy „a derék emberek jó véleményvel legyenek róla”, (3) illetve a legfőbb bölcsesség, a filozófia elsajátítása, hogy végül a nép nevelőjévé válhasson. Erasmus felfogása szerint a fejedelem tehát magának a mindenhatónak a képmása, a nép nevelője, akinek kötelessége az Erény nevében cselekedni; ám, mint ahogy azt a ,VI. Henrik'-ben látni fogjuk, ez az uralkodó túlságosan utópikus, akit alattvalói sokkal inkább a papi hivatás képviselőjeként tudnak elfogadni, mint uralkodójuként.

A legfőbb Jót képviselő vezetővel szemben Machiavelli már egy sokkal racionálisabb Fejedelmet rajzol meg. A hatalom itt már nem a szereteten, hanem a félelmen alapul, ahogy Bene Sándor írja: „a ,Fejedelm'-mel kezdődik az a folyamat, melynek végén a nyilvánosság (hangsúlyozzuk:

nem általában a nyilvánosság, hanem a döntéshozói körön belül, érvényes nyilvánosság) szintjére emelkedik az erőszak alkalmazásának nyílt koncepciója – hiszen a hatalom csak önmagával igazolható, nincs transzcendens alapja”. (4) Nyíltan megjelenik tehát *Gucciardini* gondolata, hogy minden állam (kivéve a köztársaságot) erőszakos jellegű, ahol viszont a cél szentesíti az eszközt. III. Richárd minden lépése racionális, a hatalom megszerzésére, illetve megtartására szolgál; az uralkodó már nem isten képmása, hanem gazember, akinek legfőbb eszköze a megtévesztés.

### A két igazság

„Fehér vagy piros rózsát szakítani azt jelenti, igazságot választani. Az igazság abszolút. Csak egy igazság van. Csakhogy itt már a kezdetek kezdetén kettő van belőle.

Egy igazság a fehér rózsá, és egy igazság a piros rózsá számára. „A rózsák háborúja’ az igazság vitatásával kezdődik” – mondja Heller Ágnes (5), megfogalmazva a „VI. Hen-

rik’ első részével kapcsolatban azt a problematikát, mely végül is a további cselekmények elindítójává, alapjává válik, s amely a Keresztény Fejedelem eszméjének bukásához vezet. Abban ugyanis Erasmus és Machiavelli elgondolása megegyezik, hogy az abszolút igazságot a Fejedelemnek kell képviselnie és a néppel vagy erőszakosan vagy tanítóként kell elfogadtatni azt. Ebben a szituációban már kitűnik, hogy Henrik figuráját más erővonalak jelölik ki a műben, mint a többi szereplőjé, így ebből következik az is, hogy Henrik tudatát és viszonyrendszerét más horizont (vagyis a Keresztény Fejedelem horizontja) fogja meghatározni. Ebben a helyzetben a figura a „morális ész” (6) képviseli, nem képes a hűség és gyűlölet szimbólumaiként értelmezni a rózsákat. Sőt, a külpolitikai és belpolitikai jelentőségét is felismeri ennek a vitának:

*Furcsamód vesztét nem túlzott gonoszsága okozza, hanem az, hogy nem volt elég diktatórikus: hagyta, hogy riválisai olyan pozícióba jussanak, ahonnan már fenyegetést jelentenek az ő hatalmára nézve.*

S milyen gyalázat lesz, ha idegen Királyok megtudják, hogy semmiségért, Egy játékért pusztították el egymást Henrik peerjei meg a főnemesség

S Franciaországot elveszítették!  
Vegyétek számba apám hódítását  
És zsenge koromat, s hóbortokért  
A vérén vett részt el ne pazaroljuk.  
Hadd legyenek bíró e kétes vitában.  
Nem látom be, ha hordom ezt a rózsát,

(*Kitűz egy piros rózsát*)

Miért gondolná bárki is, hogy inkább Hajlanék Somerset, mint York felé...

Az abszolút igazság, vagyis az uralkodó igazsága racionális és helyes, ám a figura eszközei nem megfelelőek. Az erasmusi etika, illetve ratio nem engedheti meg az erőszak alkalmazását, ami viszont az egyetlen eszköz lehetne arra, hogy a két párt szembenállását megszüntessék. Henrik intellektuális szemlélete felülemelkedett a szenvedélyeken, így a York és Lan-

chester ház kibékítésére tesz kísérletet, ám ezáltal ellenfeleinek szemében gyengének bizonyul; nemhogy nem sikerült megoldani a problémát, de Henrik gesztusa még

meg is erősíti a vele szembenállókat táborát, ami később az anarchia kitöréséhez vezet.

Ugyanez a békítő gesztus azonban előidézi egy, az előbbinél fajsúlyosabb problémát is. Nem szabad ugyanis elfelejtenünk azt, hogy a tetralógia első része az angol-francia háború idején játszódik, azon belül is *Szent Johanna* történetét dolgozza fel az író. A mű ezen a vonalon a komédia szabályait követi, hiszen a tragikus kezdet után (*Jeanne D’Arc* kezdeti sikerei) pozitív vég következik, sőt a francia hős kivégzése már morbidan komikus. (7) Ám hiába győzik le a francia sereg vezetőjét, mégis Henrik békét köt velük, nem tudja már az elvesztett területeket visszaszerezni, így újra gyengének bizonyul, ráadásul az adott szavát megszegve házasságot köt Margittal, az Anjou herceg lányával. Ez a döntés végleg megalapozza az anarchia kirobbanását, hiszen az angol uralkodó nemcsak

racionalitását vesztí el, hanem autonómítását is, hiszen végleg a királynő és Suffolk befolyása alá kerül.

A „VI. Henrik” II. részének fő témája a Gróf hatalomra jutása, illetve bukása. Henriken kívül egyetlen figura képviseli a racionalitást, ez pedig legfőbb tanácsadója, Gloster. A király védnöke azonban már több ellenséget is szerzett, legrangosabb köztük Winchester, akivel szemben a király nem védte meg, hiszen ismét kettejük kibékülését szorgalmazta a racionalitás nevében. Suffolk azonban most a bíboros mellé áll, hiszen nagyra törő elképzeléseinek egyedül a „jó Humphrey” szabhat gátat. Azután pedig, hogy a Gloster hercegnét, Eleonort boszorkánykodás és felségárulás vádjával elítélik, Gloster védtelen marad. Védtelen, hiszen a király nem érvényesíti hatalmát akkor, mikor elindul a rágalomhadjárat védnöke ellen; jól tudja bár, hogy Humphrey ártatlan, mégsem tesz semmit megvédése érdekében, hiszen hagyja, hogy végbemenjen az a tárgyalás, ami nyilván csak Gloster elítélésével végződhet. Az ítéletet azonban már nem hirdetik ki, hiszen belép Suffolk Gloster meggyilkolásának a hírével. Ezt a pillanatot tekinthetjük a tetralógia fordulópontjának: a király ismét gyengeségének bizonyítékaként elájul, illetve belépnek York emberei, hiszen ez a legfőbb pillanat, hogy eltávolítsák Suffolcot és magukhoz ragadják a hatalmat. A Fejedelem kezéből tehát kicsúsznak a szálak, hiszen „Henrik politikailag helyesen járt volna el, ha már a parlamentben száműzi Suffolcot, Yorkot és minden emberüket, s királyi tekintélyével megvédte volna Glostert. Akkor azonban zsarnok lett volna: politikailag józan zsarnok ugyan, de zsarnok”. (8) Az államforma alapja erőszakos természetű, ám ha ezt az uralkodó nem fogadja el, az nem csak a saját, de országának a bukásához is vezet. York ezután a szituáció után már olyan pozícióba kerül, mely elérhetővé teszi számára a hatalmat, amit viszont csak ellenségeinek könyörtelem elpusztításával érhet el.

A „VI. Henrik” már ennek a pusztításnak, haláltáncnak, illetve York fiainak a története. A király elvesztí utolsó esélyét

arra, hogy igazságát érvényesítse: Yorkkal való szócsatája során arra hivatkozik, hogy apja és nagyapja jogán őt illeti meg a trón; ám York alapjaiban dönti meg ezt a logikát, mikor felhívja Henrik figyelmét arra, hogy IV. Henrik maga is trónbitorló volt, aki felkelt királya ellen. Henriknak tehát be kell látnia, hogy uralkodásának semmilyen racionális alapja nincs, ám az erőszakot (Margittal ellentétben) továbbra is elutasítja. Ismét kompromisszumokat keres: ő York utódaira hagyja a koronát, cserébe az nem kezdeményez háborút ellene. A békekötés ismét racionális okokból jött létre, hiszen ez megóvta volna az országot az anarchiától, ám mind a két részből elfogadhatatlan: az uralkodó gyengének bizonyult ismét, miért várnának tehát York és fiai a hatalomra, Margit pedig, mint anya érzi megalázottnak magát. Az esküszegés tehát szükségszerűen bekövetkezik és ez ad lehetőséget Richárdnak és Edwardnak a felemelkedésre.

### A proteusi „vadkan” (9)

Ezen a ponton már rátérhetünk Richárd alakjának vizsgálatára. Az ő figurája ugyanis akkor kap hangsúlyos szerepet, mikor hírt kap apja tragikus haláláról. Két okból is: mint York fia, később köteles lesz bosszút állni apja haláláért, illetve így már megjelenik előtte is az a lehetőség, hogy uralkodóvá váljék, bár egyelőre Edwardnak van joga a hatalomra, hiszen ő az idősebb. A harmadik felvonás második színeben olvashatjuk azt a monológot, melyben világossá válnak Richárd szándékai:

Edward a nőekkel szépen óhajt bálni,  
Bár menne rá velő, csont, mindene,  
Hogy várt aranykorom utját eláltni  
Ágyéka biztató sarjat ne hajtana!

Hisz tudok mosolyogni s ölni közben,  
Helyest kiáltani, hol fáj a szívem  
Orcáimat mű könnyel nedvesíteni  
Mintázni arcom minden alkalomhoz.

Alakot, ha kell, mint Proteus váltok,  
Leckére fogom gyilkos Machiavellt,  
Mindezt tudom – koronát kapni nem?  
Eh! lenne még messzebb, megkerítem.

Richárd tehát megfogalmazza ars poeti-  
cáját, amiből láthatjuk, hogy az ő figurájá-  
nak horizontját pontosan ugyanaz az intel-  
lektuális szemlélet, illetve racionalitás jel-  
lemzi, mint Henrikét. Lényeges különbség  
azonban az, hogy Richárd számára lehet-  
séges eszköz az erőszak; bár itt azt még  
nem fogalmazza meg nyíltan, hogy akár  
Edward gyermekeinek elpusztítására is  
képes, sőt ez még egyelőre fel sem merül a  
„véres fejsze” metafora jól érzékeltetheti  
azt az egyetlen lehetőséget, mely a figura  
előtt áll ahhoz, hogy a hatalmat megsze-  
rezze. Azt láthatjuk ebből a monológból,  
hogy mi az a képesség, ami Richárd figu-  
ráját kiemeli a többi közül: a hazugság.  
Gloster képes arra, hogy megmátsa saját  
identitását, vagyis publikus szinten a pri-  
vát személyiséggel szöges ellentétben álló  
személyiségképet alakítson ki. Clarence  
elképzelhetetlennek tartja, hogy testvére  
rendelte volna el megöletését, hiszen mi-  
kor börtönbe vitték, Richárd a legnagyobb  
részvétről és szánakozásról adott tanúbi-  
zonyyságot; még Annát is, akinek férjét és  
apósát megölte, képes „megfogni szíve  
vad gyűlöletében” azzal, hogy az iránta ér-  
zett szerelmet nevezi meg a gazemberség  
okául. Richárd tehát tökéletes színész, aki  
még Margittal szemben is képes megté-  
veszteni Buckinghamet és Erzsébetet, il-  
letve a grófokat; képes elhíttetni azt is,  
hogy Clarence-t maga a királyné gyilkol-  
tatta meg és hogy Hastings áruló, ám még-  
is elkövet egy hibát: a polgárokat ugyanis  
semmilyen fortélyal nem tudja rávenni ar-  
ra, hogy „Éljen Richárdot” kiáltssanak. Pe-  
dig erre minden machiavellianus eszközt  
bevet, vagyis a „suttogó kampányt”, azaz  
emberei a nép közé vegyülve, álsruhában  
próbálják népszerűségét növelni.

Richárd tehát nem helyez elég nagy  
hangsúlyt arra, hogy az ő igazságát (va-  
gyis azt, hogy Angliában az adott pillanat-  
ban csak neki van joga a trónra) a néppel  
abszolút igazságként fogadtassa el. Meg-  
koronázása idején ugyanis él még Edward  
herceg, aki – mint ahogy azt Gloster he-  
lyesen fel is ismeri – hasonlóképpen  
igényt tarthat a trónra. A figura ebben a  
helyzetben ismét nem tehet mást, mint-

hogy gazember lesz, azaz megöleti riváli-  
sait. Ez az egyetlen lehetséges lépés, hi-  
szen láttuk már azt, hogyha egy király  
hagyja érvényesülni ellenfeleit, az buká-  
sához vezethet. Richárd azonban már túl  
későn cselekszik; a hatalom legfőbb birtok-  
osaként nincs már szüksége színészi ké-  
pessegeire, így nem is él velük, hiszen a  
Fejedelemnek mindent szabad (ez alól  
persze kivételt jelent Erzsébet megtévesz-  
tése). Leveti tehát az álcát, ám ez a lépés  
még túl korai, hiszen Richárd még nem  
elég erős ahhoz, hogy mindenkit maga  
mellé állítson; furcsamód veszítet nem túl-  
zott gonoszsága okozza, hanem az, hogy  
nem volt elég diktatórikus: hagyta, hogy  
riválisai olyan pozícióba jussanak, ahon-  
nan már fenyegetést jelentenek az ő hatal-  
mára nézve.

Láthatjuk tehát, hogy az az anarchia,  
amit a Keresztény Fejedelem utópiájának  
megvalósulása okozott, egyértelműen ra-  
dikális diktatúrához vezetett. Nem állíthat-  
juk persze Richárd figurájával kapcsolat-  
ban, hogy a választás lehetősége egyértel-  
műen ki van iktatva a darabból; ahogy  
*Stoppard* darabjában olvashatjuk: „Bizo-  
nyos, hogy volt egy pillanat, még a kezde-  
tén, amikor azt mondhattuk volna – hogy  
nem. De valahogy elmulasztottuk”. (10)  
Richárd maga választja azt az utat, amely  
a trónhoz vezet, ilyen értelemben tehát  
valóban ő döntött sorsáról. Ám az eszkö-  
zeit nem válogathatta meg: törvényes úton  
soha nem jutott volna hatalomra, így hát  
csak a „véres fejsze” marad számára, azaz  
ettől kezdve minden cselekvését a machia-  
vellianus horizont határozza meg ugyan-  
úgy, mint IV. Henrikét az erasmusi. A két  
igazság által szétszakított országban azon-  
ban a hatalom megtartása is csak törvény-  
telen eszközök használatával lehetséges,  
egészen addig, amíg a két szembenálló  
igazság fel nem örlődik a harcban, és le-  
nem váltja őket egy új, harmadik erő.

### Jegyzet

(1) Heller Ágnes (2000): *Kizökkent idő*, Osiris Kiadó, Budapest. 150.

(2) Bene Sándor (1999): *Theatrum Politicum*, Kosuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 73.

(3) Rotterdami Erasmus (1987): *A keresztény fejedelem nevelése*. Kiad. Barlay Ö. Szabolcs, Ford.: Csonka Ferenc, Budapest. 88.

(4) Bene, 1990, 169.

(5) Heller, 2000, 71.

(6) Uo, 75.

(7) Nem értünk tehát egyet Heller Ágnes azon kijelentésével, hogy „Johanna emberi, nagyon is emberi”. Bár való igaz, hogy szellemek máskor is megjelentek már Shakespeare drámáiban, amit Johanna esetében látunk az szellemidézés azaz boszorkányság, ami különös jelentőséggel bír majd a VI. Henrik második részében. Az pedig, hogy Jeanne D'Arc ki-

végzése előtt azzal védekezik, hogy terhes, a mitológia legdurvább arcultatása.

(8) Heller, 2000, 105.

(9) Cs. Szabó László (1987): A szent király és a vadkan. VI. Henrik és III. Richárd. In: Cs. Szabó László: *Shakespeare*. Gondolat Kiadó, Budapest.

(10) Stoppard, Tom (1973): Rosencrantz és Guildenstern halott. In: *Világszínház*. 3. Magvető, Budapest.

**Seress Ákos**  
egyetemi hallgató,  
BTK, PTE, Pécs

## Közel és távol között

*Weöres Sándor munkássága már hosszú évek óta a középiskolai oktatás anyagához tartozik. Az új kétszintű magyar nyelv és irodalom érettségi követelményeinek „Portré”-fejezetében kap helyet. Mindeközben a középiskolák „idő hiányában” nemigen foglalkoznak a közelmúlt irodalmával, ráadásul a Weöres-recepció az elmúlt években elmulasztotta a szembesülést az irodalomelméleti gondolkodás legfrissebb fejleményeivel.*

**A**rról a kérdésről, hogy a Weöres-életmű közlőképessége a szerző halála óta eltelt másfél évtizedben hogyan változott, kevés szó esik a magyar modernség líráját érintő mai irodalomtudományi diszkurzusban. Az elmúlt néhány év Weöres-recepciója tulajdonképpen kétféle választ ad e kérdésre: a szövegek egy része, így *Tüskés Tibor*, *Domokos Mátyás* vagy *Steinert Ágota* munkái a hetvenes-nyolcvanas évtizedfordulón kialakult elképzelést Weöres líratörténeti helyéről annak problematizálása nélkül veszik át, míg néhány szöveg kísérletet tesz az elképzelés szinkronizálására a magyar líraértés legfrissebb fejleményeivel.

*Schein Gábor* életrajzi narratívát követő kismonográfiája (1) és *Horváth Kornélia* tanulmányai egyaránt arra töreksenek, hogy a magyar későmodern líráról alkotott elképzelések kontextusa felől fogalmazzák újra Weöres-értésünket. Módszerük azonban eltérő: míg Schein tulajdonképpen csak átfogalmazza a *Kenyeres* és *Szilágyi Ákos* szövegeiben emlegetett tételt Weöresnek az objektív líra korabeli fejle-

ményeivel egyenrangú, de attól eltérő költői világáról, addig Horváth Kornélia Weörest e kánon részeként kezeli vagy pontosabban e kánonba igyekszik beilleszteni. A szerző Weöres olyan verseit választja ki érvelése alapjául, amelyek feltételezhetően nem tartoznak a lírai életmű javához, a recepció sem méltatta komoly figyelemre őket. A szóetimológiákra és motívumfejtésre épülő olvasásmód termékenyen járulhat hozzá az egyes szövegek újraértelmezéséhez, ám irodalomtörténeti horizontú érvelése, mely Weöresnek *Szabó Lőrinc* és *József Attila* líratörténeti pozícióját meghaladó értéket tulajdonít, éppen a szövegstruktúrára irányuló figyelem hangsúlyossága miatt nem meggyőző.

Schein Gábor könyvében Weöres költészetszemléletét a humanisztikus illúziók meghaladásában mutatja fel Szabó Lőrinc és József Attila életművénél is radikálisabbnak. Ez az érv még akkor is figyelmet érdemel, ha az ezt alátámasztó érvelés a történetiség és a szubjektumfüggő perspektíva problémája kapcsán némileg meglepő következtetésekre jut: „[Weöres sze-

rint] az emberen túli nézőpontból szemléelve (...), végső soron sem egyetlen életben, sem magában a világban nem történik semmi.” (2) A Schein Gábor által idézett ‚Őnélet-rajz’ című vers kétségtelenül a felstilizált, pátoszeli és önmagának elégséges költői póz ellenében alkotja meg az ilyenformán alulretorizált költői maszkot. Ám az a tény, hogy ez a gesztus a történeti tudat és a véges emberi lét mögé kerülhetetlenségének kijátszásával, vagyis az időből kireflektált nézőpont igényének fenn tartásával jár együtt, kérdésessé teszi a művelet hatékonyságát. Vagyis míg a költői önreflexió a lírai alkotás mibenlétét az „Állandó csoda” és az „Álló öröklét” koordináta-rendszerében véli elhelyezhetőnek, addig a humán ideológiák elutasítása egy olyan póz kötelező szerénysége, amely a költői személy leértékelésével párhuzamosan – ‚A teljesség felé’ ideológiájának megfelelően – újraképi az esztétikum emberfeletti, azaz az emberfelettit közvetítő karakterét.

Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy az avantgárd utáni modern líra fejleményei hogyan hozhatóak kapcsolatba az itt tárgyalt életművel, több okból is kézenfekvő lehet két tanulmány összevetése. Az egyik Weöres Sándor ‚A vers születése’ című bölcsészdoktori értekezése, a másik pedig az azzal egy időben keletkezett *Paul Valéry*-írás, a ‚Költészet és elvont gondolkodás’, mely az oxfordi díszdoktorrá avatáshoz kapcsolódik. Az évszám és a műfaj párhuzamosan túl az összevetés mellett szólhat, hogy Weöres itt és más írásaiban egyaránt többször utal Valéry költészetére, nyilvánvaló közös pont a zeneiség előtérbe állítása, valamint a versek létrejöttére vetett alkotáslélektani, vagy inkább -technikai pillantás.

Tüskés Tibor utóbb megjelent könyvében tette közzé azt a két opponensi véleményt, mely Weöres *Halasy-Nagy József* filozófiaprofesszorhoz írott értekezéséről született. Ezekből kikövetkeztethető, hogy az értekezés legfőbb újdonsága a korszak versértésének kontextusában éppen a Schein által is kiemelt visszavont alkotói pátosz volt. Ez a visszavont pátosz – a ‚ki beszél itt győze-

lemről” értelmében – az avantgárd utáni modern líra ismert jellegzetessége.

Ha azonban e fontos egyezéssel túl az alkotó-vers-befogadó viszonyrendszerrel kialakított vélekedéseket hasonlítjuk össze az esszéekben, a visszavont pátosz mögött egészen eltérő szerkezet tárulhat fel. Weöres a vers jelentésvilágát mindig az alkotó élményeiből vagy hangulatából vezeti le („Mindezek külső-élményből származott sorok; de vannak benső-élményből fakadók is (...) s vannak olvasmányból, hallomásból származók” (3)), addig Valéry – a beszédet a hallás felől meghatározva (4) – a befogadói oldal primátusát emeli ki, sőt a költőről kialakuló kép létrejöttét is innen magyarázza: „az olvasó nekünk tulajdonítja hatalomnak és varázsnak azokat a természetfölötti érdemeit, melyek benne fejlődnek ki”. (5) ‚A vers születése’ befejezéseként álló vers utolsó versszaka a művészet továbbélésének helyeként a lélek belső terét határozza meg: „A kincsek másként élnek, (...) / a lélek belső tempomán szögellnek, / mint ezer pillér, koszarv és perem.”

A jövő befogadóinak lelkében továbbélő műalkotásokkal Weöres szembeállítja a mű anyagi, tehát pusztuló alakját. („A kincset az idő nem őrzi – nem: / szétrágja, mint a kócjankót a gyermek”) Csakhogy, és a szövegben ezen a momentumon van a fő hangsúly, a befogadás nem együttalkotó folyamat, mely tevékeny részt venne a műalkotás átörökítésében: a halhatatlan mű időtlen. Weöres tanulmánya a műalkotás minden érdemleges szempontját az alkotói psziché tanulmányozásából véli kikövetkeztethetőnek. A két poétikai rendszer egészen hasonló tapasztalatként fogalmazza meg azt az egyébként igen rokonszenves belátást, mely a vers tökéletessége mögött egy technikai jellegű, kiszámíthatatlan és nehezen megközelíthető alkotási folyamatot tételez fel: ez a belátás a spontán zseni közkeletű elképzelését hivatott felszámolni. Csakhogy míg Weöres ezt a destrukciót az alkotási folyamat tipizálásával hajítja végre, addig Valéry az olvasás aktusaként azonosítja és hagyja jóvá: „[az olvasó] egy olyan személyt fog elképzelni,

aki ahhoz kellene, hogy megállás, tétovázás, javítás nélkül hozzuk létre azt a hatalmas és tökéletes művet, mely őt egy olyan világba lendíti, ahol a dolgok és lények, szenvedélyek és gondolatok, zengések és jelentések egyazon erőből fakadnak...”

(6) Jól látható, hogy a megrögzítés-fogalom, mely az alkotás lelki folyamatának végső állomása Weöresnél, nem számol a befogadói stratégiák ilyen reflexív képletével. E képlet ugyanis a magánál felsőbbrendű ént létrehozó költészet, vagy mint a korábbi idézetben szerepel, a természetfölötti érdemek létrejötte nem függetleníthető a befogadó aktív tevékenységétől, ha

ugyanis a versnek az az értelme, amit tulajdonítanak neki, az alkotó semmiképpen nem garantálhatja a természet- és énfölötti érték létrejöttét. És hogy ez a közismert szólam mennyire nem az esztéta pózoló relativizmusa, az akkor válik egyértelművé, ha egy másik fontos idézettel kontextualizáljuk: „aminek csak egyvalaki számára van értéke, az értéktelen”. A művészet kommunikációs modelljeinek a különbsége a

két költő poétikájában természetesen nyelvszemléleti síkon is újraképződik. Az alkotáslélektani gondolatmenet a nyelvet nem interszjektív módon jeleníti meg, hanem az alkotó/beszélő én nem nyelvileg képzett, identikus és időtlen lelkének külső burkaként: „Lelkünk alapja velünk született ős-állomány – de minden ismeretünk jövevény rajta, élményként tapadt rája. Élményként kaptuk a fogalmainkat, szavainkat, írásjegyeinket...”

Ez utóbbi elképzeléssel szemben Valéry tanulmányában a nyelv olyan felfogása fogalmazódik meg, mely – talán túlzás nélkül állítható – Weöres Sándor teljes élet-

művétől idegen, amennyiben a kifejezés ideiglenességét, a nyelvi jel materiális és fenomenális aspektusának hasadtságát teszi meg a költői önértelmezés alappontjává: „a nyelvet lényegében ideiglenesnek kell tartanunk, miképpen ideiglenes a bankjegy, vagy egy csekklap, melynek ügynevezett »értéke« azt tételezi fel, hogy eltekintünk valódi mivoltától, mely egy rendszerint szennyes papírdarabéval egyenlő” (7) Az itt leírt különbség még akkor is jelentékenynek tekinthető, ha a „szennyes papírlap” szembeállítása a költészet csodájával, vagyis a nyelv köznapi és költészeti használatának oppozíciója

*A Weöres Sándor-életmű kortárs újraértelmezésének kiindulópontjából ezt a szigorú önértelmezést választva lehet a legtöbb esélyünk olyan versekre rátalálni, vagy olyan versértelmezéseket alkotni, amelyek 'A vers születése' alkotáslélektani perspektíváját és 'A teljesség felé' határfelszámoló filozófiáját megkerülve képesek tartalom és forma, jelentés és szöveg, alkotó, szöveg és befogadó kapcsolatát az ingamozgás analógiájára a folyamatos határátlépés történetében megragadni. Hogy erre milyen esélyek kínálkoznak, az egyelőre nehezen megjósolható.*

formailag párhuzamba állítható Weöresnek a művészetet a hétköznappal szembesítő elképzeléseivel. Mert Weöresnél a költemény igazi jövőbelisége csak az anyagi-térbeli lét szétfoslása után történik meg: A kincsek másként élnek, jeltelen.

A vers zenei létmódjával kapcsolatos párhuzam a két költőről kézenfekvő. Ha részletező pillantást vetünk az ezzel kapcsolatos érveikre, a különbségek vál-

hatnak hangsúlyosabbá. Weöres a vers értelmi és zenei dimenzióját függetleníti egymástól, az értelmetlen szövegű vers „teljesen auditív, mint a zene” (8), máshol ez a gondolat abban a lehetőségben ölt testet, hogy az olvasó számára ismeretlen nyelven írt lírai művet is befogadhat, és ezáltal lehetősége nyílik a pusztán zenei befogadásra. A vers jelentése mindeközben a költői képzelet, a gondolat vagy a tudatáram tartalma. Látszólag Valérynél éppen ilyen kettéválasztás történik: „Minden egyes szó pillanatnyi vegyülése egy hangzásnak és egy értelemnek, melyeknek egymással semminő vonatkozásuk sincsen.” Csak-

hogy a vers folyton újjászülető és folyton visszaváltozó mozgásának dinamikája hangzás és értelem, tartalom és forma összjátékát is leképezi, a befogadás folyamatában olyan ingamozgás valósul meg, mely e két szféra elkülöníthetlenségét és azonosíthatatlanságát egyszerre teljesíti be.

A fentiekkel összefüggésben érdekes különbségre bukkanunk a versek szövegének tulajdonított funkcióval kapcsolatban. Míg Weöresnél a vers térbeli alakja pusztán az elmúló, időhöz kötött és lényegtelen szupplementuma az időtlen és alaktalanná váló műalkotásnak, addig Valérynél a vers olyan gép, melynek működésében a véletlen és a bizonytalanság kiiktathatatlan. A költő ennek analógiájára inkább szerkezet, mint lángész, hogy a két esszé egy-egy kulcsfogalmát szembesítsük. Gép, szerkezet és inga olyan metaforák, melyek megnehezítik a költő és a költemény olyan organikus médiumként való bemutatását, mely pusztán közvetít valami változatlanul létező identikus tartalmat. Valéry a költő ilyen elképzelését nem az esztétikai kommunikáció tényeként, hanem a befogadás aktusaként mutatja be: „azok, akik csak a pillanat tökélyét látják, (...) csodát sejtenek benne, melyet IHLET-nek neveznek. Tehát a költőt valami pillanatnyi médiumnak tekintik.” Ezzel az elképzeléssel szemben Weöresnél a költészet mindig a civilizációtól elszigetelt természet képzetével kerül kapcsolatba: „Az irodalom organikus folyamat: egy-egy költő-oeuvre nem magában álló sziget, hanem inkább az erdei szálfához hasonlítható”. (9)

A fenti vázlatos összevetésből is jól látható, hogy a számos egyezés a visszavont pátoszt, a vers fogalmi eredetét, zeneiségét és „születését” tekintve nem garantálja a poétikai világok analóg szerkezetét. Ugyanakkor az is láthatóvá válhat, hogy – mint azt a recepció egy jelentős szólama állítja – a *Hamvas Bélán* ajánlott „A teljesség felé” nem tekinthető a Weöres-i világ- és irodalomszemlélet előfeltevéseit egészében újíró korszakfordulónak. Az ott megfogalmazottak az időbeli, térbeli, kulturális és interszjektív idegenség teljes felszámolásának ideológiáját csak egy

olyan előzetes tudásrend bázisára építheték rá, mely – nyilván nem függetlenül a „Szíriát oszlopai” *Várkonyi Nándorján*ak szemléletétől – a műalkotáshoz, a múlthoz és az idegen kultúrákhoz való hozzáférést nem problematizálta. Szemben *Fülep Lajos* ugyanebben az időben publikált szellemtörténeti irányultságú esszéivel, hogy Weöres Sándor „mestereinek” névsorát kiegészítsük. (Jóllehet nem tartozik közvetlenül a tárgyhoz, de mégsem tud említetlen maradni, Tüskés Tibor egyébként nem érdektelen esszé- és kritikagyűjteménye milyen érzéketlen a fenti „mester-hármas”, Várkonyi, Hamvas és Fülep gondolkodástörténeti pozícióját illetően, amikor Fülepnek a pusztá katalizátor szerepét tulajdonítja, aki maga nem alkot, csak olyan alkotókat inspirál, mint Weöres Sándor. (10) Mert igaz ugyan, ahogyan *Kulcsár Szabó Ernő* írja, hogy Fülep újidealizmusától sem idegen a „virtuálisan létező vagy helyreállítható egység” utáni vágy, ám a történeti korszakok eltérő valóságképeiben megjelenő történetiség tudat olyan tapasztalatot fogalmaz meg – gondoljunk az 1931-ben a Nyugatban *Babits*nak írt válaszcikkre a szellemtörténet védelmében –, mely Weöres szemléletéből egészében hiányzik.) A két nagyigényű elméleti vállalkozás közös előfeltevései ellenére mégis nehezen tartható az az elképzelés, hogy Weöres világszemlélete egyrészt homogén egészként lenne tételezhető, másrészt – és ez még fontosabb –, hogy verseinek poétikája efelől a szemlélet felől lenne megközelíthető. Mert bár igaz, hogy néhány közös előfeltevés kapcsolatot teremt „A vers születése”, „A teljesség felé” és más elméleti igényű megnyilatkozások között, ez azonban semmiképpen sem jelenti, mint ahogy többek között *Bata Imre* vagy *Szilágyi Ákos* állítja, hogy az életmű olyan homogén egységként lenne felfogható, amelynek leírása nélkülözheti a korszakok, korszakváltások alakzatait.

A következőkben a homogén oeuvre képzetével ellentétes – a Weöres-költészet belső viszonyainak feltárása szempontjából talán gyümölcsöző – néhány olyan szempont megfogalmazására teszünk ki-

sérletet, mely Valéry és Weöres esszéinek összevetése kapcsán merült fel, és Weöres Sándor lírájának egésze felől tekintve is legitimálható eredménnyel kecsegtet. Elsőként a szubjektum osztott versbeli színrevitelének egy-két példáját elemezzük, majd a versek néhány gyakori önértelmező metaforáját emeljük ki.

A recepció egyik konszenzusértékű vélekedése, hogy Weöres „igazi hangját” a negyvenes évek közepén találja meg. Kulcsár Szabó Ernő irodalomtörténetének idevágó passzusa ezzel szemben a líra önálló karakterének kialakulását a harmincas évek második felére teszi. Éppen ebben a határ-periódusban jelenetездik a lírai én egységének megbomlása a leggyakrabban és az életműben páratlan formában. A legtöbb esetben az én részekre hullása egy olyan díszletvilág kontextusában történik meg, mely az organikus szervezethez révén eliminálja az én szétesésének tragikumát. Szinte minden esetben olyan természeti képrendszerben, amely „Az elveszített napernyő” (1953) teleológiájának előképeként a személyiség felbomlását a természetbe való visszatérésként érti. „Hol az édesed, te favágó? / – Magába vonta az ág, / belélegezte az erdő, / elnyelte a kék virág.” (*Erdei dal*, 1934, KE) Néhány ugyanebben az időben született vers azonban – nem függetlenül a magyar modernség nagy hatású alkotóinak szövegeimlékeitől – olyan szerkezetben mutatja be a szubjektum felbomlását, amely a Weöres-lírában később nem lel folytatásra. A „Vil-lámok” (1934) a második személy jelölte szubjektum térbeli távolodását a vers előrehaladásával állítja párhuzamba („El-fogysz a dallal: kocogó / lassú szekéren messze szállsz”), miközben a távolodóban halkuló hangokat, a te megszűnését/eltűnését az én-te viszonyt jelképező rózsza jelenlétével állítja szembe. Külön figyelmet érdemelhet az a több versből összeállított egység, melyet az „Egybegyűjtött írások” alkot meg a „Kő és az ember” öt önálló verséből. A „Hegedű-partítá” címet viselő egység verseinek színvonala nem egységes, kapcsolatukat a cím zenei műfajmegjelölése ellenére nem a ritmus vagy a moti-

vumisméltés, hanem az én színre vitt szét-darabolódása, a szétesés visszatérő képe alkotja meg. Az első rész a gyerek-lét befejezetlenségének kontextusába helyezi az én teljességének hiányát („Az én szívem is gyerek, / arcom befejezetlen”), a második a magány, az egyedüllét következményeként mutatja be a lélek morzsákra omlását, a harmadik a szédület és félelem lelkiállapotával hozza összefüggésbe az én multiplikálódását (túl sokan vagyunk / ha egymagam vagyok), a negyedik a fülzúgás és fejfájás állapotához társítja az elme meghasadását. Az ötödik rész, mely sokkal magasabb esztétikai színvonalon áll a többinél, nem helyezi metonimikus magyarázó szcenikai rendbe az én osztottságának tapasztalatát. A hang meghallása, mint a létmegértés kiindulópontja három olyan ingamozgást von be a vers terébe, melyek a jelezés (harang), a létfenntartó (szívó-kút) és a gondoskodó, interperszonális (bölcso ringatása) cselekvés hármasságát jelentik meg, miközben az oppozíciók egymásba átmenő, de sohasem azonos mozgását idézik fel. A vers nyelvileg ismétlések révén képezi újra a képek egymásba átmenő ket-tős ellentéteit. A szubjektum egységének ilyen kifinomult retorikájú megbomlása egészen ritka eseménye Weöres Sándor lírájának. A negyvenes évek közepétől háttérbe szorul az én megosztottságának versbeli megjelenítése, ismételt felbukkanása a halálhoz közeledő költő vallomások karakterű megszólalásához köthető, a verstematika ilyen motívumai nem járnak együtt a képrendszer homogenitásának megbontásával („az ige él még, de ki az aki mondja”; „sajátmagamtól megfutottam”; „idegen vagyok önmagamnak”).

A költészet, a költői tevékenység illetve a vers működése a Weöres-lírában egy olyan folyékonyság képében jelenetездik, mely nyilvánvaló módon a recepcióra is előíró hatással volt, innen ered a Weöres hajójára vonatkozó kép Szilágyi Ákos 1975-ös elmarasztaló írásában. A toposz olyan erővel határozza meg e költészet önreflexív képvilágát, hogy nem pusztán az írás közben színre vitt költő – kinek tollából vers folyik – válik számtalan ismétlés alanyává, de az olyan lírai

műalkotásnak csak az életmű igen elkötelezett felfogása felől minősülő szövegek is a költőből kiömlő anyag képzetével utalnak az alkotásra, amelyek egy – szerencsére nem azonosított – „költőtársat” hivatottak minősíteni. Hogy e gáttalan folyékonyság, mint az ihletett költő tollából folyó vers és a versjelentéshez akadálytalanul hozzáférő befogadó határtalan közege Weöres Sándor önértelmezésében sem válik minden esetben értékhorozóvá, azt egy, a hagyatékban Steinert Ágota által talált és közreadott vers érzékelteti:

Mind, amit írtam negyven éven át,  
most levált rólam egyetlen roppanással.  
Nézem, mint letört agancsát a szarvas.

Próbálok olvasni könyveimet,  
benn érdeemet keresek.  
Sehol semmi.  
Szecessziós gipsz kacskaringók.  
Ezt csináltam negyven éven át? Hihetetlen.

Szemközt ásítunk, én és könyvem  
Nem vagyunk egymásnak érdekesek.  
Kinyitott vízcsap  
elzáró fogantyú nélkül, sajnos.

A Weöres Sándor-életmű kortárs újraértelmezésének kiindulópontjával ezt a szigorú önértelmezést választva lehet a legtöbb esélyünk olyan versekre rátalálni vagy olyan

versértelmezéseket alkotni, amelyek „A vers születése” alkotáslélektani perspektíváját és „A teljesség felé” határfelszámoló filozófiáját megkerülve képesek tartalom és forma, jelentés és szöveg, alkotó, szöveg és befogadó kapcsolatát az ingamozgás analógiájára a folyamatos határátlépés történéseiben megragadni. Hogy erre milyen esélyek kínálkoznak, az egyelőre nehezen megjósolható.

### Jegyzet

- (1) Schein Gábor (2001): *Weöres Sándor*; Budapest. Horváth Kornélia (1999): *Tűhegyen*. Budapest.
- (2) Uo., 7.
- (3) Weöres Sándor (1986): *Egybegyűjtött írások*, EI5, I, 242. Budapest.
- (4) vö. Paul Valéry: *Zur Theorie der Dichtkunst*, 91, vö. még 193.
- (5) Paul Valéry (1987): *Költészet és elvont gondolkodás*, 81. Suhrkamp.
- (6) Uo. 100.
- (7) Uo. 77.
- (8) EI5, I, 225.
- (9) EI5, I, 243.
- (10) Tüskés Tibor (2003): A határtalan énekes. *Jelenkor*, 3. Ezt egyébként Csűrös Miklós kritikája is kiemeli.

**Palkó Gábor**  
tudományos munkatárs,  
Összehasonlító Irodalomtudományi  
Tanszék, BTK, ELTE, Budapest

## A migráns gyermekek nevelési- oktatási helyzete a Német Szövetségi Köztársaságban

*Az Európában élők szabad ki- és beáramlása, a lakóhely és a munkahelyek rugalmas megválasztása, a mobilitás, az általános migráció olyan központi kérdésekké váltak, melyekre az oktatásnak-nevelésnek is reagálnia kell. Tőlünk nyugatra már évek óta folyamatosan szembesülnek e ténnyel, ezért érdemes áttekinteni, milyen oktatáspolitikai intézkedéseket, stratégiákat foganatosítanak a nyugat-európai, multikulturális társadalmakban.*

**A** Német Szövetségi Köztársaság politikusai és állampolgárai hosszú ideig nem vettek tudomást arról, hogy sokan bevándorló-országnak tekintik hazájukat; a németországi migrációs-politi-

ka igen súlyos ellentmondása abban rejlett, hogy létezett ugyan egyrészt egy aránylag magas bevándorló kvóta, azonban másrészt a politikusok azon – valószínűleg elrugaszkodott – meggyőződésük-

nek adtak hangot, hogy ezt az arányt bármikor és következmények nélkül csökkenteni lehet. Komoly ellentmondás állt fenn tehát a migrációs politika célkitűzése és realitása között, ami a lakosság bizalmát is komolyan és alapjaiban megrengette. (Beck, 2001) Ez a tendencia volt tapasztalható a hetvenes évek vége felé, amikor a török, jugoszláv és görög vendégmunkások – és főleg azok családtagjainak – száma igen drasztikusan megugrott, amire senki sem nem volt felkészülve.

Az utóbbi 10–15 évben bekövetkezett változások miatt azonban (a két német állam újraegyesítése, a volt kelet-európai országok határainak megnyitása, az EU-jogszabályokkal való harmonizáció szükségessége, konfliktus- és háborús helyzetek Európában és világszerte) fokozatosan szemléletbeli változás megy végbe és ezáltal Németország egyre inkább tudatosan kezeli a migrációt, mint egy állandóan, folyamatosan változó, szükségyszerű társadalmi jelenséget, ahol ha külföldről van szó, már nem csak a vendégmunkások jutnak az állampolgárok eszébe.

Tehát amennyiben Németországról, mint úgynevezett bevándorló-társadalomról beszélünk, már nem annak tényéről kell vitatkoznunk, hogy valóban létezik-e ez a bevándorló ország, hanem azt szükséges megvizsgálni, hogyan kezelhető, kezelendő ez a kérdéskör: milyen eszközökkel integrálhatók vagy illeszthetők be a bevándorlók és azok gyermekei a mai bonyolult társadalmi, illetve oktatási struktúrába. Ez a kérdésfeltevés természetesen maga után vonja annak további, mélyebb vizsgálatát is, hogyan integrálhatóak szociális és szakmai, foglalkoztatási szempontból a már hosszabb ideje Németországban tartózkodó, immáron letelepedett migránsok, akiket korábban nem kis eufemizmussal vendég-

munkásként („Gastarbeiter”) definiáltak. A két német állam újraegyesítése óta jelentős lépéseket tettek a német politikában – mind tartományi, mind pedig szövetségi szinten – a bevándorlók helyzetének széleskörű rendezése ügyében: ennek legeklejtásabb bizonyítéka a 2000. június 8-án született szövetségi parlamenti határozat, amely kötelezte a német kormányt, hogy állandó szakmai bizottságot hozzon létre, amely évente részletes jelentést tesz a legkülönbözőbb, széleskörű kutatások kapcsán a mindenkori migrációs helyzetről, problémákról, megoldási és törvényi javaslatokról. (Beck, 2001) E parlamenti döntés konzekvenciájaként számos tudományos kutatás, felmérés és elemzés indult el és igen nagy számban jelentek meg publikációk a németországi

migránsok pontos számáról, származásáról, szociális helyzetéről, valamint az integrációval kapcsolatban kialakított koncepciókról.

### A migránsok többnyelvűségének aspektusa

A Németországba érkező, legkülönbözőbb jogi státuszú és

besorolású migránsok (mintegy tíz ilyen kategória létezik, ami jelzi a külföldiek igen sokrétű, szerteágazó és bonyolult jogi helyzetét) életkörülményeinek vizsgálata kapcsán talán a legszembetűnőbb, bár közel sem a legfontosabb és kizárólagos prioritású kérdés az, hogyan kezelik e családok és gyermekeik többnyelvűségi kérdését az egyes németországi tartományok, elsősorban azok oktatási intézményei. „A közös nyelv kulcsszerepű kvalifikációt jelent a társadalomban való aktív részvételhez. A Német Szövetségi Köztársaságban a német nyelv ismerete, a nyelvben való jártasság alapvető feltétele a szakmai kvalifikációnak és a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésnek. A nyelv egyúttal a politikai kérdésekben való eligazodást, az in-

*A nyelvi különbözőség nem minden esetben alapfeltétel a multikulturalitás meghatározása kapcsán. Legjobb példa erre a magyarországi roma, illetve a nagy számban a Vajdaságból, Erdélyből és Kárpátaljáról érkezett populáció, amelynek képviselői beszélik ugyan a magyar nyelvet, mégis igen nagy eltérés jellemző a kulturális, szociális stb. területeken.*

formációszerzést is lehetővé teszi, a német társadalom mélyebb megértését könnyíti meg. Az idegen nyelv megtanulása nemcsak saját anyanyelvünk tudatosabb megértését teszi lehetővé, hanem így megnyílik az út előttünk, hogy mélyebben megismerjük saját kultúránkat és ösztönözve érezzük magunkat, hogy behatóbban foglalkozunk kulturális identitásunkkal.” (Baumann, 2001, 5.)

Az oktatás, valamint a nyelv közvetítésének elsődleges helyszíne a közoktatás, az iskola. Éppen ezért igen nagy aggodalomra adott okot az a tény, hogy a nem-német anyanyelvű gyermekek és fiatalok képzési sikerei az 1990-es évek közepe óta nem erősödtek, hanem ellenkezőleg: helyzetük a német anyanyelvű társaikéhoz képest egyre romlik, az olló tágul. Téves lenne azonban az a következtetés, miszerint a migráns tanulók gyenge nyelvismerete vagy esetleg többnyelvűsége lenne lemaradásuk közvetlen oka. Neveléseméleti szakemberek vizsgálatai rámutattak ugyanis, hogy a migráns tanulók tanulási kudarca sokkal inkább abban rejlik, ahogyan az iskola a két- vagy többnyelvűségükhöz viszonyul. Egyértelmű emellett azonban, hogy a nyelvi kompetencia döntő szerepet játszik a külföldi tanulók alacsony képzettségi szintjében, de fontos hangsúlyozni, hogy nem ez az egyetlen ok. A mai korban etnikai hovatartozástól függetlenül plurális társadalomban élünk, azaz nyelvi, a legtágabb értelemben vett kulturális és életvitelbeli sokszínűség, azaz multikulturalitás vesz körül bennünket, valamint a felnövekvő generációt. Lényeges leszögezni, hogy modern társadalmunk képzése-oktatása, pedagógiai célkitűzéseinek definiálása során az etnikai, nyelvi és kulturális pluralitást mindig szem előtt kell tartanunk.

Az 1950-es évek nyugatnémet oktatáspolitikája a következő szempontokat tartotta szem előtt a nem-német származású, külföldi gyermekek nyelvi fejlesztése és iskolai felzárkóztatása tekintetében:

- eleve kizárólag a nem-német állampolgárságú gyermekekre koncentrált mindenféle nyelvi képzést és felzárkóztatást

biztosító rendelet (tehát ad absurdum csak külföldi útlevelel rendelkezők számára biztosított például anyanyelvi kiegészítő képzést), így a német nyelv elsajátítása és ezáltal az anyanyelv háttérbe szorítása volt az elsődleges cél;

- a felzárkóztató vagy egyéb segítő programok átmeneti időre szóltak, azaz a német, mint idegen nyelv képzésében a migráns gyermekek csak egy meghatározott, korlátozott időtartamban vehettek részt;

- a nyelvi és felzárkóztató programok foglalkozásai csoportosan történtek; a fő célkitűzés az integráció volt, ideértve az anyanyelv és az otthonról hozott kulturális értékek, valamint az egyéni oktatási-nevelési igények háttérbe szorítását is.

Ezzel szemben a volt nyugatnémet tartományokban az 1970-es évek óta, míg a volt keletnémet tartományokban az 1990-es évek kezdetével az alábbi célkitűzések kerültek előtérbe, melyek a mai napig prioritást élveznek a migráns gyermekek egyénre szabott felzárkóztatása kapcsán:

- különböző előkészítő osztályok, speciális osztályok és kiscsoportok állnak rendelkezésre minden olyan migráns gyermek számára, aki nemrég került Németországba vagy pedig saját, illetve szülői kérés, igazolás alapján, nyelvtudás hiányában nincs abban a helyzetben, hogy „normál” osztályba járjon; e speciális osztályokban mód van arra is, hogy az oktatás a tanulók anyanyelvén (amennyiben a származási ország hivatalos nyelvéről van szó) folyjon;
- lehetőség van úgynevezett anyanyelvi kiegészítő oktatásra (iskolai vagy önkormányzati, konzulátusi szervezésben);
- a migráns tanuló kérvényezheti, hogy anyanyelvét idegen nyelvként fogadják el és ilyen módon az iskolában oktatott idegen nyelv tanulása alól felmentést kérhet és kaphat. (Baumann, 2001)

### **Interkulturális szemlélet? ...oktatás? ...nevelés? ...pedagógia? ...tanulás? ...kommunikáció?**

A migránsok helyzetének vizsgálata kapcsán a hazai és külföldi érintettek (pedagógijával foglalkozó elméleti szakembe-

rek, oktatáspolitikusok, praktizáló tanárok) egyetértenek abban, hogy az interkulturális tanulásnak – a sokrétű és vitatott értelmezések, a fogalom „elinflálódott” miáltal ellenére – a multikulturális társadalmak nevelés-oktatási tartalmává kell válnia. A fogalom körvonalazása kapcsán felmerül annak kérdése, mikor beszélhetünk interkulturális szemléletről, oktatásról, nevelésről, pedagógiáról, tanulásról vagy kommunikációról. Több szakember utal ugyanis arra, hogy a fogalmak kapcsán jellemző az átfedés és az egyes terminológiák közötti átjárhatóság, sőt gyakran gyakorlatilag szinonimaként alkalmazzák őket. Nehéz tehát a fogalmak pontos körülhatárolása, így jelen esetben csak arra vállalkozhatunk, hogy az egyes alkalmazási területeket és kapcsolódási felületeket vizsgáljuk meg és vázoljuk fel, tehát utaljunk a terminológiák előfordulásainak kontextusára. Ezenkívül érintőlegesen a nyugatnémet közoktatásban való interkulturális oktatás-nevelés szemléletét szeretnénk felvázolni.

Kovács Sándor (1997, 57.) definíciója szerint az interkulturális nevelés „oktatáspolitikai stratégia és pedagógiai eszközrendszer a sokkultúrájú (multikulturális) társadalmak népességének integrálására.” E meghatározás mind az interkulturalitás célját, mind pedig annak konkrét pedagógiai tartalmát kifejti, egyben utal arra is, hogy az interkulturális oktatás-nevelés minden esetben a többségtől való eltérő kultúrával, szociokulturális kompetenciával, érték- és etikai kódrenddel, vallással, szokásokkal, hagyományokkal rendelkező etnikai (kisebbségi) csoportok esetében jellemző. Megjegyzendő, hogy a nyelvi különbözőség nem minden esetben alapfeltétel a multikulturalitás meghatározása kapcsán. Legjobb példa erre a magyarországi roma, illetve a nagy számban a Vajdaságból, Erdélyből és Kárpátaljáról érkezett populáció, akelynek képviselői beszélik ugyan a magyar nyelvet, mégis igen nagy eltérés jellemző a kulturális, szociális stb. területeken.

Kovács definíciója alapján körvonalazódik a különbség a multikulturális és az

interkulturális fogalmak között is. Hasonló megkülönböztetést tesz a két fogalom között egy másik tanulmány is. (Forray – Czachesz – Lesznyák, 2001) A szerzők itt multikulturális társadalomról és interkulturális nevelésről írnak, majd leszögezik, hogy az egyes országok oktatáspolitikája más-más módon szervezi meg az ott élő nemzetiségek számára az iskoláztatás jogaikat, lehetőségeit és kereteit, de jellemzően az etnikai közösségek számára úgynevezett kollektív jogokat biztosítanak, például speciálisan az etnikum részére önálló iskola garantálásával. Ezzel szemben általában eltérő szemlélet jellemzi a migráns, azaz az úgynevezett multikulturális vonásokkal felruházott lakosságot, akik nem élveznek az etnikumhoz hasonló kollektív jogokat. Tehát Kovács meghatározásához hasonlóan ebben a körülírásban is a multikulturalitás a társadalomra, annak paradigmájára jellemző. „A multikulturális társadalom elmélete azt feltételezi, hogy az egymással kölcsönhatásban lévő, de főbb jegyeiben önálló és egyenrangú kultúrák közötti interakciók hoznak létre egy jobb minőségű társadalmat. (...) Az őshonos és a bevándorló közötti megkülönböztetés természetes ebben a paradigmában, a helyben lakás tartama – amelyhez azért hozzátartozik az is, hogy a népcsoport valamilyen szinten nemzedékeken át képes volt megőrizni identitásának, kultúrájának lényeges elemeit – alapvető jogok megszerzésében.” (Forray – Czachesz – Lesznyák, 2001, 112.)

Lehetséges azonban olyan értelmezés, felfogás is, amely szerint a multikulturális nevelés-oktatás fogalma elsősorban az angolszász nyelvhasználatban terjedt el, az alábbi célkitűzésekkel: a kulturális sokszínűség elfogadása, a kulturális kisebbségekkel szemben tanúsított tolerancia, valamint ezen kisebbségek felkarolása. A multikulturalitás egyúttal felülről való szemléldést is jelent.

Az interkulturalitás fogalma ezzel szemben elsősorban a francia és német nyelvterületeken honos és az egymástól távolálló, de egyazon társadalomban élő rész-kultúrák közötti összeköttetésre, a különbözőségek áthidalására szolgál. Tágabb

értelemben az interkulturális nevelés minden olyan cselekvési képességet jelent, amely hozzásegít bennünket egy-egy, az aktuális helyzethez megfelelő interakcióra a multikulturális társadalomban, amelyben élünk. (*Brockmeyer – Hansen – Nieke – Krüger-Potratz*, 1993)

### Az interkulturalitás pedagógiai gyakorlata

Az iskolában realizálható pedagógiai tartalom szempontjából az az iskola, amely kíváncsi a másság mibenlétére, ahol a kisebbségnek a származását és az identitását nem kell megtagadni ahhoz, hogy elfogadó közeg jöjjön létre, mindenki számára pozitív értelemben és módon stimuláló. (*Hölscher*, 1994) Az ilyen iskola lehetővé teszi a magasabb szinten való integrációt, ami nem a beolvasztást, a többséghez való alkalmazkodást jelenti. Fontos megjegyezni, hogy az interkulturális szemlélet ideális esetben újszerű munkaformák (például projektmódszer, kooperatív tanulási formák, csoportmunka stb.) alkalmazását is feltételezi, ezért gyakran kell szakítani a „bevált”, megszokott munkamódszerekkel. A nyugat-német iskolákban régóta alkalmazott interkulturális szemlélet érvényesülése során pedagógiailag bizonyított tény, hogy minden tanuló egyaránt profitál belőle, hiszen megtanulják és megtapasztalják más kultúrák elfogadását, és pedig nemcsak az elsődleges, közvetlen megértés szintjén. A közös nevezők vagy éppen a különbségek felfedezése kapcsán ugyanis mód nyílik egy tágabb értelemben vett megértésre, a többlet-tudás elmélyítésére is. (*Hölscher*, 1994)

Ebben az esetben beszélhetünk az oktatási intézményben megvalósuló, pedagógiai programként is megfogalmazott interkulturális nevelésről vagy még inkább szemléletről. Ez a szemlélet azonban kibővíthető és szélesíthető a nem-intézményesített nevelés-oktatás kapcsán is. Gondoljunk itt többek között a gyermekek családban történő nevelésére vagy egyes társadalmi réteg, csoport (például értelmi-

ségek, idegen nyelvet tanulók, kisebbségek stb.) ideológiájában, gondolkodási módjában megjelenő szemléletre is, ami nem oktatási-nevelési stratégiaként, hanem a résztvevők gondolkodásának, életfelfogásának természetes velejárójaként jelenik meg.

Röviden a hazai iskolai gyakorlatot vizsgálva az interkulturalitás, mint létező fogalom (nevelési-oktatási elvként definiálva) gyakorlatilag arra összpontosul, hogy „az integrált, etnikailag/kulturálisan vegyes tanulócsoporthoz segítik a különböző társadalmi csoportok közötti együttműködést.” (*Forray – Czachesz – Lesznyák*, 2001, 114.) Az 1995-ben, a 130/1995. (X.26.) kormányrendelet alapján implementált Nemzeti Alaptanterv, mint a közoktatást átfogó és szabályozó rendelet az interkulturalitás fogalmát kizárólag a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elveiként fogalmazza meg, az esélyegyenlőség elősegítése és biztosítása egyik eszközeként. Az itt megfogalmazott elvek között öt oktatási típust találunk: anyanyelvű, kétnyelvű kisebbségi, nyelvoktató kisebbségi, cigány felzárkóztató és interkulturális oktatás. „Az interkulturális oktatás célja, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók együtt sajátítsák el az adott kisebbségi népiismereti műveltségi anyagát és – a szülők igényeinek megfelelően – a kisebbségi nyelvet. Az interkulturális oktatási intézményekben folyó csoportos program, amely tanórai keretben segíti elő a kisebbségekhez tartozó tanulók sikeres iskolai pályafutását és társadalmi beilleszkedését.” (*Nemzeti Alaptanterv*, 1995, 19.) Sajnálatos módon az interkulturalitás, mint sajátos oktatási elv ebben az átfogó Oktatási Törvényben kizárólag a kisebbségek, etnikumok oktatása kapcsán fogalmazódott meg. Így kérdéses, hogy az egyes, nem kisebbségi oktatásban involvált intézmények beépítettek-e ezt a nevelési-oktatási szemléletet pedagógiai programjukba, az iskolák tanítási-tanulási folyamatába, a konkrét helyi tantervekbe. Bizonytalan továbbá, hogy az interkulturális nevelés-oktatás pedagógiai koncepciója, konkrét pedagógiai tartalma,

módszerei, munkaformái milyen mértékben és mélységben kerültek kidolgozásra azon iskolákban, ahol esetlegesen az interkulturális szemléletet mint oktatási elvet az érintettek beépítették intézményük pedagógiai programjába.

Nem kevésbé pesszimista nézetet vall egy török származású, Németországban élő oktatáspolitikai szakember, *Cakir* (1992), aki a migrációkutatást, illetve a nyelvi fejlesztést, mint az integráció lehetséges eszközét kutatja. Mint már említettük, a Német Szövetségi Köztársaságban az 1980-as évek óta – a külföldi tanulók számának folyamatos növekedése miatt – számos iskola pedagógiai célkitűzésként deklarálta az interkulturális tanulást annak újszerű munkaformáival. A koncepció gyakorlati realizálása azonban hosszú ideig igen nagy problémát okozott és okoz a mai napig is a közoktatási intézmények számára, „hiszen hogyan is lehet elképzelni azt, hogy monokulturális iskolákban, monokulturális szemléletű tanárok interkulturális pedagógiát valósítsanak meg?” (*Cakir*, 1992, 62. (1)) A szakember kifejti továbbá, hogy az interkulturális szemlélet közvetítő pedagógia annál is inkább fontos a fiatal emberek számára, mivel az nagy segítséget nyújt az identitáskeresés útján. Az interkulturális tanulás hozzásegíti az érintetteket ahhoz, hogy stabil, sokoldalú, nyitott, „többkultúrájú” identitással bíró ember váljon belőlük.

Emellett fontos a gyakorlat útján, élményszerűen nyert közvetlen tapasztalat, hiszen egyrészt a különböző informatív hatások kapcsán kialakult nézetek, attitűdök másrészt a gyakorlatban megélt mássággal, eltérővel szembeni tapasztalatok sok esetben igen különbözőek, nem egyeznek. „Az idegen kultúrák megismertetését célzó oktatás alapja tulajdonképpen a közvetkező gondolat: egyetlen ember sem ismeri saját kultúráját, aki ezen kívül más

kultúrát nem ismer.” (*Forray – Hegedűs*, 1991, 14.) Ez pedig ismét arra utal, hogy a multikulturális/interkulturális nevelésnek az egyes iskolák pedagógiai programjaiba, azaz a hétköznapiakba, a közvetlen praxisba kellene integrálódnia.

## Jegyzet

(1) Saját fordítás. G.E

## Irodalom

- Baumann, T. (2001): *Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen – ein Länderüberblick*. Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Nummer 10. Berlin – Bonn.
- Beck, M. (2001, szerk.): *Migrationsbericht der Ausländerbeauftragten im Auftrag der Bundesregierung*. Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Nummer 10. Berlin – Bonn.
- Brockmeyer, R. – Hansen, G. – Nieke, W. – Krüger-Potratz, M. (1993): *Interkulturelle Bildung*. In: *Lernen für Europa*. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens. 4/1993.
- Cakir, S. (1992): *Warum in der monokulturellen Schule monokulturell denkende Lehrer keine interkulturelle Pädagogik umsetzen können*. In: *Gemeinsam – Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt*, Heft 25 – Dezember.
- Forray Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001): *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): *Multikulturális nevelés az „osztályteremben”: oktatást vagy modellnyújtást?* In: *Két tanulmány a cigány gyermekekről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hölscher, P. (1994): *Interkulturelles Lernen*. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main.
- Nemzeti Alaptanterv* (1995) Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Korona Kiadó, Debrecen.
- Pedagógiai Lexikon* (1997) 2. kötet. Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.). Keraban Könyvkiadó, Budapest.

**Grossmann Erika**

*főiskolai tanársegéd, Ph.D hallgató,  
Német Nyelv és Irodalom Tanszék,  
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar,  
SZTE, Szeged*

## Egy iskolai konfliktus elemzése

*E tanulmány egy nem mindennapi és tanulságos konfliktust elemez, amelynek középiskolai tanulmányaim során lehettem szemtanúja.*

*Mindehhez Georg E. Becker konfliktus-feldolgozási modelljének elemeit hívtam segítségül.*

**A** hagyományos szemléletet tükröző Becker-modellt azért tartom a legalkalmasabbnak a tárgyalandó konfliktus elemzéséhez, mert számos olyan szempontot tartalmaz, amely egy ilyen, igen bonyolult és szerteágazó helyzet vizsgálatához és megoldásához elengedhetetlen. Ilyen elemzési szempont többek között az érintettség megállapítása, amely különösen nagy jelentőséggel bír akkor, ha a kialakult konfliktus több embert érint és idővel még többen sodródhatnak bele (pedagógus, tanuló, osztálytársak, szülő, pedagógus kollégák). A Becker-modell másik, lényeges eleme az első reakció mérlegelése, amely az általam végzett elemzésben több okból is nélkülözhetetlenné válik. Mi több, a pedagógus első reakciója teszi elkerülhetetlenné az összeütközést.

A konfliktusban érintett személyek közül az egyik legfontosabb az osztályfőnök, aki egyben matematika tanárunk is volt. Számomra és osztálytársaim számára akkor még ismeretlen okokból vívta ki ellenszenvét egy osztálytársnőnk, aki rendkívül fogékony, jó képességű és szorgalmú diák volt, ezt tanulmányi eredményei is alátámasztották. Egyedül matematikából voltak nehézségei, de a közepes szint alatt soha nem teljesített ebből a tárgyból sem.

A probléma elemzése szempontjából fontos, hogy a tanuló a konfliktus kialakulását megelőzően az osztálytársai közül szinte mindenkit a barátjának tudhatott. Szülei elváltak, édesanyja állandóan dolgozott, így súlyosan beteg nagypapja gondozásában neki is részt kellett vennie, ami egy kis idő elteltével mulasztott óraszámainak növekedésével járt együtt. Emiatt tanulmányi eredménye is romlott, bár csak kis mértékben, mert ha tehetné, igyekezett minden elmaradását precízen pótolni, de a családi

gondok miatt ez nem mindig sikerült óráról órára. Az osztályfőnök magyarázatot kért, s miután tanítványa a problémát elmondta, úgy zárkózott el a segítségnyújtástól, hogy szavait kétségbe vonva, őt tette felelőssé a hiányzásokért, egyidejűleg sürgős változást követelt tőle. Mindezt anélkül tette, hogy a tanuló lelkiállapotára tekintettel lett volna, pedig annak látható jelei is voltak. A konfliktus akkor tetőzött, amikor a tanár a saját diákját megkerülve, annak háta mögött az osztályt „szítani” kezdte ellene, miközben a következő érvekkel igyekezett tanítványait meggyőzni: a gyakori hiányzások miatt célszerű „az ilyen diákok” év végén tantárgyi vizsgák tételére kötelezni, hiszen az iskolai feladatok későbbi, otthoni pótlásával lehetetlen a többiekkel lépést tartani, és a lemaradás csak egyre halmozódni fog. Ezen kívül leginkább azért neheztelt a tanulóra, mert szerinte kihúzta magát az osztály közösségi tevékenységeiből is, a lány magatartása, úgymond, önző, öntörvényű és nincs tekintettel osztálytársaira, akiket a közösségi teendőkben mostanában folyton cserben hagy, de amint a leckékkel kapcsolatban segítségre van szüksége, rögtön őket ostromolja.

Túlzás lenne azt állítani, hogy megfenyegette az osztályt, de többször utalt rá, hogy jobban járunk, ha támogatjuk őt a tanulót érintő, szigorú, de a nevelés szempontjából célszerű döntéseiben. Ennek ellenére, hogy a mulasztott órák száma nem lépte túl a megengedhető, arra kérte az osztályt, álljunk mellé és ha az igazgatóhoz fordul az ügygel, erősítsük meg érveit.

A diák az osztályfőnök „toborzását” követően egyre több barátot veszített el, vagyis egyre kevesebb segítséget kapott. Gondjai így teljesen elhatalmasodtak rajta, erejét és motivációját a tanuláshoz fokoza-

tosan elveszítette. Idegállapota egyre rosszabb lett, ami nem meglepő ennyi családi probléma megélése után. Nem is beszélve arról, hogy barátainak eltávolodása azt jelentette, hogy nincs kihez fordulni, ha a tanuláshoz vagy lelki problémáihoz segítségre van szüksége. Előfordult, hogy még a házi feladat átadásától is elzárkóztak társai. Mindezt maga a pedagógus idézte elő, aki felhasználta tekintélyét arra, hogy tanítványait befolyásolja.

Végül a tanuló édesanyja elérte, hogy az osztályfőnöknő időt szakítson rá és a kialakult helyzetet megbeszélhessék. A tanárnő az osztály látását egyértelműen tagadta, majd azzal igazolta magát, hogy ő soha nem

tesz különbséget tanítványai közt, mind-egyiket egyformán szereti, ezért képtelen lenne egy ilyen igazságtalan lépésre. Ettől függetlenül kijelentette, hogy nem hajlandó elfogadni a hiányzásokra mentségül felhozott kifogásokat. Szigorúságát azzal indokolta, hogy ha ezeket mindig mindenkinek elfogadná, a tanítványok megszoknák az engedékenységet és idővel nem lenne állandó tanulója az osztálynak.

Ennek ellenére megígérte, hogy fontolóra veszi a dolgot. Legközelebb, amikor a tanuló újra hiányozni kényszerült, a tanárnő arra kérte osztályát, felejtsek el, amit eddig mondott, hiszen legfontosabb emberi értékünk az együttérzés, mások önzetlen segítése és támogatása. Sőt, megkért minket, legyünk türelmesek, megértők, áldozatkészek, hiszen ez a pedagógus és a tanulók együttes feladata egy ilyen helyzetben.

### **Az érintettség megállapítása**

Azért érdekes ez a konfliktushelyzet, mert ebben a tanuló, az osztályfőnök, az

osztálytársak és a szülő egyaránt érintett. Mégis leginkább a tanuló és a pedagógus, hiszen a probléma eredetileg köztük alakult ki és csak idővel került konfliktusba a tanuló az osztálytársaival, valamint a szülő a tanárnővel, végül a tanárnő tanítványaival. Úgy gondolom, érdemes lenne megvizsgálni annak hátterét, hogyan is kerülhetett a szülő a pedagógussal konfliktusba. Azon túl, hogy a konkrét szituációt és a szülő motivációját ismerjük, hadd térjek ki röviden arra, hogy milyen társadalmi változások és szerepmódosulások teszik lehetővé vagy épp serkentik a pedagógus-szülő összeütközés kialakulását.

„A rendszerváltásig az iskolának (a pedagógusnak, hangsúlyosan az osztályfőnököknek) felelősséget kellett vállalnia a diákok teljes élettevékenységéért, s a családnak kötelessége volt alárendelődni az iskola deklarált elvárásainak. Az utóbbi tíz évben a szülőknek módjukban állt visszavenni a felelősséget gyermekük neveléséért (a szülőknek immár ehhez törvényes joguk is van), s elvileg sok tekintetben az isko-

lának kell(ene) alkalmazkodnia a családhoz. A pedagógus objektivitása és a szülő természetes szerepéből adódó szubjektivitása már az alaphelyzetből eredően konfliktusokkal terhel(het)i meg ezt a viszonyt. A pedagógusok és szülők közötti feszültséget érzékelhetően fokozza a család és iskola közötti hagyományos munkamegosztás átalakulása. Bizonyított tény, hogy a gyerek életpályájának alakulása nagymértékben a család kulturális szintjétől (s csak lényegesen kisebb mértékben annak pénztárcájától) függ. Az iskola szerepvállalása számos ok miatt ebben a vonatkozásban is elmarad a szükségéstől. Ezzel a jelenséggel is magyarázható, hogy a szülők általá-

*Egyre nagyobb szakirodalom foglalkozik az iskolai és a munkahelyi pszichoterror, avagy mobbing jelenségével. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi „kényszerképződményeknek”, elsősorban a munkahelyi és iskolai csoportoknak szinte igényük van arra, hogy találjanak egy kiközösíthető embert. Miután a mobbing létrejön, a pedagógusnak vagy bármilyen csoportvezetőnek nagyon nehéz megállítania azt. A kialakult helyzetet a csoport ugyanis megszokja, sőt örömet leli a kiközösítésben.*

ban bizalmatlanok az iskolával, a pedagógusokkal szemben. Egyre többen vetik szemükre a teljesítményközpontúságot, a gyerekek túlterhelését.” (Szekszárdi, 2001)

### Az első reakció mérlegelése

A pedagógus első reakciójában a teljes hitetlenség, bizalmatlanság nyomán képtelen volt vagy nem akart tanítványával együtt érezni, továbbá etikátlan eszközökkel, tekintélyét kihasználva az osztályt sikeresen ellene fordította.

Ez a lépés semmi esetre sem lehet építő jellegű egy konfliktus kezelése során. Nem lehet célravezető, ha úgy próbálunk megoldást találni, hogy az érintett diákat eleve kizárjuk, sorsa felől több tucat másik gyermekkel együtt döntünk. E lépés mögött a pedagógus gyengeségét vélem felfedezni, aki egyetlen célt szeretett volna elérni: saját diákja megfegyelmezésén keresztül tekintélyét bármi áron megvédeni. Valószínűleg az eljárás helytelenségét maga is érezte, ezért is volt szüksége az egész osztály támogatására, amelyet ő maga kényszerített ki.

A konfliktuskezelésnek ezt a módját mindenképpen szeretném elutasítani, mivel a felek kölcsönös belátásáról, meggyezéséről szó sem lehetett, sőt az érintett diákat a pedagógus megkerülte. Így képtelenség a véleményeket tisztázni, konszenzust alkalmazni. Ezen túl, magát a módszert el is ítélem. A következőkben ezt kívánom megindokolni.

Egyre nagyobb szakirodalom foglalkozik az iskolai és a munkahelyi pszichoteror, avagy mobbing jelenségével. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi „kényszerképződményeknek”, elsősorban a munkahelyi és iskolai csoportoknak szinte igényük van arra, hogy találjanak egy kiközösíthető embert. Miután a mobbing létrejön, a pedagógusnak vagy bármilyen csoportvezetőnek nagyon nehéz megállítania azt. A kialakult helyzetet a csoport ugyanis megszokja, sőt örömet leli a kiközösítésben.

Az iskolai mobbing esetében egy ilyen, számukra örömteli szituációban „a diákok nem veszik észre, hogy szemléletmódjuk

egyoldalú és előítéletes. Lélektani háttér és funkciója van, a kisebbség ellen irányul az osztályközösségben csakúgy, mint a társadalomban (ahol egyébként kutatások tárgyává tették).” (Dambach, 2001)

Ezek után érdemes mérlegelni, milyen súlyos következményekkel járhat, ha maga a pedagógus idézi elő a mobbingot. Ez ugyanis azt jelenti, hogy az áldozat teljesen egyedül marad. Gyakorlatilag a pszichoteror egy szélsőséges esetével állunk szemben, amelynek a gyermek jövőjére és személyiségének alakulására nézve súlyos következményei lehetnek. „A kívülálló pozíció erősen akadályozza a társakhoz fűződő kapcsolat kialakulását és megnehezíti a fiatal számára, hogy öntudatos felnőtté váljék. Ha a csoport többsége rendszeresen és hosszú időn át azt közvetíti valaki felé, hogy nem szeretik, sőt utálják, az nem tud pozitív önértékelést kialakítani magában és nem lesz autonóm felnőtt személyiség.” (Dambach, 2001)

Esetünkben a mobbing szerencsére nem tudott a maga teljességében kibontakozni, mivel az azt előidéző osztályfőnök hamar elveszítette az általa korábban befolyásolt diákok támogatását. Részben a szülővel való beszélgetésnek köszönhetően valószínűleg megijedt tetteitől és látva annak súlyos következményeit, teljesen megváltoztatta a tanulóval kapcsolatos addigi álláspontját. Diákjai szemében ezáltal elveszítette hitelességét, akik egyre nagyobb empátiát kezdtek tanúsítani az érintett osztálytárs iránt. A tanítványok belátták, hogy egy olyan ember döntését fogadták el és támogatták, aki tetteiben nem következetes, tanítványai felé nem saját személyiségét közvetíti. Hogy is tudna egy pedagógus így példát mutatni?

### Az okok feltárása

A konfliktus sikeres megoldásához nélkülözhetetlen a tanuló változásának okait megvizsgálni és a tapasztalatokat összegezni. A sok hiányzás oka családi problémák sorozata. Induljunk ki abból, hogy nem könnyű dolog apa nélkül felnőni, főleg, ha ezt az állapotot betetőzi egy család-

tag súlyos betegsége. Az osztályfőnök nyilvánvalóan tudta, hogy a diák mennyire szorgalmas és jó képességű. Tehát a mulasztott órák növekedésekor az ő feladata lett volna az okok azonnali feltárása, tekintve, hogy hirtelen, negatív változás állt be egy jó tanuló esetében. „Az osztályfőnököt az igazgató állítja az osztály élére. Így a szociálpszichológia nomenklatúrája szerint valóban főnök. A legfőbb cél azonban, hogy pszichológiai és pedagógiai értelemben is vezetővé váljék. A csoportlélektan egész sor tulajdonságot lát szükségesnek a jó vezető esetében: törődés a ránk biztossággal, azonosulás, szolidaritás, kezdeményezőkézség és irányítókézség, megfontoltság s nem utolsósorban szakértelem. (...) Az osztályfőnök sajátos vezetői feladatait alapvetően az a tény határozza meg, hogy a rábízott csoport tagjai gyerekek, ifjak, azaz fejlődésben lévő személyiségek.” (Bessenyei) Mindez hüben tükrözi, miért tartom rossz megoldásnak a tanuló vizsgára bocsátását. Egy osztályfőnök csak akkor használhatja ki vezetői szerepéből származó „előnyét” kollégáival szemben, ha egy nemes és „jótékony” cél motiválja. Ezzel szemben, itt a vezetői pozícióból eredő hatalommal való visszaélés dominál a konfliktus öncélú megoldása érdekében. „Az önérvényesítő (győztes-vesztes vagy versengő) stratégia esetében saját szándékaink megvalósítása vezérel bennünket akár mások törekvéseivel szemben is. Bizonyos helyzetekben (tipikusan ilyen a katasztrófa helyzet) ez az egyetlen megoldási mód, s alkalmazása jelentheti a felelősség személyes és kockázatos vállalását. Gond akkor van, ha valaki csak ezt a megközelítést képes elfogadni, minden körülmények között kizárólag a saját szándékait, ötleteit, szempontjait tartja szem előtt. Bizonyos határon túl ez a törekvés gátlástalanságba, agresszióba torkollhat.” (Szekszárdi, 2001) Ráadásul jelen esetben a mulasztások tényleges okára lehet, hogy soha nem derülne fény, így a tanuló járna a legrosszabbul, akinek az érdekeit leginkább figyelembe kell venni egy ilyen helyzetben.

A jó pedagógus a hatékony, személyre szabott segítségnyújtás érdekében annak is

keresi okait, hogy tanítványa miért nem fordul hozzá bizalommal. „Ma már a jó pedagógus egy személyben: gyógypedagógus, kommunikátor, csoportdinamikai szakértő, pszichológus. (...) A társadalomban bekövetkezett változások felszínre hoztak számos problémát, amelyekkel a korábbiakban egy pedagógus csak kivételes esetben találkozott. A pedagógia fejlődése elkerülhetetlenné tette azt, hogy a tanárok szembesüljenek azzal, hogy a diákok gondjai nem egyformák, így ezek egyénre szabott segítséget igényelnek.” (Sárik, 2001)

### Tapasztalatok összegzése

Az érintett tanuló valószínűleg azért nem mondta el problémáját osztályfőnökének, mert korábbi tapasztalatai alapján sejtette, hogy ő nem fog megértést tanúsítani. Az elengedhetetlen bizalomteli légkör tehát nem alakult ki, a pedagógus nem teremtette meg. A feltétel nélküli elfogadással – amely a bizalomteli légkör egyik sarkalatos pontja – itt egyáltalán nem találkozunk, sőt az ellenkezőjét tapasztaljuk.

Márpedig az elfogadás által megteremtett pozitív légkör több szempontból rendkívül lényeges eleme a nevelésnek. Egyrészt biztonságérzetet nyújt a diákok számára, másrészt „...a személyiség fejlődésének optimális feltételét biztosítja és annak a jognak a tiszteletét jelenti, hogy mindenki saját értékei szerint irányíthassa az életét. Ez a tudáson túlmutató meggyőződés, a másik fejlődésében, változásában, a változásra való képességben való hit. A pedagógusok körében nagyon nagy az ellenállás a feltétel nélküli elfogadással szemben, mert az átlagosnál erősebb normatív szabályozás miatt a követelmények feladásával azonosítják. Holott arról van szó, hogy a személy fontosabb, mint a teljesítménye.” (Sallai, 1996)

Ha már a bizalomteli légkörnél tartunk, annak másik fontos építőeleme, az empátia is egyértelműen hiányzott az érintett pedagógus konfliktuskezelésében. A tanuló érzéseinek megértése, valamint e megértés pontos visszajelzése nyilvánvalóan

nem valósult meg. Az osztályfőnök a tanuló viselkedését (a sok hiányzást) helytelennek tartotta, majd érzéseinek meghallgatása és figyelembe vétele nélkül a konfliktust a diákot kizárva kezdte „megoldani”.

Mindezek tudatában szeretnék röviden rámutatni arra, mennyi áldozatot és energiát követel az empátias viselkedésre való nevelés. Ez talán magyarázatként szolgálhat arra, miért oly nagy az empátiával szembeni ellenállás bizonyos pedagógusok esetében.

„Az empátia az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló beleérző megértés, amely a másik ember élményeit és érzéseit, valamint azok személyes jelentését pontosan és érzékenyen ragadja meg. Az empátia, próbálkozás a jobb megértésre, a teljes kommunikáció pontosabb észlelésére. (...) A pontos empátias megértés a pedagógus munkájában nagyon lényeges. Megpróbálja megérteni, hogy a tanuló mit él át, mit érez, hogyan észleli saját viselkedését. Gyakran kell ellenőriznie a diákok segítségével, hogy megértése pontos-e. Empátiásan együtt lenni egy másik emberrel annyit jelent, hogy arra az időre félretesszük saját nézeteinket, értékrendünket és értékelésmentesen, előítéletek nélkül lépünk be a másik világába.” (Sallai, 1996)

### Szempontváltás

A legnagyobb hibát a pedagógus követte el, aki nem érezte felelősnek magát tanítványáért csupán azért, mert nem kedvelte. Önkényesen kibújt a problémamegoldás terhe alól, sőt a számára ellenszenves diák sérülékenységét kihasználva, felelősségérzetnek álcázott támadást indított ellene, amelyhez tekintélyét használta fel.

Úgy vélem, itt válik igazán érthetővé, miért használtam korábban a „nem mindennapi és tanulságos konfliktus” kifejezést. Ami engem illet (és feltehetően még sokan vagyunk így ezzel), ha a konfliktus-pedagógia szót hallom, a pedagógus mindig egy konfliktus-moderátor képében jelenik meg gondolataimban. Érdemes tehát megvizsgálni, milyen potenciális veszéllyel járhat, ha a pedagógus saját kon-

fliktusát úgy próbálja megoldani, hogy tudatosan előidézi még egy olyan konfliktust is, amelyben a diákok a vele összeütközésben levő tanuló ellen fordulnak. Engedjék meg, hogy az első számú veszélyre egy idézet segítségével hívjam fel a figyelmet:

„Az életkori sajátosságokból, csoporthelyzetből, társadalmi állapotból többségükben elkerülhetetlen konfliktusok mellett léteznek olyanok is, amelyek elkerülhetők, s a pedagógusnak törekednie is kellene ezek megelőzésére. Ilyen elkerülhető, de az iskolában mégis oly gyakran előforduló konfliktushelyzetek fakadhatnak – többek között – az önmagát beteljesítő jóslat, az ún. Pygmalion-effektus működéséből. Amikor például a pedagógus vagy az osztálytársak túlságosan hamar, elégtelen információk alapján skatulyáznak be egyes gyerekeket, akik – ha nem képesek, vagy nincs módjuk kitorni ebből a kutricából – előbb-utóbb beváltják a jóvendölést, olyanná válnak, amilyeneknek kikiáltották őket. A rossz magatartásúnak mondott tanuló egy idő múlva önmagát is rossznak tartja, s ennek megfelelően is viselkedik.” (Szekszárdi, 2001)

Nyilvánvaló, hogy az általunk vizsgált diák könnyen eshetett volna e jelenség áldozatául. Ugyanis, ha a pedagógus pálfordulása nem következik be, a tanulót hiányzásai miatt egyre több felelősségrevonás, támadás fenyegette volna nemcsak az osztályfőnök, de a többi diák részéről is, akik (főleg a tanárno kezdeményezésére) hamar beskatulyázzák osztálytársukat. Ez csak tetőzte volna gondjait és a vádaktól való félelme még több hiányzásra adott volna okot. A fenyegető légkörből adódó rettegés miatt végül annyit hiányzott volna, amennyi már tényleg pótolhatatlan. Annak ellenére, hogy a pedagógusok feladata és érdeke is elkerülni a Pygmalion-effektusból adódó konfliktusokat, a gyakorlatban nem ritka, hogy maga a nevelő tehető felelőssé egy-egy diák beskatulyázásáért.

A fentebb említett „fenyegető légkör” maga jelenti a következő veszélyt. Ha egy pedagógus hosszú időn át negatív tulajdonságokkal ruház fel egy diákot, kirekesztésként kezeli, igencsak megeshet, hogy az

osztálytársak - akik osztályfőnökükre mint vezetőjükre tekintenek – ugyanezt a viselkedést produkálják. Mindeközben „az elkövetők nem tudják – és nyilvánvalósága ellenére nem is akarják tudni –, milyen súlyos lelki és testi károsodásokat okozhat a mobbing, a tartós félelmeztől kezdve, a pszichoszomatikus betegségeken át egészen az öngyilkosságig.” (Dambach, 2001) A pedagógus színváltásáig az érintett tanuló is egyre kevesebb segítséget kapott osztálytársaitól és úgy tűnt, barátait is elveszítette. Természetesen őket is terheli felelősség, amiért osztályfőnökük buzdítására rövid időn belül elfordultak korábbi barátjuktól. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a pszichoterror kialakulása sokszor megalapozatlan. Esetenként lényegét sokkal inkább a csoportvezetőnek való megfelelés, saját rejtett agresszióink kiélése vagy az unaloműzés képezi. Nem is beszélve arról, hogy önérvényesítő osztályfőnökük kirekesztő szándékainak tudatában az osztálytársak úgy érezhették, e lépéssel védettséget

szereztek önmaguknak, azaz ők már nem lesznek társukhoz hasonló áldozatok.

Véleményem szerint egy ilyen, vegyes érzésekkel teli erkölcsi dilemmahelyzetben igazságérzetünk, igazságszeretetünknek és lelkiismeretünknek kell vezérelnie bennünket a jó döntés meghozatalában. Pontosán ennek ösztönzése lenne a nevelés egyik lényeges feladata. „Tanítványainkban az igazságos döntések alapozhatják meg azt a képességet, hogy maguk is helyes értékítéletet tudjanak majd alkotni.” (Hoffman, 2002)

Nyilvánvaló továbbá, hogy egy konfliktus megoldásával a pedagógus tartós eredményt

kíván elérni valamilyen jó cél érdekében. Ez az eredmény úgy lehet tartós, ha kölcsönös-ségen, konszenzuson alapul a megoldás, amelyben nincs győztes és vesztes. Ezzel szemben a hatalmon alapuló tekintély általában véve is negatív hatással van a tanár-diák kapcsolatra. „Az ilyen tekintély mellett érvelők azzal indokolják az irányítás jogosságát, hogy a gyerek érdekében gyakorolják hatalmukat. Valójában a felnőtt tekintélynek való feltétlen engedelmességet értik ez alatt, ami az általuk kívánatosnak tartott viselkedést eredményezi. Azt gondolják, hogy a hatalmukkal elért cél, a gyermek engedelmessé

formálása szentesíti e formálás eszközeit.” (Fodor, 2000)

A mi osztályfőnökünk is azzal indokolta döntése szigorúságát, hogy tanítványa érdekét szolgálja vele. Annak kinyomozása viszont elmaradt, hogy valójában mik is a tanuló érdekei. Érzései, szándékai nem kerültek meghallgatásra, a döntés önkényes volt. „Kérdés, hogy az ilyen módon elért engedelmesség meddig tart. Ebben az esetben a diák nem érdekelt az

*Az osztályfőnök elsődleges feladata egy ilyen szituációban, hogy diákjával megbeszélje a gondokat és kifejezésre juttassa: szorgalmas, jó tanuló diákjának, aki nem a maga hibájából hiányzik, minden segítséget megad a felzárkózást illetően és lelkiekben is. Erre az empátiás viselkedésre kell ösztökélni az osztályt is. A diákoknak ugyanis meg kell tanulniuk a nézőpontváltást, hogy bele tudják élni magukat problémákkal küzdő társuk szerepébe. S minél inkább érthetőek lesznek az egyén elképzelései és érzései, annál könnyebben tud a környezete azonosulni vele és annál nehezebben tud neki ártani.*

értékrend elfogadásában. Nincs beleszólása a döntési folyamatba, passzívan elfogadja, de nem érti a korlátokat. Nem tehet mást, mint engedelmeskedik, mert az irányítás eszközei nem az ő kezében vannak.” (Fodor, 2000)

Látható tehát, hogy egy tekintélyelvű pedagógussal állunk szemben, aki saját elképzeléseinek megvalósításán kívül nem ismer más utat. Minden ettől eltérő magatartást deviánsként kezel és egyetlen célja ennek a viselkedésnek a megszüntetése. Nem érdeklik a gyermekek körülményei, szempontjai, a konszenzus nem lényeges számára. Ennek okai elsősorban a pedagó-

gus személyiségében keresendők. „A tekintélyelvű személyiség önértékelése, öntudatossága alacsony szintű – jellemző rá a nagymértékű befolyásolhatóság és az erős függőség. Ez arra vezet, hogy a tekintélyelvű személyiség eltúlozza a tekintélyek tiszteletét, nagy jelentőséget tulajdonít az engedelmességnek és a hálának, hajlamos a különböző emberek elítélésére, teljes elutasítására, megfigyelmezésére, megbüntetésére és a behódolásra, ugyanakkor ezt másoktól is megköveteli. (...) Helytelenítik, csoporton kívülinek nyilvánítják a szabad érzelmi életet. A valódi gyengédséget tagadva, azt túlkompenzálva a tekintélyelvű személyiség igyekszik hatalmasnak és keménynek látszani...” (Sanford, 1973, 394.; Galicza, 1996)

Véleményem szerint mindez lehetséges magyarázatként szolgálhat az általam vizsgált tanárnő viselkedésére, reakcióira. Számára nyilván rendkívüli módon elleneszenes volt, hogy a tanuló úgy döntött, iskolai és otthoni feladatainak egyaránt megpróbál megfelelni, még akkor is, ha mindezt több mulasztott órát von maga után. Az ilyen „önkényesség” haragot ébreszthet egy olyan pedagógusban, akinek meggyőződése, hogy a nevelői munka eredményessége abban rejlik, hogy a diákok követésként, alávetésként, gyengeként viselkedjenek.

Ezen túlmenően, a tanárnő bizonyára elvárta volna, hogy diákja értesítse arról, hogy családi gondjai miatt többet kényszerül hiányozni az iskolából. Ez kétségtelenül el is várható egy tanulóval. Ugyanakkor ellentmondásosnak érzem, hogy egy olyan pedagógus helyteleníti ezt a mulasztást, aki pontosan tudja, hogy úgysem adna szabad kezet semmiféle önállósághoz. Melyik az a diák, aki segítségért, megértésért fordulna osztályfőnökéhez, ha tapasztalatai alapján már tudja, hogy az nem fog egy ilyen esetben megértést tanúsítani? Gyakorlatilag arról van szó, hogy a tanuló helyzetét a nevelőtől való félelem tovább nehezítette. Meggyőződésem, hogy lelke mélyén ezt a tanárnő is felismerte. Márpedig, ha ez valóban így van, akkor most kitűnően szembesülhetett annak értelmetlen-

ségével, amit addig felépített. Bizonyos értelemben tekintélyének csúcán volt, hiszen diákjai féltek tőle. De van-e értelme az ily módon elért és ilyen értelemben vett tekintélynek? Természetesen nincs, hiszen nem egy személyiségből fakadó, hiteles tekintélyről van szó. E választ a bemutatott eset is hüen tükrözi.

Nem véletlen tehát az osztályfőnök párfordulása, amely többek között talán e felismerésnek is köszönhető. Felháborodása, az osztály befolyásolása személyiségéből fakadó, ösztönös reakciók voltak a diák „engedetlenségére”. Bizonyos idő elteltével valószínűleg belátta, hogy ő maga sodorta kényszerhelyzetbe diákját, tekintélye mindenáron való megóvásának az lett az eredménye, hogy tanulói akkor sem kérik az engedélyt, hozzájárulását, amikor kötelességük lenne. Mindennek tanulságát szeretném most röviden összefoglalni:

„A pedagógus kétségtelen fölénye a tanár-diák viszonyban csak akkor nem zárja ki a kooperatív-munkatársi és egyenlőség elvű közösségi viszony lehetőségét, ha e fölény elsősorban a nevelői személyiségben rejlő hatalmi forrásokban – a hozzáértésben, a sokoldalú kontaktusban, nyíltságban – gyökerezik, nem pedig a formális és a személyiséghez képest külsőleges eszközökben. Az utóbbiak alkalmazását is csupán az előbbiek hitelesítik. (...)” (Pataki, 1972. 12–13., idézi Galicza, 1996)

A pedagógus meglepően gyors nézőpontváltásának további megítélése előtt, érdemes áttekinteni, mit jelent és miért fontos a nevelői munkában a hiteles pedagógus személyiség:

„Arra az emberre mondjuk, hogy hiteles, aki önmagát tudja adni egy kapcsolatban, aki természetesen tud viselkedni, mert nem visel álarcot. Nem rejtegeti magát, érzéseit nyitottan éli meg, közlései ellentmondásmentesek. A kongruencia a tanár személyiségét mélyen érintő követelményeket fogalmaz meg, mert az önazonosságot jelenti, amelyben az önfogadás a saját értékeségében és a saját tapasztalatokban való bizonyosság fejeződik ki. (...) A pedagógiai hatékonyság szempontjából azért van jelentősége a hitelességnek, mert ha a tanár

vegyes, ellentmondásos üzeneteket küld – gyakran mond mást, mint amit érez, gondol – a diákok bizalmatlanok lesznek és kétségeik lesznek a tanár őszintesége, becsületessége felől.” (Sallai, 1996)

Mindez teljes mértékben indokolja, miért értelmezte át az osztály a konfliktust, miért rendült meg az osztályfőnöknőbe vetett bizalmuk. Mondhatjuk, hogy a hitelesség elvesztésének egy szélsőséges esetével találkozunk. Itt a kétfajta hozzáállás ugyanis végtelenen ütközik egymással. Miután a pedagógus szembesült önmagával és a szülővel is összeütközésbe került, a tekintélyt túlhangsúlyozó, ellentmondást nem tűrő szigort hirtelen felváltotta az empátia hirdetése, az önzetlen segítségnyújtás követelése. Érthető tehát, hogy a diákok szemében osztályfőnökük teljesen elveszítette kongruenciáját, egyben a bizalomteli légkör egyik alapkövét. Mindenesetre ennek köszönhető, hogy az érintett tanuló hosszú távon mégsem vált sem a mobbing, sem a Pygmalion-effektus áldozatává, mivel hamar visszanyerte osztálytársai támogatását.

### A megoldási koncepció kialakítása

Az osztályfőnök elsődleges feladata egy ilyen szituációban, hogy diákjával megbeszélje a gondokat és kifejezésre juttassa: szorgalmas, jó tanuló diákjának, aki most nem a maga hibából hiányzik, minden segítséget megad a felzárkózást illetően és lelkiében is. Erre az empátiás viselkedésre kell ösztökélni az osztályt is. A diákoknak ugyanis meg kell tanulniuk a nézőpontváltást, hogy bele tudják élni magukat problémákkal küzdő társuk szerepébe. S minél inkább érthetőek lesznek az egyén elképzelései és érzései, annál könnyebben tud a környezete azonosulni vele és annál nehezebben tud neki ártani. (Dambach, 2001)

Azáltal, hogy az ilyen nehéz sorsú tanuló feltétel nélküli elfogadásra és beleérző megértésre lel, problémája legalább nem súlyosbodik. A segítségnyújtásnak is alapvető feltétele egy ilyen légkör, ahol „minden további lépésnek azon kell alapulnia, hogy miként értékeli ő a saját helyzetét, hogyan fogja fel, milyen meg-

próbáltatásoknak van kitéve, és hogyan éli meg azokat. Egy ilyen beszélgetésnek két feltétele van:

- a diáknak bíznia kell a tanárban, különben nem nyílik meg előtte;
- a tanárnak kedvelnie kell a diákot, különben nem tud rajta segíteni. (Dambach, 2001)

Az sem mindegy, hogy a tanulóval való beszélgetés hogyan zajlik. Rendkívül fontos a visszajelzés, a verbalizáció. Ne csak passzívan figyeljünk a másakra, hanem próbáljuk megérteni, hogyan érez, hogyan látja a világot. „E megértés során az információkat rendszerezzük, rendezzük, strukturáljuk, feldolgozzuk és ezt jelezzük vissza.” (Sallai, 1996) Az ilyen aktív figyelem során a pedagógusnak arra kell ösztönöznie a diákot, hogy beszéljen tovább, majd megpróbálja felszínre hozni a diák mondanivalója mögött rejlő valódi érzelmeket. Továbbá célszerű kompromisszumot kötni a tanulóval, amennyiben elmaradásait igyekszik gondosan pótolni, egy időre felmentést kaphat a közösségi tevékenységek alól. Véleményem szerint, amíg a családi gondok meg nem oldódnak, a hiányzásokat egyszerűen jobban kell tolerálni, másrészt a pedagógus kollegákat is ajánlatos erre kérni. Ez azért lényeges, mert ha a többi szaktanár nem ismeri a tanuló nehéz helyzetét, nem tud segíteni, sőt rosszul ítélheti meg a diákot. Bonyodalmakhoz, konfliktusokhoz vezethet az is, ha az osztályfőnök elnézőbb, mint a kollegái, akik mit sem tudnak a megegyezésről. Sokkal jobb, ha nem csupán egy, hanem az osztályban tanító összes tanár együttes erővel folyamatosan küzd azért, hogy az osztályban pozitív szociális magatartás alakuljon ki. Ennek előnye, hogy az így összegyűjtött megfigyelések mind az egyes tanulók esetében, mind a csoportszerkezet szempontjából pontos képet adnak. (Dambach, 2001) Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy az osztályfőnök tisztában legyen a tanuló problémájával, valamint azzal, hogy miként éli meg azokat. Csak így képes kollégáinak teljes képet adni a tanuló helyzetéről. Ezt hívhatjuk az osztályfőnök „megszólíthatóságának” is. „A megszólíthatóság a kétirányú kommunikáció lehetősége: a párbeszéd, a

megbeszélés, a vita lehetősége. Nevezhetnénk ezt a tulajdonságot rendelkezésre állásnak is.” (*Bessenyei*)

Az aggóató szülövel is fontos együttmüködni, megnyugatni afelöl, hogy gyermeke nem szenved hátrányt, így nyugodtan koncentrálhatnak otthoni feladataik, problémáik megoldására. Esetünkben különösen fontos, hogy a családi gondokkal küszködö tanuló ne terheljük tovább számára teljesíthetetlen feltételekkel. A pedagógus lelkiismeretessége az, amely lehetővé tesz egy olyan konfliktusmegoldást, amelyben a problémákkal küzdö diák bizalmat és a bizalom által némi szabadságot kap iskolai feladatainak teljesítéséhez. A gyermekek lelki életéért vállalt felelősség természetesen újabb terheket ró a pedagógusra, ezért bizonyos esetekben egyszerűbbnek tűnhet az elkerülö magatartás, amely „fakadhat abból, hogy az érintett úgy véli: nincs most energiája, ideje ezzel a problémával foglalkozni, vagy úgy gondolja, hogy a dolog nem az ő hatáskörébe tartozik, nem kívánja magát beleártani, illetéktelenül beavatkozni. Ha azonban valaki minden problémát elkerül, a szönyeg alá söpör, számíthat arra, hogy váratlan helyen, időben, kontrollálhatatlanul zúdulnak majd rá a felhalmozódó feszültségek, amelyekkel azután már végképp nem tud mit kezdeni.” (*Szekszárdi*, 2001)

Továbbá rendkívül fontos a tanáró és a szülö jó kapcsolata, hiszen lehetővé teszi a gyakori információcserét. Az általam vizsgált konfliktusban a szülö bevonása a megoldásba több szempontból is fontos lett volna. Egyrészt az ő segítségével az osztályfőnök nagyobb rálátást szerezhetett volna az otthoni gondokra. Ez tudatosabb segítségnyújtást tett volna lehetővé az iskolában. Másrészt pedig a pedagógus bizalomteli, megértö légkörét teremthetett volna a szülö számára is, aki annak tudatában, hogy gyermekével együtt megértésre talált, nyugodtabban koncentrálhatott volna a családi problémákra. Ez a kölcsönös segítségnyújtás kiindulópont lehet a megoldás irányába. Mindehhez persze nélkülözhetetlen az a „nevelöi személyiség, aki a nevelés technológiáját jól ismerve képes

arra, hogy művészi érzékenységgel minden pedagógiai helyzetben megtalálja a pillanatot megkívánta legalkalmasabb utat. Ebben rejlik a pedagógiai gyakorlat művészet jellege” (*Hoffman*, 2002)

Ezek a megoldások minden bizonynal biztonságérzetet teremtenek, nem okoznak további stresszt, így az érintett diák gondolai mellett is állandó késztetést, eröt és motivációt érez a tananyag pótlására és nem retteg folyton a hiányzások és lemaradások következményeitől, hiszen nem fenyegeti ellenséges légkör az osztályban. Ennek az iskolai tanulás szempontjából is nagy jelentősége van, hiszen „a tanulási folyamat, az új tudásanyag befogadása és a régi ismeretek felidézése nagyon erősen függ a szociális klímától. Így például könnyebben ragad meg az új információ és az ember jobban visszaemlékezik rá, ha a csoportban jó közérzet társul hozzá. Kellemetlen, fenyegetö, esetleg ellenséges környezetben nehezebben jegyzi meg a hallottakat, könnyebben megfélemedezik rölük.” (*Dambach*, 2001)

### Következtetés

A konfliktus elemzésével valójában két célom volt. Egyrészt szerettem volna bemutatni egy olyan iskolai konfliktust, amelyet több szempontból is nagyon érdekesnek találtam. Például magában foglal néhány, számomra megdöbentö eljárást és nem mentes a szélsőségektől sem. Ilyen többek között az az eljárás, amelynek során az osztályfőnök tudatosan idézett elő egy osztályon belüli mobbingot. A szakirodalom ugyanis inkább csak azzal foglalkozik, hogy mit tegyen a pedagógus, ha észreveszi, hogy létrejött a kirekesztés, vagy hogy miként akadályozza meg annak kialakulását. Az a másik, nem kevésbé szélsőséges lépés is figyelemreméltó, amikor az osztályfőnök egyik pillanatról a másikra változtatta meg nevelésbeli nézeteit, s így hitelességét teljesen elveszítette, hiszen nyilvánvaló, hogy a két ellentétes hozzáállás közül az egyik biztos, hogy nem a valódi érzéseit tükrözte. A tanulóknak azt megállapítani, hogy melyik a ha-

mis prédikáció, a korábbi tapasztalatok alapján nem volt nehéz. Ezen kívül bonyolulttá, érdekessé teszi a konfliktust, hogy többféle összeütközést tartalmaz (nevelődiák, szülő-nevelő, diák-osztálytársak, nevelő-osztály) és ebből következően az érintettség aránya magas.

A másik célom az volt, hogy e konkrét esettől elszakadva, általában véve is kitérjek a nevelés és konfliktuskezelés szempontjából rendkívül fontos mozzanatokra. Igyekeztem kiemelni néhányat a pedagógus személyiségének legfontosabb, az

eredményes neveléshez szükséges alkotóelemei közül. Egyidejűleg felhívtam a figyelmet arra, milyen következményekkel járhat a nevelő és a nevelt kapcsolatára nézve e személyiségjegyek hiánya. Az ehhez kapcsolódó példákat maga az általam bemutatott iskolai konfliktus szolgáltatja. Röviden kitértem az osztályfőnöki szerep kívánalmaira, a pedagógus és a szülő együttműködésének szükségességére és bizonyos iskolarendszer- és társadalmi változásokra, amelyek ezeket a kívánalmakat, szükségleteket előidéztek. Megvizsgáltam továbbá az iskolai pszichoterror jelenségét, kialakulásának okait, valamint annak hatását a kirekesztett tanuló személyiségére. Mindezek általános áttekintését is elsősorban az elemzett konfliktus indokolta. Legfontosabb tanulásként arra szerettem volna rámutatni, milyen súlyos következményekhez vezethet az, ha a pedagógus egy konfliktus megoldásával csupán saját tekintélyét kívánja megőrizni, megerősíteni, vagyis a kölcsönös megegyezés lehetőségét elutasítva,

*Rendkívül fontos a tanárnő és a szülő jó kapcsolata, hiszen lehetővé teszi a gyakori információcserét. Az általam vizsgált konfliktusban a szülő bevonása a megoldásba több szempontból is fontos lett volna. Egyrészt az ő segítségével az osztályfőnök nagyobb rálátást szerezhetett volna az otthoni gondokra. Ez tudatosabb segítségnyújtást tett volna lehetővé az iskolában. Másrészt pedig a pedagógus bizalomteli, megértő légkört teremthetett volna a szülő számára is, aki annak tudatában, hogy gyermekével együtt megértésre talált, nyugodtabban koncentrálhatott volna a családi problémákra. Ez a kölcsönös segítségnyújtás kiindulópont lehet a megoldás irányába.*

önmagát egyeduralnokként látja. Ily módon eredményes konfliktusmegoldás már azért sem jöhet létre, mert kizárja a pedagógus és a tanuló interakcióját. Mivel a tekintélyt túlhangsúlyozó pedagógus feltétlen engedelmességet vár el, nem jöhet létre olyan megoldás, amely a felek számára optimális. Hiszen ilyen megoldás csakis akkor valósulhat meg, ha alapját a kompromisszum keresése képezi. „A kompromisszumkeresés feltételezi az együttműködést, a kölcsönös bizalmat, az igazságosságot. Ha egy-egy kompromisszum

megkötésénél ezek a feltételek hiányoznak, a megegyezés következtében csak rövid időre jöhet létre egyensúly, s ennek felborulásával mélyebb és rombolóbb hatású feszültségekkel, ütközésekkel kell számolni.” (Szekszárdi, 2001)

Sokkal kevésbé lehet eredményes, ha a pedagógus a kompromisszumkötés látszatát keltve szankciókat alkalmaz. „Ez az eljárás egy-egy helyeztet „elrendezhet” ugyan, de semmi esetre sem számít konfliktusmegoldásnak. Ha a diákban

(esetleg társaiban is) tüske marad, ha igazságtalansággként éli meg az adott szankciót, a konfliktus valószínűleg az eredetinel bonyolultabb és elmérgesedettebb formában tovább él, illetve előbb-utóbb feltehetően kiújul.” (Szekszárdi, 1994) Ezért nagyon fontos, hogy megtanuljunk úgy kezelni konfliktusainkat, hogy annak alapját az empátia, a kölcsönösség, a kooperativitás és a konszenzus képezze, célja tehát olyan megoldás legyen, amelyik mindegyik fél számára megnyugtató. „Tudásunkat adjuk tovább a tanítványainknak. Segítsük őket

abban, hogy a konfliktusaikat majdan ők is így és ne a szemet szemért elvet követő önérvényesítő vagy a nem szól szám, nem fáj fejem típusú elkerülő, esetleg a mártíromságot vállaló önálvető módon oldják meg.” (Szekszárdi, 2001)

„Ne higgyük, hogy mindig igazunk van! A tanári pálya könnyen kialakíthat bennünk ilyen téveszméket, tekintve, hogy időnk nagy részét nálunk képzetlenebb és kisebb tudású gyerekek között töltjük. Ez gyakran felsőbbrendűségi tudatot, komoly személyiségtorzulást okoz, ha nem figyelnünk eléggé magunkra. A kételkedést nem ismerő, önmaga igazában mindig biztos pedagógus nemcsak rossz tanár, hanem alkalmatlan nevelő is. (...) Milyen is legyen hát a jó nevelő a tanár-diák kapcsolat változásai közepette? Nagyjából ugyanolyan, mint fél évszázaddal ezelőtt, ahogyan *Karácsony Sándor* megálmodta: „Áradjon belőle titokzatos áram módjára az őszinteség és a szabadság, tudjon egyformán adni és elfogadni. Ne sokat törődjön aztán más egyéssel. Az áramkör megindult, s elvégzi a többbit.” (Hoffman, 2002)

### Irodalom

Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. *Új pedagógiai szemle*, 5.

Hoffman Rózsa (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új pedagógiai szemle*, 8–9.

Fodor Gábor (2000): Tanár-szerep-konfliktusok. *Új pedagógiai szemle*, 2.

Sárik Eszter (2001): Az iskola betegei, avagy az iskola beteg? *Új pedagógiai szemle*, 6.

Karl. E. Dambach (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Akkord Kiadó Kft., Budapest. Fordította: Meskó Krisztina. 14., 24., 46., 53., 61., 72., 94.

Galicza János (1996): *Szemelvények a nevelésmélt tanuláshoz*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 61–62.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 41–44.

Bessenyei Ilona: *Osztályfőnökként egy ciszterci osztály élén*, [http://www.szepepi.hu/irodalom/pedagogia/tped\\_18.html](http://www.szepepi.hu/irodalom/pedagogia/tped_18.html)

Szekszárdi Júlia (2002): *Konfliktusok pedagógiája*, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 16.

Szekszárdi Júlia (1994): *Konfliktuspedagógiai Szöveggyűjtemény*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 127–133.

Karácsony Sándor (1938): *Nyolcéves háború*. Budapest.

Sanford Navitt (1973): *Az autoriter személyiség elmélete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pataki Ferenc (1972): „Tanárszerep” és „diákszerep” a szocialista iskolában. *Köznevelés*, 13.

**Molnár Melinda**

Ph.D hallgató,

Neveléstudományi Tanszék,

Veszprémi Egyetem,

Veszprém

## A szakképzés változásai a 20. század utolsó negyedében

*Az elmúlt évtizedekben számos változást megélt szakképzés történeti, szakmai-pedagógiai-elméleti és igazgatási-szerkezeti folyamatait elemzi Benedek András új kötete.*

A hazai szakképzés története jórészt feldolgozatlan. Nagyobb, elsősorban történeti jellegű munkák (Szádeczky, Vigh, Vincze, Áfra Nagy, Gyórványi munkái) után Benedek András könyvének hat fejezete (Elméleti áttekintés és módszertani összefoglaló, A foglalkoztatási trendek és a szakképzettség, A szakképzési szerkezet változásai 1970-2000 között, Nemzetközi fejlődési trendek a szakképzési szerkezet változásában, Az új szakmaszerkezet kialakulása) az elméleti szakember, a pedagógiai kutató és a döntéshozó-alakító irányító oldaláról mutatja be a gazdasági, technikai átalakulással együtt változó magyar szakképzést. A szakképzés általános társadalmi kritikája mentén kevésbé feltűnően, de annál nagyobb szakmai felkészültséggel folytak és folynak olyan munkálatok, amelyek nemcsak a képzés rendszerének tartalmi és formai változásait, de szakmai-pedagógiai tudományos eredményeit is magukban hordják.

A nyolcvanas évekre a szakképzésben is követhető a neveléstudomány három főirányzata. A filozófiai szakképzési tudományértelmezés egyre jobban elszakadt a normatív iskolaképtől, a szellemtudományi hagyományokat is folytató felfogás jelent meg. Ez az irányzat vállalta a távlati szakképzés-fejlesztési koncepció megalkotását, bevonva a társ tudományok sorát (gazdaságtudományok, munkaléktan, munkaszociológia, prognosztika stb.). A kísérleti pedagógia irányait követő, azt továbbfejlesztő empirikus vagy tapasztalástudományi felfogásmód, ezen belül a leíró és kísérleti irányok tették mérhetővé az innovációk és fejlesztések hatásait. A cselekvésorientált (akciókutatás) irányzat a szakképzés oktató-nevelőmunkájának elemző feldolgozását, a folyamatos problémafeltárást és megoldást segítette. Mindezek következménye a szakképzés tartalmi módosulásában, a törvényi szabályozás folyamatában és a szakképzésnek immár a piaci gazdaság alakulásához mért alkalmazkodási jelenségeiben követhető.

A cselekvéshez szükséges valamiféle „szak”-tudás társas átadása minden korban fontos eleme volt a társadalomnak. A szakmai képzés minden korban alkalmazkodott a változó igényekhez. Ma azonban a dinamikus változások új típusú kontextusokban jelennek meg, ami megalapozott változtatásokat kíván. A korszakos változások igen összetett eredmények. Benedek András integrált képet ad e sokrétű folyamatról. A kötet – amely a szerző akadémiai doktori programjának is egyik eredménye – több szempontból érdemel különös figyelmet: bővíti a korábbi, a hazai szakképzéssel foglalkozó történeti munkák sorát. Példás rendszerrel tárja fel a modern szakmastruktúra kialakulását és ennek következményeit, valamint elemző összehasonlítást végez a nemzetközi változások, az európai integrációs folyamat összefüggéseiben. Filozófiai értelemben Benedek András munkája a szakmai pedagógián keresztül a munka, a társadalomba beépülő tudatos cselekvés, a bármilyen foglalkozáshoz szükséges szakmatudás mindenkori szükségességét erősíti meg. Ehhez rendeli azt a szerkezeti rendszert, amely alkalmas ennek a szükségletnek a kielégítésére.

Tudatos és célorientált, szakmai-pedagógiai elmélettel megalapozott igazgatási cselekvésrendszer eredménye bontakozik ki a kötetből. Az elvet Benedek András szakmai-pedagógiai meghatározottsággal, a szakmai közgazgatás hatékonysága érdekében egymásraépülő rendszerben, mint irányító vezető valósíthatta meg. Ez a problémaérzékeny veze-

tői adottság olyan időszakban jutott érvényre, amikor az átalakulási folyamat egyenetlenségei között kellett fenntartani a szakképzés működését, egyben működtetve olyan kutatási és szakmai-pedagógiai képzési, továbbképzési rendszert, amely személyi háttérét is nyújtja a képzésnek. Az elmúlt évtizedek alatt minden megváltozott. Átalakult a gazdasági struktúra, a tulajdonosi kör, a társadalom rétegződése, a társadalmi egyenlőtlenségek rendszere, radikálisan kitárultak az egyének számára adódó iskolázási lehetőségek. Az átalakulás a fiatalok számára meghatározó, ők könnyebben lépnek be az új rendszerbe. A szakképzés irányítása azonban szükségszerűen a mindenkire vonatkozó, komplex rendszert tartotta szem előtt, amikor a globalizált világ új szakmaszerkezeti és tartalmi kihívásait értelmezte. Az alapvető dimenziókban is szükséges változtatások Benedek András korábbi munkáiban már részben fellelhetők, a kötet szemléletesen bizonyítja, hogy azok – következetesen kezelve – a gyakorlatban is megvalósulhattak. Nemcsak a gazdasági szerkezetváltás, hanem a pedagógia általánossá válása, a társtudományok megközelítésmódjainak érvényesülése, az emberi erőforrással kapcsolatos szükségletek dinamikus helyfoglalása e változások pozitív elemei. A globalizáció ezt a folyamatot tovább erősíti, mert a szakképzésben egyaránt érvényesülnek átfogó, közös, globális és helyi, nemzeti meg regionális trendek, kölcsönhatások (gondoljunk itt például az UNESCO, az OECD vagy a

*A szakképzés, mint a humán erőforrás fejlesztése és a teljesítménynövelés eszköze-feltétele, mindenütt az érdeklődés homlokterében áll. Benedek András munkája a nem lebecsülendő – és irányítása alatt eddig kialakuló – hazai rendszert mutatja be. Az eddig megteremtett alapokon az Unióba lépő ország szakképzése olyan feltételrendszerrel fejlődhet tovább, amelyben a változó körülményekhez alkalmazkodva erősítheti az immár globális gazdaságban való helytállást.*

Világbank ajánlásaiban követhető szakképzési filozófiákra). A hazai oktatási rendszerben a szakképzéssel összefüggő fordulatokra a kötetből jól tájékozódhatunk. A háromfokozatú oktatási rendszerben a szakképzés kiemelt szerepet játszik, a közoktatás expanziója következtében megváltoztak az oktatás iránti igények és ezáltal módosult az oktatási rendszer néhány funkciója. A középfokú – benne a szakközépfokú – iskolázás gyors elterjedése és általánossá válása következtében emelkedett a lakosság iskolai végzettsége. A tanulók számbeli növekedését a szakképzés részben képes volt befogadni, mert nagyobb lett a középfokú képzés iránti érdeklődés, megnőtt a kereslet a harmadfokú képzés iránt, a szakképzés kezdetei egyre későbbre tolnak ki.

Benedek András nem részletezetten, de érzékelteti, hogy a korábbi hagyományos iparágakat is érinti a technikai fejlődés, de korántsem olyan mértékben, mint a legmodernebb ágakét. Vessük össze például az építőipart a számítástechnikával. A modern ágakban tehát a kevesebb fizikai igénybevételt követelő feladat vagy a közvetlen termelőmunka, következésképpen a nem-termelők iránti kereslet nő, ami a foglalkoztatási részarány növekedésében és bérelőnyben is jelentkezik. Ez átvezet a felnőttképzés szakmai köreire, arra, hogy a lifelong-learning mindenütt – ma átfogó szakképzési rendszerben – érvényesülhet. Szerzőnk figyelmeztet, hogy a tömeges képzés magával vonhatja a minőségi követelmények, a képzés színvonalának csökkenését, amit erőteljesen ellensúlyoz a minőségi követelmények folyamatos érvényesítése, a szakmai-didaktikai megalapozottság erősítése. A hagyományos tárgyak háttérbe szorúlnak, piacképes ismeretek válnak uralkodóvá. Szerzőnk érzékelteti a piacgazdaság követelményeit, az ezekhez alkalmazkodó szakképzés-politika szükségességét és bemutatja eredményeit. A mesterségbeli, szakmai tudásigényt a különböző foglalkozásoknak a munkaerővel szemben támasztott követelményeiből vezeti le. Ezzel megerősíti: a szaktudás nem lehet azonos sem a képzettség-gel, sem a foglalkozással. Egy személynek ugyanis nem lehet szaktudása általában, ha-

nem csak egy-egy tevékenységet, szakmát, foglalkozást tekintve. Ebben a folyamatban szerzőnk nagy jelentőséget tulajdonít a szakmai pedagógiai hatásrendszernek, a szakképzési törvénynek és kapcsolódó jogszabályainak. A szakképzés így mentesülhet az általánosan művelő feladatoktól és meghatározó módon koncentrálnak a szakmai elméleti és gyakorlati képzésre. Ez a képzési időre is ésszerű módon hat, differenciálva a képzési feladatok szerint, megnyitva a lehetőséget a felsőoktatással való együttműködésre.

A szakképzés, mint a humán erőforrás fejlesztése és a teljesítménynövelés eszköze-feltétele, mindenütt az érdeklődés homlokterében áll. Benedek András munkája a nem lebecsülendő – és irányítása alatt eddig kialakuló – hazai rendszert mutatja be. Az eddig megteremtett alapokon az Unióba lépett ország szakképzése olyan feltételrendszerrel fejlődhet tovább, amelyben a változó körülményekhez alkalmazkodva erősítheti az immár globális gazdaságban való helytállást.

Benedek András (2003): *Változó szakképzés. A magyar szakképzés szerkezetének változásai a 20. század utolsó negyedében*. Okker, Budapest.

**Krisztián Béla**  
egyetemi docens,

*Humán Menedzsment Tanszék, TTK, PTE, Pécs*

## Kelet és Nyugat vonzásában

*V. Molnár László kötetének, F. I. Jankovič – Iskolareformer a felvilágosodás szellemében' című fejezete, mint rész az egészben mutatja fel a könyv sajátos erényeit, aktualitását.*

**A** szerb kisebbség magyarországi oktatásának történetéről eddig nem jelent meg magyarul összefoglaló munka. A téma iránt érdeklődőknek be kell érniük tanulmányokkal. Ezek közé tartozik V. Molnár László írása is a neves szerb pedagógusról, Feodor I. Jankovičről. A szerző, tanulmánya elején elhangzó ígérete szerint, a moszkvai Régi Okmányok Állami Levéltárában végzett kutatások eredményeivel bővíti a téma szakirodalmát, valamint a vonatkozó külföldi szakirodalom áttekintése révén változza a jeles pedagógus életpályáját.

A szerző a széles háttér felvázolásával kezd feladatához. A színhely a Habsburg Birodalom – az időpont a 17. század utolsó évtizede.

A Magyarországra a török elől éppen csak bemenekült szerbek máris jelentős privilégiumokat nyertek *I. Lipót* császártól, melyeket aztán utódai is rendre megerősítenek. Az 1718-as pozsareváci béke után a szerbek fő letelepedési területét – a Bánát vidékét – az Udvari Kamara irányítása alá helyezik. Az ezt követő két évtized a szerb iskolaügy fejlődésének első szakasza. A metropoliták sikeres diplomáciájának hatására sorra érkeznek Oroszország területéről a tankönyvek és a tanítók, valamint ekkor jönnek létre az első alsófokú iskolák, melyek alapítását 1727-től császári rendelet is engedélyez a szerbek számára. Az 1737-től újraindult Habsburg-Oszmán háború azonban megállítja az iskolaügy fejlődését, ami majd csak 1749-ben kap újabb lendületet. Folytatódik az orosz könyvek behozatala, és az 1750–60-as években grammatikai iskolák és papi szemináriumok létesülnek.

Az 1770-es évektől *Mária Terézia* katolizáló- és reformtörekvései új kihívást jelentenek a szerb oktatásügy számára. 1773-ban az Udvari Kamara Feodor Jankovičot nevezi ki „valamennyi szerb iskola igazgatójává”.

Jankovič születési idejét 1740 és 1744 közé helyezik az egyes kutatók. Elemi iskolai tanulmányait szülőfalujában, a Pétervárad melletti Sremska Kamenicában végzi. 1755-

tól a karlováci gimnázium olyannyira kiváló tanulója, hogy *Vidak* püspök, későbbi metropolita figyelmét is felhívja magára. A püspök támogatja továbbtanulását, amit Pozsonyban majd Bécsben folytat.

V. Molnár itt megemlíti, hogy Jankovič Pozsonyban megismerkedett és barátságot kötött *Tessedik Sámuellel*, ám sajnos a forrás megjelölése nélkül. Valószínűsíthető azonban, hogy az oktatásügy mindkettőjük gondolkodásában már ebben az időszakban is központi helyen állt. Tanulmányai befejezése után hamarosan visszatért Temesvárra, ahol patrónusa, *Vidak* püspök személyi titkára lett. 1772-ben a szerb vezetés nem lehetett túl elégedett addigi oktatásügyi eredményeivel, mert új vezető kinevezését szorgalmazta. A befutó *Vidak* jelöltje, Jankovič lett. 1774-től *Vidak* már metropolita, így Jankovičcsal még hatékonyabban tudtak dolgozni a szerb oktatásügy előremozdításán. Jankovič tervezetek készítésével vett részt *Mária Terézia* 1774. április 14-i rendelkezésének kidolgozásában, ami a Bánátban kötelezővé tette a kétosztályos, ún. triviális iskolák felállítását. A császárnő 1774. augusztus 16-án Jankovičnak, munkája elismeréseképp, nemesi rangot adományozott.

Jankovič a szerb iskolák vezetőjeként vett részt a szerb egyházi vezetés és *Mária Terézia* között 1774 őszén zajló vitában, melynek során a császárnő centralizációs és uniformizációs érdekekre hivatkozva elutasította a szerbek normaiskolák felállítására vonatkozó kérelmét. A császárnő 1776. november 2-án kiadta a görögkeleti közösségekre vonatkozó iskolatörvényét, a szerb iskolák egységes irányításáról és ellenőrzéséről. Szerb részről Jankovičot bízta meg egy iskolai bizottság felállításával, melynek feladata a pápens határozatainak végrehajtását konkrét javaslatokkal való segítése volt.

Az egyik legnagyobb nehézséget az iskolák tanárokkal való ellátása jelentette. Jankovič ezért két társával Bécsbe utazott, hogy ott személyesen *Johan Ignaz Felbiger*től sajátítsa el a normamódszerrel való oktatást. Néhány hónapos bécsi tartózkodása alatt Jankovic lefordította *Felbiger* előadásait, valamint lefordította és átdolgozta „Módszer-tankönyv”-ét is. 1777. július 14-én Temesváron az új módszerrel felvértezve indította el a bánáti tanítók átképzését. E program keretében 1799-ig a térség szinte valamennyi tanítóját átképezték.

A Bánátot 1778-ban Magyarországhoz csatolták és területét Temes, Torontál és Karán-Sebes vármegyékre osztották. A közigazgatási egységesítést 1782-ben követte az iskola-rendszer átrendezése is. Az év márciusára Pozsonyba összehívott felekezeti iskolai vezetők a *Ratio Educationis* végrehajtását voltak hivatottak megvitatni. A katolikus iskolák vezetői azonban heves támadást intéztek a szerbek ellen. Vallási és nyelvhasználati jogaik korlátozását kívánták elfogadtatni Jankovičcsal. Ő március 26-án még bizakodva ír püspökének, ám április 9-én a konferencia nyomására kénytelen volt elfogadni a cirill betűs nyomtatás tilalmát. Ezzel párhuzamosan *II. József* Jankovičot Oroszországba küldi.

V. Molnár nem tér ki a konferencia részletes elemzésére, ám figyelemre méltónak tartom az egybeesést a konferencia időpontja és Jankovič eltávolítása között. Különösen érdekes, hogy az általa kijelölt utód, *Avram Mrazovic*, akivel együtt sajátította el az úgynevezett „normamódszert” Bécsben, mindössze 3 hónapig tölthette be posztját (1782. dec. 1.–1783. febr. 28.), miután a magyar hatóságok a leváltását kérték. (A konferencia vezetője ugyanaz a *Felbiger*, aki *II. József*nek Jankovič Oroszországba küldését javasolja.) A szerző a munka további részében bemutatja Jankovič oroszországi tevékenységét, melynek fontosságát nehéz lenne túlhangsúlyozni az oroszországi népoktatás kialakulása szempontjából.

A téma összefoglaló jellegű magyar nyelvű irodalma nem túl bőséges, ezért is különösen érdekes V. Molnár munkája, amely összefoglalja a bánáti iskolaügy történetét a kezdetektől 1783-ig. A kötet bevezetőjében a következőket olvashatjuk: „Meggyőződésünk ugyanis, hogy kizárólag a verifikálható, a filológia és a forráskritika módszereivel ellenőrzött, levéltári és kézirati dokumentumokra támaszkodó, elmélyült, nem kampányszerű

kutatásoknak van értelmük, hiszen mások vizsgálódási eredményeinek egyszerű átvétele, kompilációja ugyan könnyű dolog, de az ilyen művek kihullanak az idő rostáján.“

Nem kis igényű szavak ezek. A mű olvasása után különösen furcsán hatnak. Az elsődleges forrásokra való hivatkozás (azaz a levéltári vagy kézirati dokumentumokra) az ismertetett fejezetben nem túl gyakori. Nem kívánom itt a „hiányzik” szót használni, mert a több, mint ötven hivatkozás közül egy helyen a szerző a témában saját, korábban íródott munkáját hozza, melyben nem tartom kizártnak, hogy ilyenek is előfordulhatnak. Én azonban nem ítélem meg a szerzőhöz hasonló szigorral a munka értelmét. Tagadhatatlan előnyének tartom, hogy összegyűjtötte a témához kapcsolódó szakirodalom egy részét, és azt összefoglalva prezentálja olvasóinak. Hiányosságának tartom azonban, hogy az egyes műveket nem próbálja meg egy logikailag egységes rendszerbe foglalni, nem hívja fel a figyelmet a lehetséges összefüggésekre és kérdésekre, nem ad irányt a további kutatásoknak.

Úgy gondolom, hogy mindezek ellenére a mű olvasása számtalan kérdést vet fel, melyekért hálás vagyok V. Molnár Lászlónak.

V. Molnár László (2003): „Kelet és Nyugat vonzásában”. Magyar Tudománytörténeti Intézet

**Majoros Gábor**  
egyetemi hallgató,  
Kulturális Antropológia Tanszék,  
Miskolci Egyetem, Miskolc

## Életrajzi én(ek)

*A monográfiairás alapvetően megváltozott elméleti kontextusa legalább két olyan eljárásra hívta fel a figyelmet az elmúlt évtizedben, mely nagyban hozzájárult e műfaj leértékelődéséhez, majd önreflexívúvá válásához. Az egyik a biográfiai keret természetlen fenntartására, a másik a tárgy poétikai megfontolásokat nélkülöző túlértékelésére vonatkozik. Brassai Zoltán Gárdonyi-könyve mindenekelőtt azért problematikus vállalkozás, mert továbbörökíti e kérdéses narratívák előfeltevéseit.*

**B**rassai már az előszóban megfogalmazza, hogy *Gárdonyi* életművével mostohán bánik a jelenkori irodalomértés: „Az utóbbi időben nagy lett körülötte a csend. (...) Nem került be a kánonba.” (8.) Már itt jelezniem kell, hogy ennek a szituációnak a kialakulása nem tartozik az irodalomtörténeti rejtélyek közé. Ezzel kapcsolatban egy fontos tapasztalatra hivatkoznék. Amikor *Eisemann György*-gyel és *Kulcsár-Szabó Zoltán*mal elkészítettük középiskolai tankönyvünk első változatát, a kéziratban még szerepelt egy *Gárdonyiról* szóló rövid rész. A lektori és a szerkesztői értékelések azonban világossá tették, hogy „A 19. század végének és a 20. század elejének magyar epikája” című alfejezetből ez a passzus elhagyható. Hogy miért, arra választ ad maga a tankönyvrészlet, melynek néhány mondatát idézném: „Első sikerét ‚Az én falum’ (1898) című novellaciklusával érte el, mely a korszakban elszaporodó – és *Mikszáth Kálmán*mal a legmagasabb szinten művelt – régió-elbeszélések körébe tartozik. *Gárdonyi* kötetében a zsánerképek rajzának hatásos poétikája keveredik a szociológiai szempontok olykor meglehetősen didaktikus célzatosságával. (...) Epikája – legalábbis töredékesen – felmutatja a korszak művészi világtapasztalatának számos vonását,

de mivel alig tudott elszakadni a realista elbeszélés esztétikai előfeltevéseitől, csak kevésbé járult hozzá a modern próza hazai térnyeréséhez. Műveiben megtaláljuk például a psziché tudattalan tartományai iránti érdeklődést, sőt a kultúrának a barbárságot »elfojtó«, a felesleges én funkcióját kialakító felfogását is, együtt a tudatalatti motívumok hatalmának elismerésével (»A láthatatlan ember«, 1902). Felfedezhetjük továbbá a szecessziós-preraffaelita artiztikum elemeit (misztikus szerelem, virágszimbólika) a román kori magyar történelem metaforizáló igényű elbeszélésében (»Isten rabjai«, 1908). Az itt alkalmazott narratívák azonban többnyire a témára való realisztikus nyelvi utalások keretei között formálódnak. Elsősorban ezzel magyarázható, hogy Gárdonyi említett művei kizorulóban vannak a hazai irodalmi kánonból. Nem estek ki belőle, de inkább az »Egri csillagok«-hoz (1901) hasonló ifjúsági olvasmányokként kerültek a köztudatba. E hatástörténeti fejleményben jól megfigyelhető, hogyan reagálhat a modernizálódó befogadás a téma és a nyelv különbségét fenntartó elbeszélésmódra. A téma modern jellege még kihívhatja az érdeklődést, mely azonban a nyelvezet elavultsága miatt műfajilag »áthelyezi«, művészileg leértékeli az alkotást.” Brassai kisonográfija figyelmen kívül hagyja az említett, jól körvonalazható hatástörténeti tények legjavát. Gárdonyi alkotásait inkább életrajzi szövegekként olvassa, elsősorban a tematikai vonatkozások érdeklik. Ebből következően – természetesen – nem képes bemutatni az életmű poétikai rétegzettségét, s minden bizonnyal ez tovább nehezíti Gárdonyi rekanonizációját. Tipikus esete annak, amikor egy monográfia fordítva sül el, még inkább befagyasztja az adott tárgyról szóló diszkurzust. Ez pedig a fentebb jelzett két eljárás vakfoltjaival függhet össze.

A biográfiai keret újrafogalmazása kapcsán persze nem az merül fel elsődleges dilemmaként, hogy kivitelezhető-e avagy sem, hanem sokkal inkább az, hogy amennyiben irányítja az olvasást, miért pusztán valamilyen ideológiai-tematikai síkra nyit horizontot. A szövegek életrajzként való olvasását ugyanis olyan kódok irányítják, melyekből nem feltétlenül vezethető le az adott mű poétikai megformáltsága. Pontosabban

egyféle stratégia vezérli az értelmezőt, melynek előfeltevései a következőkre épülnek: a szöveg beszélője őszinte, az írás az életre referál, a nyelv áttetsző. *Paul de Man* tehát joggal hívja fel a figyelmet arra, hogy az autobiográfia nem műfaj, hanem „a megértés vagy az olvasás alakzata, amely bizonyos fokig minden szövegben megjelenhet” (»Autobiography as De-Facement«). Ez az állítás többeket nyilvánvalóan arra ösztönöz, hogy totalizálják és kiterjesszék az életrajzot mint olvasási stratégiát és szembehelyezzék a fikcióval. Éppen ezért érdemes tovább idéznünk az adott tanulmányt, hiszen világossá válik, hogy nemcsak erről van szó: „Ám amikor azt állítjuk, hogy minden szöveg önéletrajzi, egyazon oknál fogva egyúttal azt is ki kell jelentenünk, hogy egy sem (lehet) az. (...) Hiszen amiképpen az önéletrajzok ragaszkodnak a szubjektum, a tulajdonnév, az emlékezet, a születés, a szerelem és halál, valamint a tükrösség kettőzöttségének témáihoz (...), legalább annyira igyekeznek kibújni is e rendszer kényszere alól.” Ez utóbbi retorikai dimenzió bevonása a játékba azt eredményezné, hogy az értelmezés szembe kerülne azokkal az ideológiákkal, melyek korlátozzák a jelölők mozgását.

Brassai eszmefuttatásaiban rendre megfigyelhető, hogy a szerző oly mértékben tapad az (előzetes) életrajzhoz, hogy többször is ugyanahhoz a mozzanathoz zárja vissza elemzései-

---

*A biográfia-tematika redukciója és a szóban forgó életmű túlzott affirmatív megközelítése olyan gátakat emel a Gárdonyi-kutatás elé, melyek nem teszik lehetővé az ide vonatkozó szövegek poétikai terepének újrakonstruálását. Brassai könyve látenszen azt a tapasztalatot erősíti meg, hogy elsődlegesen nem maguk a művek, hanem recepciójuk az, ami dekonstruálásra szorul. Mindez nem lenne ennyire szembeötlő, ha a monográfus azt a címet adta volna munkájának, amelyről az valójában szól.*

---

nek végkövetkeztetéseit. Ezek az identikus ismétlések nagyban gyengítik a szakmai narráció hatékonyságát. Csak egyetlen példa: Gárdonyi „kért feleségül valakit egyszer, az nem ment hozzá, így regényhős lett” (50.); majd: *Feszty Margit* nemet mond, „Így ő sem feleség lesz, hanem regénymodell, akinek még az arcán lévő lencse is rákerül egy főszereplő, Emőke arcára” (58.); végül: Feszty Margit „regények hősnőjévé vált (...) Szóval ez a lencse ott volt az unokahűg arcán. Sokkal valószínűbb, hogy a Gárdonyiból kiszakadó vallomások inkább a magánélet területéről érkeznek, mint a politikumból. Nem a társadalmi, hanem a teljes életről, a boldogságról szőtt álmai megsemmisülését regéli el Zéta, s rajta keresztül az író is.” (127. a nyelvtani hibát korrigáltam. H. N. P.) Sajnos az ilyen jellegű argumentációk között csak elvétve találkozhatunk olyan gondolatmenetekkel, melyekben felvillan a poétikai-retorikai olvasat lehetősége. (Talán az „Egri csillagok” nyelvének – sajnos – rövid elemzése, az „Isten rabjai” zárlatának – a többértelműséget kiaknázó – interpretációja vagy néhány novella áttételes beszédhelyzetének felfejtése említhető itt.)

Annak ellenére tehát, hogy maga Gárdonyi is egy állítólagos „megjegyzésében” azt találta mondani, hogy „minden regény az író élete története” (132.), a biográf olvasás kiütetése a monográfia beszédképességének kudarcaként értékelhető. Brassai ugyanis legtöbb esetben nem értelmezi tárgyát, hanem az életrajz fényében kijelentéseket tesz róla. Ily módon a teljesítmény nagyon is monologikus marad.

Másfelől elmondható, hogy a tematikai érdekű szövegek nem győzik meg az olvasót arról, hogy Gárdonyinak (vagy egyes műveinek) esélye lenne valamely nélkülözhetetlen kanonikus pozíció betöltésére. Az előszóban megfogalmazott tézist egyáltalán nem árnyalja, pusztán ellenpontozza a szerző későbbi véleménye: bár az egri remete „jelenleg nem szerepel az irodalmi kánonban – megítélésem szerint ez a mellőzés nem teljesen jogos.” (143.) Nem véletlen, hogy ez a helyzetjelentés éppen „A bor” című színpadi alkotás ürügyén, *Lukács György* megjegyzésére támaszkodva hangzik el. Egy olyan mű kapcsán, melyről nem állítható teljes bizonyossággal, hogy meghatározóná a modern dráma alakulástörténetét. Mindenesetre ennél fontosabb, hogy az explicite meg nem valósult kánonteremtő előfeltevések felszínre juttatása lehetne az a minimális értelmezői cél, melynek megvalósítása dinamizálhatná a Gárdonyiról kialakult képet. Ennek a szubverzióknak a kivitelezése azonban fáradtságos folyamat, és végeredményét tekintve nem biztos, hogy gyümölcsöző. A századforduló kánonjainak határai fölött ugyanis nem más örködik, mint maga az irodalom. Ha a közbejövő alkotások nem építenek ki kapcsolódásformákat a Gárdonyi-féle hagyományhoz, az értelmezőnek nincs mire támaszkodnia. Intertextuális visszacsatolások nélkül bármilyen múltbeli kánon nehezen képzelhető el.

A biográfia-tematika redukciója és a szóban forgó életmű túlzott affirmatív megközelítése olyan gátakat emel a Gárdonyi-kutatás elé, melyek nem teszik lehetővé az ide vonatkozó szövegek poétikai térénumának újrakonstruálását. Brassai könyve látenszen azt a tapasztalatot erősíti meg, hogy elsődlegesen nem maguk a művek, hanem recepciójuk az, ami dekonstruálásra szorul. Mindez nem lenne ennyire szembeötlő, ha a monográfus azt a címet adta volna munkájának, amelyről az valójában szól. A szerző polgári és írói nevének különbsége ugyanis már magában jelzi élet és irodalom, ideológia és retorika helyenkénti szétválaszthatóságát. A Vár Ucca Műhely Könyvek 7. darabját jelölő tulajdonnevek tehát pontosíthatók – Brassai Zoltán: *Ziegler Géza*.

Brassai Zoltán (2003): *Gárdonyi Géza*. Vár ucca Műhely Könyvek, Veszprém.

**H. Nagy Péter**  
tudományos tanácsadó,  
Felsőoktatáskutató Intézet, Budapest,  
rovatvezető, Iskolakultúra Szerkesztőség, Pécs

## A Magyar Tudomány ünnepe

November 3-át a Magyar Köztársaság Kormánya 1997-ben a Magyar Tudomány Napjává nyilvánította. A 2003. évi XCIII. törvény immár a Magyar Tudomány Ünnepevé és törvénybe iktatott örömteli kötelességgé tette a Magyar Tudományos Akadémia alapításának napja köré csoportosuló ünnepi események megrendezését.

Az évről évre növekvő számban megtartott ünnepségek, díjátadások, megemlékezések, konferenciák, kutatóintézeti és egyetemi nyílt napok, tudományos diákkörök, ismeretterjesztő foglalkozások, rendkívüli múzeumi nyitva tartások sikerei bizonyossá teszik, hogy a Magyar Tudomány Ünnepe 2004-ben is méltó programokkal gazdagítja majd az eseménysorozatot.

Az ünnepeken minden évben részt vettek – fővédnökökként, védnökökként is – az állami és a tudományos élet vezetői. A rendezvények élénk visszhangot keltettek a magyar közvéleményben, emelték a magyar tudományosság társadalmi rangját. Bebizonyosodtak Széchenyi István naplójának szavai: „Erőt erővel meggyőzni nem mindég lehet – hanem a böltsesség győz mindenütt”.

Az idei rendezvények jelentőségét csak fokozza, hogy hazánk 2004. május 1-jétől az Európai Unió tagja, s immár másodízben ünnepelhetjük a rendezvénysorozaton belül a Tudomány Világnapját november 10-én. Tavaly rendeztük meg először nagy sikerrel Budapesten a Tudomány Világforumát (World Science Forum – Budapest), amelynek 2005-ben ismét a Magyar Tudományos Akadémia és Budapest ad otthont.

## Keresztury Dezső emlékkonferencia

A Keresztury Emlékbizottság ajánlása alapján az Eötvös József Collegium egykori igazgatójára, a magyar irodalom és

tudományszervezés jeles alakjára emlékezve konferenciát szervezett *Keresztury Dezső* születésének 100. évfordulóján 2004. szeptember 6-án és 7-én az Eötvös Collegiumban. A konferencia anyagát később önálló kötetben is megjelentetik.

## Fordítók és tolmácsok konferenciája

A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Magyarországi Fordítóirodák Egyesülete 2004. október 1-én ismét megrendezi a Fordítók és Tolmácsok Őszi Konferenciáját.

Az előzetes program:

- *Prószéky Gábor*: A gépi fordítás lehetlenségéről és megvalósításáról;
- *Környei Tibor*: A fordító elektronikus segédeszközei;
- *Czövek Gábor*: Fordítási memória alkalmazása többnyelvű műszaki fordításoknál;
- *Kis Balázs*: A számítógépes fordítástámogató eszközök oktatása a fordítóképzésben;
- *Kelemen Éva*: A jegyzetelés-technika csapdái – Különböző elvárások és szokások a konzekutív tolmácsolásban;
- *Papp Nándor*: A tolmácsok protokollja;
- *Juan José Martínez Guillén*: New Opportunities for Translators in the European Union;
- *Németh Anikó*: A pályakezdő fordító/tolmács első lépései a piacon;
- *Csiszár Nóra*: Az EPSO tolmács-versenyvizsga tapasztalatai;
- *Rádai Kovács Éva*: Az EPSO fordító-versenyvizsga tapasztalatai.

Felsőoktatási hallgatók számára a részvétel kedvezményes!

További információ: [www.bkae.hu](http://www.bkae.hu)

## Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Hona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világírodalmi 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 – Szabolcs 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 cigánység 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. *Gécz János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelenesér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)

## Előkészületben:

22. *Goluhófer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)
23. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)

Kárpáti Andrea

FI 174

## Tanári szerepek az informatizált iskolában

Az IFIP (International Federation for Information Processing) elnevezésű szervezet 2004 őszén az informatika „olimpiájának” nevezett kongresszusán a pedagógiai szekcióban a számítógépek iskolai megjelenésének négy évtizedes (!) múltját kívánja áttekinteni. Az oktatási informatika kinötte viharos gyermekkorát, szó sincs már forradalmi újdonságról, kísérletezgetésről és a számítógépek használatával járó veszélyek latolgatásáról – évtizedek óta a mindennapi pedagógiai gyakorlat informatikai eszközökkel megoldható problémáinak felismeréséről és megoldási lehetőségeiről beszélünk.

Liskó Ilona

## Nevelőtanárok

Az oktatási rendszeren belül tradicionálisan a szakképző iskolákra hárul a középfokú intézményrendszer legfontosabb – a jövő társadalmá szempontjából leginkább kritikus – esélyteremtő funkciója: a szakképzetlen, szegény, kis településeken élő, etnikai kisebbségekhez tartozó, tehát társadalmi szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthető családok gyerekeinek szakmához, és ezáltal mobilitási esélyhez való juttatása.

Szabolcs Éva

## Ismeretelmélet és pedagógia

Az ismeretátadás, a tanítás-tanulás folyamata egyetlen történeti korban sem választható el a tudományok aktuális helyzetétől, fejlettségétől, a tudásról

vallott nézetektől, a világ megismerhetőségéről gondoltaktól. Így van ez a jelenben és így volt a múltban is. Ebben a tanulmányban arra vállalkozunk, hogy – teljesség igénye nélkül – történetiségében kísérjük végig azt a folyamatot, amely a tudásról vallott felfogás és az ebből következő pedagógiai konzekvenciák kapcsolatát jellemezte.

Nagy Péter Tibor

## A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció

A felsőoktatásba kerülés sokféle lehetősége (az e kérdésekre különösen érzékeny franciá szakirodalomról lásd Csákó Mihály, 2003) előtérbe hozta az önszelekció problémáját. Világos ugyanis, hogy a középiskolai végzettség kvázi teljeskörűvé válása és a felsőoktatás kvázi nyitottsága mellett egyre fontosabbá válik, hogy kik azok, akik nem jelentkeznek a felsőoktatásba, akik a szakmát adó középiskola elvégzésével befejezettek tekintik tanulmányaikat, illetve, akik szakmát nem adó érettségi után a szakmatanulást vagy a munkaerőpiacra lépést előnyben részesítik a továbbtanulás szemben. Milyen motívumaik vannak, amelyek a nem-jelentkezés felé viszik őket, illetve a hozzájuk makroszociológiai értelemben hasonló fiataloknak milyen motívumaik vannak, amelyek végül is jelentkezésre bírják őket? (Azaz: milyen motívumok hiányoznak a nem-jelentkezőkből?)

300,- Ft (ÁFA)

