

3

ISKOLA KULTÚRA

XV. évfolyam 2005. március

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

56653
3FI 174

Andor Mihály
szociológus,
Szociológiai Kutató
Intézet, MTA, Budapest,
rovatvezető,
Iskolakultúra
Szerkesztőség, Pécs

Dobszay László
egyetemi tanár,
Egyházzenei
Kutatócsoport, LFZE,
TKI, Zenetudományi
Intézet, MTA,
Budapest

Fejős Zoltán
néprajzkutató,
főigazgató, Néprajzi
Múzeum, Budapest

Fernengel András
vezetőtanár,
Trefort Ágoston Gyakorló
Iskola, ELTE, Budapest

Franyó István
tudományos munkatárs,
Országos Közoktatási
Intézet, Budapest

György Péter
egyetemi docens,
Művészetelméleti és
Médiakutatási Intézet,
ELTE, Budapest

Kecskeméti Károly
ny. főtktár,
Nemzetközi Levéltári
Tanács, Párizs

Keller Magdolna
főiskolai tanársegéd,
Neveléstudományi
Tanszék,
Bölcsészettudományi
Főiskolai Kar,
Eszterházy Károly
Főiskola, Eger

Molnár Gyöngyvér
egyetemi tanársegéd,
Neveléstudományi
Tanszék, BTK, SZTE
Szeged

Pusztai Gabriella
egyetemi adjunktus,
Neveléstudományi
Tanszék, BTK, Debreceni
Egyetem, Debrecen

Radnóti Katalin
tanszékvezető, főiskolai
tanár, Főiskolai Fizikai
Tanszék, TTK, ELTE,
Budapest

Sonkoly Gábor
igazgató,
Magyar – Francia
Társadalomtudományi
Központ, Budapest

Tomsics Emőke
főmuzeológus,
Történeti Fényképtár,
Magyar Nemzeti
Múzeum, Budapest

Ütőné Visi Judit
tudományos munkatárs,
Országos Közoktatási
Intézet, Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:
Géczi János e-mail: geczjanos@pcc.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: andorm@szociologia.hu

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

Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojjanit@freemail.hu

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

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

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

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trencsenyi.laszlo@pcc.hu

Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.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 u. 10.
telefon/fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja a
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Újság-
Logisztikai Központ, Könyvesbolti
Kht., valamint egyéb alternatív
Előfizethető a szerkesztőség
közvetlenül, illetve az LHI-n keresztül
fizetési díj számonként 300,- Ft.
évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik
ta. Lapunk példányai megvásárolhatók
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 10.)
(Budapest VI., Múzeum krt. 3. sz. épület)
Könyvesboltban (Budapest V., Vörösmarty
Pálné u. 4-6.), a Könyv- és Jegyzetboltban
ban (Szeged, Du-gonics t. 12. sz. épület)
Jegyzetboltban (Szeged, Erdő u. 12. sz. épület)
valamint az Írók Könyvesboltjában
(Budapest VI., Andrássy u. 43. sz. épület)
jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 10. sz. épület)
Fókusz könyvesboltban (Pécs, Ifjúság u. 10. sz. épület)
25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**
Lanzárta: 2005. február 15.

2006 FEBR 06.



ISKOLAKULTÚRA

05/03

konferencia

Kulturális örökség 3

György Péter
Minden archívum, minden örökség 4

Sonkoly Gábor
Örökség és történelem: az emlékezet technikái 16

Kecskeméti Károly
Levéltár és emlékezet 23

Dobszay László
A hangzó hagyomány: a lejegyzett és a rögzített zene 34

Fejős Zoltán
Néprajz, antropológia – a kulturális örökség és az emlékezet kategóriái 41

Tomsics Emőke
Nemzeti identitás és fotográfia 49

tanulmány

Andor Mihály
Lépés-kényszer 57

Molnár Gyöngyvér
Az objektív mérés lehetősége: a Rasch-modell 71

Radnóti Katalin
A fizika tantárgy helyzete egy vizsgálat tükrében 81

Franyó István
Biológiatanítás középfokon 95

Fernengel András
A kémia tanítás helyzete a közoktatásban 110

Ütőné Visi Judit
A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai 123

Keller Magdolna – Pusztai Gabriella

Középiszkolai vademecum 140

(Nagy Mária [2003, szerk.]: Mindenki középiskolája.

Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon)

Contents 150

Kulturális örökség

Konferencia az Országos Széchényi Könyvtárban

„Kulturális örökség – kulturális közvagyon” címmel 2004. november 22–23-án konferenciát rendeztek az OSZK-ban. A szervezők arra kérték az előadókat, hogy érdeklődésük, szakterületük fényében vizsgálják meg a kulturális örökség fogalmának különféle vonatkozásait. Mást lát és keres a levéltáros, a zenetörténész, az irodalmár és a könyvtáros, ha örökségről beszél. Másként gondolkoznak azok, akik munkájuk napi gyakorlatában találkoznak az örökségvédelem kérdéseivel és megint másként azok, akik az örökség fogalmának ki- és átalakulásával, társadalomtörténetével, illetve annak esztétikai következményeivel foglalkoznak. A konferencián a kulturális örökség és közvagyon értelmezéséről mondta el gondolatait történész, irodalmár, szociológus, muzeológus, néprajzos, könyvtáros, levéltáros, zenetörténész, műemlékvédelemmel, építészettörténettel foglalkozó művészettörténész, filmtörténész, esztéta. A sokszor egymásnak is ellentmondó állításokat végighallgatva új összefüggések, eddig nem ismert kérdések tárultak fel. Azt nem reméljük, hogy az előadások megoldják a kulturális örökséggel és közvagyonnal kapcsolatos problémáinkat, de mindenképpen diskurzust indítanak el az örökséget őrző intézmények és a használók köre között.

„Kulturális örökség – társadalmi képzelet” címmel az Országos Széchényi Könyvtár és az Akadémiai Kiadó Rt. közös kiadásában március végén jelenik meg a hasonló címmel tavaly novemberben rendezett kétnapos konferencia anyaga. A kötet írásai több oldalról közelítve taglalják a kulturális örökség problematikáját, ezt a közéleti diskurzus egyre izgalmasabb témájává váló kérdéskört.

A kötet szerzői: Dávid Ferenc, Radnóti Sándor, Wessely Anna, Takáts József, Margócsy István, Horváth Iván, György Péter, Rákai Orsolya, Sonkoly Gábor, Tomsics Emőke, Fejős Zoltán, Ébli Gábor, Monok István, Kecskeméti Károly, Dobszay László, Kovács András Bálint.

A kiadvány 2.200,- Ft-os áron már most megrendelhető a következő címen:
Országos Széchényi Könyvtár, Kiadványtár, 1827 Budapest,
Király Tímea: fax: (1) 22-43-744, e-mail: kiadvany@oszk.hu
valamint az Akadémiai Kiadó Vevőszolgálatánál, tel.: 464-8200,
e-mail: custservice@akkrt.hu

Minden archívum, minden örökség

Nemhiába hasonlították Atget felvételeit a tett színhelyéről készült képekhez. Csakhogy: városainknak nem minden sarka valaminő tett színhelye-e? És nem minden járókelő tettes-e?

Walter Benjamin: 'A fényképezés rövid története'
(Pór Péter fordítása)

...and today the canon is less a barricade to storm than a ruin to pick through.

Hal Foster (1)

A modernitás, majd a posztmodernitás lezárulása, illetve a második (2), reflexív modernitás fogalomrendszerének, koncepciójának megjelenése nem független az esszencializmus bármely formájának radikális kritikájától, a hibrid (3) kultúra kooperatív, nem normatív megközelítésének, a konstruktivizmusnak dominánsá válásától. A kulturális örökség és közvagyon egész fogalom-, majd intézményrendszere sokat köszönhet ennek az elméleti fordulatnak, amelynek megfelelően a 19. században uralkodó normatív – *Tony Bennett* kifejezésével élve – „disciplinary museum” (4) helyét az *Eliean Hooper-Greenhill* kifejezése szerinti „post-museum” (5) foglalja el, amely már nem annyira a tárgyak gyűjtésével, mint inkább interpretálásával foglalkozik, s amely intézmény nem pusztán egy épület, illetve az abban kiállított dokumentumokat bemutató semleges tér, hanem párbeszéd, események, kiállítások, előadások, közösségépítő rendezvények láncolata. „A múzeumok nagy gyűjtő korszakának vége. A posztmúzeumok ugyan még mindig gyűjtik és tárolják a tárgyakat, de már nem a felhalmozáson, hanem a használaton van a hangsúly. A szellemi örökség gyűjtése is különös hangsúlyt kap, hiszen azokban a közösségekben, ahol a tárgyi örökség nagyrészt már elpusztult, az emlékek, a dalamok és hagyományok jelentik a múltat és a jövőt.” (6)

A materiális kultúra gyűjteményein túllépő hibrid intézmények az emlékezet különböző nyomait gyűjtik. S valóban mindent: mert a kulturális örökség – amint megszűnt a fegyelmező kánon – szinte kezelhetetlen: mára minden örökség, minden érdemes a megőrzésre. „Ma a 'minden örökség' pillanatát éljük: minden örökség vagy legalábbis alkalmas arra, hogy azzá váljék: van 'természeti örökség', 'genetikai örökség', 'történeti, művészeti, építészeti, technikai, urbanisztikai, tájbeli örökség' stb. Olyannyira, hogy elképzelhető, s akár félelmet is kelthet, hogy totális muzealizációs folyamat zajlik, amely mind közelebb és közelebb kerül a jelenhez.” (7) Az univerzális örökség programja a korlátozás nélküli emlékezet normájának rémképét szülte meg. Ha minden örökség, akkor egyetlen emléknem sem veszíthető el. Nem pusztán a műemlékek száma azonos a létrejövő kulturális monumentumok számával, annak megfelelően, ahogyan elfogyott a múlt s a közvetlen jelen azonnal örökséggé dermed, hanem ennek megfelelően minden egyes elhangzott szó jogot formálhat arra, hogy valamely archívumban feljegyeztessék. Az emlékezet uralma alatt élő embert *Borges* ismert novellája állítja elének. Funes, az emlékező – mi magunk volnánk, hiszen a kulturális hierarchia elbizonytalanodásának megfelelően a felejtés képtelensége vett rajtunk erőt. „Babilon, London és New York ádáz ragyogással nyomasztóan telepedett rá az emberek képzetére, de zsúfolt tornyaikban nagy rohanó sugárutakon senki sem érezte egy olyan fáradhatatlan valóság hevét és szo-

rítását, amelyen a szerencsétlen Ireneóra nehezedett éjjel-nappal abban a szegény kis dél-amerikai külvárosban (...) Könnyűszerrel megtanult angolul, franciául, portugálul, latinul. De azért, azt hiszem, nem volt erős oldala a gondolkodás. A gondolkodás azt jelenti, hogy eltekintünk eltérésektől, általánosítunk, elvonatkoztatunk. Funes zsúfolt világában csakis részletek voltak, szinte közvetlen részletek.” (8)

Andreas Huyssen, az igen érzékeny megfigyelő pár éve még az amnéziáról, a kulturális emlékezet alkonyáról (9) beszélt, ma már az urban palimpszesztről (10), a kulturális emlékezet hipertrófikus növekedéséről ír. „Jelenleg teljes elfogultsággal szemléljük az emlékezési folyamatot. Ez bizonyos értelemben arra utal, hogy életmódunk és gondolkodásunk mikéntje alapvető változásokon megy át. A tudományos közélet történelem kontra emlékezés vitának hívja ezt a folyamatot, de a felületes szemlélő ezt észre sem veszi. A vita legérdekesebb aspektusa azonban az, hogy már látjuk: a 21. század embere az időről, térről, történelemtől és földrajzról teljesen másképp gondolkodik majd.” (11)

Richard Terdiman (12) az emlékezet válságát, a hypermnémia fogalmának, problémájának felmerülését ugyancsak *Proust*tól, *Freud*tól, a 19. század historizmusának válságából eredezteti. Borges hőisének, Funesnek az előképe talán maga Proust, a nem akart, váratlan, asszociatív múltban feltáruló ismeretlen tartomány felfedezője; ők épp olyan kalandorok, mint *Picasso*, ahogyan az utóbbi meglátta, hogy mit *is* jelenthet a primitívnek nevezett maszok.

A parttalan örökség kérdése azonban javarészt elválaszthatatlan azoknak a kulturális, kommunikációs technikáknak és intézményrendszereknek az átalakulásától, amelyek az örökségeket megjeleníthetik, s amelyek a modern tér/idő kompresszió helyén egy jóval bonyolultabb struktúrát teremtettek meg. Azaz az archívumi láz *Derrida* által megfogalmazott tudattalan-politikai válsága egyben a globális média-tér politikai polyságának része is. *Gearóid O’Tuathail*, a *Critical Geopolitics* szerzője „perspectivalism” megszűnéséről így ír: „A 19. század végétől a kartézianus perspektivalizmust állandó támadások érték technológiai újítások, művészeti mozgalmak és filozófiai diskurzus formájában. Úgy tűnik azonban, hogy a modern földrajztudomány megjelenése ezt a kartézianus hagyományt inkább megerősítette.” (13) *Derrida* ugyancsak pontosan érzékeltette a globális média-tér új kontextusának jelentőségét: „Az elektronikus levelezés példája szerintem egy nagyon fontos és közérthető ok miatt jelzésértékű. Az elektronikus levelezés eredményeképpen – a fax hatását jóval meghaladva – a társadalom köz- és magánterei teljességgel megváltoznak, a határok eltolódnak a személyes, a titkos (magánúton vagy a köz által korlátozott) és a nyilvános szféra között. Nem csupán új kommunikációs forma megjelenése ez a szó megszokott értelmében. Soha nem látott gyorsasággal, szinte pillanatok alatt változik az írott forma s a beszédmód mikéntje, hullanak szét az archívumok. Ezeket a változásokat törvényi és társadalmi átalakulásoknak is kísélniük kell.” (14) Azaz: a globális média-térben eltűnőben van a hagyományos archívumok létéhez szükséges tér és idő, a távolság és a késés. A szimultaneitás következménye nem pusztán a *Virilio* által hangsúlyozott dromológia, a sebesség állandó növekedésében áll. Ugyanilyen fontos, hogy ez az új kontextus elválaszthatatlanná teszi a dokumentumot és az arra való reflexiókat, a kérdések és válaszok átlátható rendjét. Mindez elvezethet, s részben már el is vezetett a részletektől való megszabadulás képtelenségéhez.

Azaz egyszerre kell figyelembe vennünk a részben virtuális, részben nagyon is eredeti politikai teret (a globális média-teret), amely az örökségekkel foglalkozó intézmények, a posztmodern, digitális archívumok tágabb és egyben technikai környezetét is jelenti, illetve a sokszorosítás újabb technikáiból, a szimultaneitásból adódó filozófiai és kultúraelméleti következményeket.

Azt tehát, hogy minden örökség, s minden archívum, részben – nyilván – metaforaként is érthető, ám részben szó szerint is igaz. A művészet- és irodalomtörténet magától értehető kánonjának lezárulása, az esztétikai ítéletek relativizálódása mind hozzájárult ah-

hoz, hogy semmiről sem mondjunk le, mindent – immár születése pillanatában múltnak látva – örökségnek tekintsünk. Az örökséggé változás pillanatát talán akkor érhetjük tetten, amikor a kulturális emlékezetből kimosódik az esztétikai ízlésítélet igénye. (15) Mint azt *Cary Nelson* is kifejti: akkor adhatjuk fel a kulturális emlékezet hierarchizálását, amikor nyilvánvalóvá válik, hogy a magas és populáris művészet egyaránt „részei egy szélesebb, következetesen építkező alakzatnak.” (16) Másként fogalmazva: az esztétika, vagy a művészet/irodalomtörténeti szemlélet érvényessége addig tart, amíg a műalkotás kritikai szemléletének értelme és létjogosultsága van. Az örökség szemlélete (mint *Wittgenstein* nyúl és kacsá példázatában) az a percepcióváltás, amely a kritikai távolság helyére a közvetlen élményvalóságból való részesezés szándékával a vágyott közelség programját állítja. Úgy gondolom, hogy ez a kettősség magyarázhatja például az esszenalista művészettörténeti és a konstruktivista művelődéstörténeti korszakok váltakozását, illetve a két szemlélet egymáshoz való viszonyát. Mindenesetre nem véletlen, hogy az elmúlt években az archívumi szemlélet elkerülhetetlen előtérbe kerülésének megfelelően igen fontos lett *Warburg* életművének újraértékelése – ebből a szempontból is. Hiszen *Warburg* számára a művészet és a kulturális emlékezet technikájának története elválaszthatatlan egymástól.

Ez a percepcióváltás értelemszerűen másként érvényes a magas és a populáris kultúra

Az örökséggé változás pillanatát talán akkor érhetjük tetten, amikor a kulturális emlékezetből kimosódik az esztétikai ízlésítélet igénye. Mint azt Cary Nelson is kifejti: akkor adhatjuk fel a kulturális emlékezet

hierarchizálását, amikor nyilvánvalóvá válik, hogy a magas és populáris művészet egyaránt „részei egy szélesebb, következetesen építkező alakzatnak.”

kötélékéből, kontextusából kioldódott alkotásokra. A valahai magas kulturális termékek gyakran értelmezhetetlenné válnak kultikus tárgyá válásuk folyamatában. A világ- vagy a nemzeti kulturális örökség képzeletbeli múzeumának senkitől sem látogatott, elhagyott termeiben kapnak helyet, mint ahogy a valóságban is számos olyan múzeumi termet ismerünk, amelynek képei kikerültek a kánonokból vagy épp a kánonok kerülték el azokat. A magas kultúra igen sok teljesítményéről derül ki – amikor láthatóvá válik, hogy mi is volt adott esetben a „szélesebb diszkurzív formáció” –, hogy az csupán egy pillanatig, az adott keret egészében maradt

vagy látszott műalkotásnak. Tény, ami tény: a modern kismesterekkel sorra történik meg, hogy amikor a hullám, amelyre felkapaszkodtak, elült, bizony nagyon messze sodródhatnak. Valamiként a fordítottja történhet meg a populáris kulturális alkotásokkal, amikor végül bekerülnek a múzeumba. A kommersziális kontextus eltűnése adandó alkalommal az eredeti kontextusukban nem látott, nem látható jelentéseket hozhat felszínre. Így például *Altorjai Sándor* egykor radikális avantgárd munkássága a szubkultúra kontextusa nélkül szinte teljesen értelmezhetetlen, míg az egykor általa is lényegtelennek tekintett képcsarnoki festészete drámái erővel ragyogott fel a 2002-es életmű-kiállításán. Az utóbbiak mögött óvó értelmezői keretként tűnt fel a hatvanas évek hivatalos Kunstwollenjének művészetinterpretációja, azaz az egykor kompromisszumnak tűnő képek hirtelen éles fényvel világítottak rá arra, hogy mit is jelentett akkortájt a festészetről alkotott hivatalos napi kulturális elképzelés. A jelentések helycseréi, vándorlásai, az állandó átalakulások, kontextuális értékek, az egymás mellé rendezések metamorfózisai azok, amelyek olykor segíthetnek az örökség fenyegetését is feloldani. Mindez persze elég ritkán adódik, de tény, hogy *Altorjai* említett tárlatán mintha a Mnemosyne-projekt intenciója valósult volna meg: az egymás mellé helyezett képek, dokumentumok a történeti idők – szélesebb kontextusok – változásainak montázsában adandó alkalommal új jelentéseket kaphatnak és alkothatnak. Persze nem csak a történelem/örökség váltás retorikájában fo-

galmazható meg ez a változás: ugyanígy érvényes lehet például az élet/történelem disztinkció is. „*Marchel Duchamp* egyszer kifejtette, hogy egy műtárgy kb. 40 évig számít műtárgynak, utána történelemmé válik. Egy hasonló gondolatmenettel azt is állíthatjuk, hogy a műtárgynak van egy közvetlen kontextusa, mely a pillanatnyi jelentését adja, ez hatást kelt a befogadóban és lehetőséget teremt arra, hogy a művész által elképzelt hatás és a befogadók által értelmezett jelentés közel kerüljön egymáshoz. És ez a közvetlen kontextus egy idő után észrevétlenül megváltozik.” (17)

Más kérdés, hogy minden bizonyosan sokkal gyakoribb a – nevezzük így – *Zámbó Jimmy*-eset: amikor a hirtelen, és a kultuszképzéshez illő halál egyik pillanatról a másikra kioltja a kritikai recepció értelmét és relevanciáját, hozzásegítve ahhoz, hogy az addig kanonizálatlan életmű hirtelen, szó szerint a nemzeti kulturális örökség része legyen. Ez a tendenciaszerű folyamat persze akarható is, s nem túl meglepő módon a művészeti identitás konstruktív elemeit megértő populáris alkotók gyakran életkoruktól, teljesítményüktől függetlenül azt a képzetet kívánják kelteni magukról, hogy munkásságuk nem a piac, hanem a nemzeti üdvtörténet emelkedett fejezeteinek része.

Kelták, avarok, akármikor éltek, az örökösök szemében „ma is élnek”. *Kovács Ákos* nagyszerű tanulmánya Ópusztaszerről (18) pontosan rekonstruálja azt a folyamatot, ahogyan a historizmus kiürült szelleme továbbra is történeteket teremt ott, ahol a történelem kritikai szemlélete semmit sem lát.

Mindaz, amit a történelemhez tartozónak hívhatunk, különféle mérlegelések, filozófiai megfontolások, tényeknek való megfelelések eredménye lehet. A történelem nyomokat keres – vagy épp teremt –, s ha mégoly fikcióként írhatjuk is le a tényeknek hihető emlékeket, mint arra *Hayden White* tanít, a történelem mégis reflexió kérdése. Az örökség el- lenben érzéki evidenciáké, illetve azok felkeltésének programjává. „A történeti kutatás feltárja és magyarázza az idővel mind jobban elhomályosuló múltat, míg az örökségalkotás azért világít rá a múlt eseményeire, hogy aktuális célokhoz igazítsa őket.” (19) Ha a történészek meggyőzni és kételkedni akarnak, akkor az örökség képviselőit mitssem zavarják hibás következtetések, az elfedett tévedések. A történész – ahogyan a muzeológus – jobban kedveli a bevallott nem-tudást, az örökség képviselői panorámaképet festenek. A történészek például kedvelik megjelölni a műemléki rekonstrukciókban a különféle régiséghez tartozó részek, illetve a kortárs kiegészítések határait. A történészek, az ikonológusok, filológusok, etnológusok, pszichológusok egyaránt a rekonstrukció epizteméjének (20) megfelelően járnak el. A múló idő természetének megfelelően egyre dekontextualizáltabb apró részletek értelmezésének munkája révén kívánják helyreállítani az egykori intenciókat, a jelentéseket teremtő hajdani összefüggések szövetét, illetve vizsgálat tárgyává tenni a történeti idő determinálta jelentésváltozásokat. Mindazok, akik az örökség elkötelezettjei, élményt kívánnak és kínálnak híveiknek, s nem értelmezést.

Az örökség hívői számára a rekonstrukció epizteméje is mást jelent. A 19. századtól az etnológiai, néprajzi múzeumok rekonstruált skanzenjeinek például a maguk teljességében kell egy mára nem átélhető kor élményvalóságát felidézniük. Ezekben az intézményekben az élményvalóság a nemzeti tudat és közösség átélhetővé tételének programját és elvárásrendszerét követik. A néprajzi múzeumok gyűjteményei, a tárgykultúra dokumentumai önmagukban nyilván kevésbé voltak alkalmasak az érzület felkeltésére. A szabadtéri múzeumok építészeti „rekonstrukciói” igen közel vannak az örökséghasználathoz, mai gyakorlatához.

A kultúrtörténet nem más, mint a változó kontextusok, rekontextualizálások között folyamatosan átalakuló jelentések, használatrekonstrukciókban érdekelt kritikai szemlélet, ezzel szemben az örökség hitvallói közelebb állnak *David Copperfield*hez, a mágikus trükkök mesteréhez. Ahhoz ugyanis, amelynek megfelelően az érzéki élmény teljességében, az átélésben semmivé foszlanak a racionális kérdések. A kultúrtörténet kérdez, a kulturális örökség élményvalósága feleslegessé teszi a kérdéseket. *David Löwenthal* nem

véletlenül említi – némi panasszal s iróniával egyszerre –, hogy bizony a múlt mégsem tűnik oly távoli országnak, mint ő hitte. Az örökség élményvalósága arra való, hogy a múltak folyamatos áramlása megszakítatlan legyen. Az archeológiai múzeumok romokat állítottak nézőik elé, a múlt áthatolhatatlan mélységéből a jelen felszínére hozott emlékeket, amelyek egyszerre bizonyították az idő visszafordíthatatlanságának érzéki valóságát, illetve a hagyomány megértésének, interpretálásának nehézségét.

Nem lehet nem észrevennünk, hogy a száraz és kritikus kultúrtörténettel, muzeológiával szemben a kulturális örökségnek a közvetlen élményvalóság megteremtésére irányuló szándéka milyen közel áll a kortárs szekták némelyikének a hagyományt illető viszonyához. Ahogyan a keresztény, zsidó, mohamedán vallási fanatizmus is közös a történetkritikai szemléletének tagadásában, tehát a hagyomány alapításának személyes újraátélését, kézzelfogható tapasztalatát ígéri, ugyanúgy gyakran a kulturális örökség elkötelezettjei is hívei bármiféle időutazásnak. Ilyen „hagyományápolásnak” tarthatjuk például az Árpád-kori lovastornákat, az ősmagyar étkezési szokások „felelevenítését.”

Csakhogy – s ezt naponta tapasztaljuk – a gyűjtemény, amelynek nincs határa, a gyűjtemény, amely mindent megőriz, „megment”, csak Noé bárkájaként tűnhet szemünk elé: s mindössze falak nélküli, képzeletbeli gyűjtemény lehet. Talán érdemes egy példával érzékeltetnünk, hogy milyen módon is gyarapodik a kortárs kulturális korpusz, hogyan állíthatók elő azok a szövegek, amelyek aztán archívumi dokumentumként lesznek besorolhatók. Ki-ki találkozhatott már a különféle célokat szolgáló szöveg-generátorokkal: azaz a dadaizmus szövegteremtési elveinek automatikus, ha tetszik, kibernetikus sci-fi utódaival. Míg a dada és részben a szürrealizmus szövegmontázsaiiban a szerző mintegy kitette magát és művét a véletlennek, addig a szöveg-generátorokban ezt a feladatot a software végzi el. Ilyen próteuszi gépezet például *Andrew C. Bulhak* Postmodernism generator-a, amely a Dada Engine-re épül. A new media, azaz a digitális technika tehát szó szerint a változatok világát állítja elő. „A digitális technika, az új média lehetővé teszi számunkra, hogy ugyanarról a tárgyról alapjaiban eltérő elképzeléseket alkossunk. Itt a különféle léptékű térképekkel történő tájékozódás már nem segít.” (21)

Ha tehát a globális média-tér lett a megkerülhetetlen domináns társadalmi és technológiai kontextus, akkor felmerül a kérdés, hogy miként tartható fenn a „public domain”, azaz a társadalmi nyilvánosság ideája: megvan, meglehet-e még. A hozzáférésről való gondolkodás nélkül sem kulturális közvagyonról, sem örökségről nem érdemes beszélnünk. Ha a kulturális örökség nyilvános hozzáféréseinek szabályai nem transzparenssek, akkor a folyamatosan növekvő világörökség gyűjtemény-konceptiója összeomlik. Részben azonnal felidéződik a modern múzeumok kora előtti gyűjtemények világa, részben a törzsi kizárásokra épülő, agresszív ellenségképet teremtő hagyományteremtési és múlt-használati stratégiák fenyegetésével találjuk magunkat szembe.

Miben is áll a hozzáférés és kizárás dialektikája? E helyütt a hozzáférés és kizárás kritikai beszédmódját érdemes felidézelnünk. Így a kultúra fogalma és intézményei által létrehozott kanonizáltság, illetve az azokból való kizárás, másként a kulturális fundamentalizmus, esszencializmus kérdését. Ennek értelmében mindig van valaki, aki kijelöli, hogy mi autentikus, azaz mi érdemes a megőrzésre, tehát esztétikai, történelemfilozófiai érveket használunk a közvagyonhoz, a nyilvánosság által felügyelt világhoz való tartozás érveként. A másik oldalon ott van a technikai közeg, a kultúra kérdése: a kulturális javak, örökség soha nem önmagában álló tárgy/idea, hanem technikai kontextusa általa hozzáféréseben determinált „szem” a láncban. Ugyanakkor ne felejtjük el, hogy a poszt-rasszista kulturális fundamentalizmus épp oly sikerrel használhatja a technokulturális kontextust, mint amilyen evidensen segítheti annak lebontását.

A társadalmi nyilvánosság, illetve a hozzáférés különös fogalmak: egyrészt filozófiai absztrakciók, normatív, elvárásokat megjelenítő kifejezések, másrészt médiatörténeti, technológia és gazdasági kontextusok sorozataként is felfoghatók. A 19. században a

nyilvánosság és a nyilvános tér tartoznak össze ugyanúgy, ahogy ma a virtual a Commons és a Virtual Enclosures a megoldásra váró kérdés (másként ezt digital divide-ként ismerhetjük). Ha a 19. század városfejlődésének nagy kérdése az volt, hogy nyilvánosak-e a parkok, könyvtárak, múzeumok, akkor ma azt látjuk, hogy a hozzáférés szabályozásának frontja, azaz forradalma és ellenforradalma a free software, illetve az Open Source, Creative Commons, és hasonló mozgalmak programjára adandó igen vagy nem válasznál húzódik meg. A közös elem nyilvánvalóan a copyright, illetve általában a szerzői jogok kérdése, azaz individuális kontribúció, az innováció kérdése. *Lawrence Lessig* művére utalva: a Free Culture, a virtuális határtalanság mellett érvelők sorra visszanyúlnak *Condorcet*-ig, azaz a radikális nyilvánosság eszméje sem új.

Ugyanakkor, amikor mindenképp érdemes historizálni, azaz relativizálni a globális média-tér létét, rámutatni azokra a beszédekre, amelyek nem ma kezdődtek el, épp olyan fontos, hogy érzékeltessük az új közeg, a network kultúrájának sajátosságait, eddig nem ismert technológiákból adódó új dimenziókat. Magyarán: nem érdemes a technikai determinizmus csapdájá esnünk, azaz jól tudjuk, hogy a digitális archívumok által felvetett kérdések nem újkeletűek. De ugyanilyen kínos lenne a relativizmus nyugalmaival rálegyinteni az egész változássorozatra, mondván, a Net által sem változott meg minden, sőt kevesebb is, mint hinnénk.

A globális média-tér, tehát az új, megkerülhetetlen kontextus igen komoly diskurzusbeli kérdéseket is felvet. Ugyan ki is beszél autentikusan róla? A társadalom- és kultúrtörténész, illetve a médiakutató és kulturális analízisek készítőinek narrációja folyamatosan összekeveredik egymással. A transz- és multidiszciplinaritás ismert helyzete ez, amely szemlélet tényleg akkor jogos és működőképes, ha a határátlépések eredményeként valami új szemlélethez, beszédhez közelebb kerülhetünk. Tehát a kontextus egyszerre idézi fel a globalizáció (mint *Armand Mattelart* (22) fogalmaz, a globalizáció archeológiájában nem épp új) fogalmát és kategóriáját, ezt az igen terhelt fogalmat, amely immár csak kritikai interpretációban létezik, illetve a lokális kulturális szcénák világát. Úgy vélem, hogy a globalizáció politikai gazdaságtani kritikája – minden egyébtől nem függetlenül – szorosan összefügg a kommercializációval, a nemzetállam feletti megstruktúrák kialakulásával, s ebben a kontextusban a szubnacionális, a lokális, éppúgy az elveszett javak világához tartozik, mint a nemzetállam. Másként, *Benedict Anderson*mal szólva, a „Print Capitalism” tűnik el, amelyben a közjó, a társadalmi nyilvánosság még territoriális, másként látható és láttatható, képekben elmondható dimenzió volt. Ugyan a társadalmi nyilvánosság – története során – mindig metaforák által lett láthatóvá, átvilágíthatóvá, képzeletben bejárhatóvá, de ez a képes beszéd mégis segítséget jelentett. Ami mindenkié volt, az egyben láthatóvá lett: legyen szó térképekről, városi vagy múzeumi terekről, börtönről vagy épp archívumról; Foucault metaelbeszélései felidéztek, hogy mint világitotta be a hatalom és a racionalitás fénye a legkülönbözőbb intézményeket.

Ma már tudjuk, hogy a 19. századi univerzális gyűjtemények története elbeszélhetetlen a partikuláris, ha tetszik, birodalmi, máskor nemzetállami, provinciális körülmények determináló ereje, kerete nélkül. A „világörökség” új fogalma ennyiben nem más, mint a lokális örökségek, történelmek közötti új szerződés, amelynek lényege szerint minden gyűjtemény, tárgy egyben az „emberiség” közösségére tartozik. Azaz nincs többé a historizmus vagy az evolucionizmus által hátulról, titkon irányított fő- és mellékszínpad, nem érvényes többé a földrajzi egyenlőtlenség, a civilizációk közötti, egykor szükségszerűnek tekintett genealógiai viszonyok, a világszellemmel való más-más kapcsolatból következő eltérések tana. Nincsenek geográfiai és nincsenek kulturális távolságok, nincs centrum és nincs periféria, amint a magas és alacsony művészet közötti distinkció is értelmetlen. Minden egyes kulturális teljesítmény (akár a lelkek) számba vétetik és számon tartatik, mert – mint mi magyarul tudjuk a „Halotti beszéd”-ből is – mindegyik individuális teljesítmény volt, s mindegyik épp oly jóvátehetetlen hiányt hagy maga után. Amikor a tálibok szétlőt-

ték a Buddha-szobrokat, láthattuk, hogy milyen kínos is ennek a világörökségi szemléletnek a napi politikai kontextusa: hiszen, ha nem az örökségről lett volna szó, akkor igazán senkit nem érdekel, hogy a tálibok kit, illetve őket ki lövi épp szét.

Az, hogy a kulturális örökség, illetve a világörökség neutrális fogalma milyen zavarbaejtő konkrét környezetben, arra talán érdemes egy konkrét példával is utalnunk. 2004–2005-ben látható a berlini Altes Museumban a „Gesichter des Orients. 10 000 Jahre Kunst und Kultur aus Jordanien” című tárlat. Ez a kiállítás – amelyen többek között a világörökség részéhez sorolt Nabataean városából, illetve Petrából származó leletek is „találkoztak” egymással – több ezer évnyi kulturális anyagot görget. Az univerzalizmus semleges terének hagyományát követve a kiállítás kontextusa nem más, mint a múzeum, esetünkben az ugyancsak világörökséghez tartozó, *Schinkel* által tervezett, a II. világháborúban majdnem földig rombolt, s az NDK-ban újjáépült Altes Museum termei. A múzeum elég semleges tér ahhoz, hogy a 10 000 éves örökség mögött egyetlen pillanatra se bukkanjon fel a kortárs, modern világ a maga jóvátehetetlen ellentétéivel, azaz lehetőség szerint Jordánia e helyt ne jelentsen többet, mint földrajzi entitást, s lehetőség szerint ne is utaljon a társadalom és politika kérdéseire.

A copyright hagyományát minden bizonnyal két, egymástól részben független, de párhuzamos jelenség formálja újra napjainkban: egyrészt a globális kulturális örökség fogalma, azaz a minden kulturális csoport jogának megadását követelő program, illetve a digitális másolatokat cserélő rendszerek kultúrája.

A kisebbségi csoportok részben azt követelik, hogy mások ne használják az ő kulturális örökségüket közvagyonként, még kevésbé kereskedelmi termékként. A radikális tagadás adandó alkalommal kulturális elzárkózást is eredményezhet, de vannak olyan csoportok, amelyek épp az ahhoz való jogukat hangsúlyozzák a nagy kommunikációs rendszerekben való megjelenés és kritikai reakciók elviselése helyett.

tettek a tér és idő azon homogenezálásában és annihilálásában, amely utóbb ahhoz a modern világhoz vezetett, amelyben a világörökség a semleges tér, az absztrakt „világtörténelem” részeként jelent meg. Attól tarthatunk, hogy amikor a világörökség egyik fontos leletének berlini bemutatása esetén az Altes Museum munkatársai fontosnak tartják, hogy a szélesebb földrajzi környezetben való modern német jelenlét ilyen jeleire is utaljanak, ne pusztán a régészetre, akkor a csendes önellentmondás nem más, mint ennek az absztrakciónak lehetséges önkritikája: a semleges tér helyett a társadalomtörténet narratíváinak visszahozatala, az időtlen múlt és a konkrét félmúlt, a szinte jelen összekötése legalábbis erre mutat.

A kérdés az, hogy egy digitális gyűjtemény – a Borges által diktált módon – lehetséges-e lokális hovatartozás nélkül. Nekem úgy tűnik, hogy a globális kategóriák léte nem azonos a globális gyűjteményekkel. A 20. század elején a globális metakatalógust terve-

ző *Paul Otlet* (23) egyik különös tévedése nem állott másban, mint a globális információkezelési rendszerek univerzális metagyűjteménykénti átértelmezésében. De vajon mi magunk nem ezt a hibát követjük-e el, amikor a Net virtuális kulturális közösségéről beszélünk? *Joshua Meyrowitz* hosszú évtizedekkel ezelőtt a „no-sense of place” (24) kérdését vetette fel, ma már látjuk, hogy a „virtual place”, a migráció, a folyamatos átalakulás lehetséges érzéki tapasztalat és kulturális forma.

Ugyanakkor nem azt látjuk-e, hogy mindez már részben el is kezdődött, mindössze az az apró különbséggel, hogy a hagyományos archívum, örökségfogalom hagyományának szempontjából az új média által megteremtett gyakorlat felismerhetetlen, illetve értelmezhetetlen.

Attól tartok, a hagyományos örökség és nyilvánosság-hozzáférés fogalmak statikussága, ha tetszik, muzealizálódása elég problémát okozhat. *Terry Cook*, az „Archival Science, Postmodernism” című tanulmányában már 2001-ben összegyűjtötte a változásokat, s az elkerülhetetlenül használandó új formulákról írt. Ennek megfelelően a digitális fordulat nyomán változóban van a származás, az eredeti rend (hely), a dokumentum, a fond, a leírás, az értékelés, az őrzés, végül értelemszerűen az archívum fogalma, gyakorlata, társadalmi szerepe és lehetőségtartománya. Eltűnőben van a dokumentum egyedisége, az anyagi valóságából fakadó információk sora, amelyekre pedig oly sokszor szükség volt. Első pillantásra gyakran nehéz felmérnünk, hogy milyen radikális eltérésekre vezethet a dokumentumok hagyományos és digitalizált formája közötti eltérés.

Itt van például a restitúció korunkban oly fontos problémájának egy esete, amely elég világosan rámutat arra, hogy mennyi információ is rejlik a tárgyakkal összefüggő adatokban, mire vezethet majd a materiális kultúra eltűnése az archívumokból. *Maria Eichhorn* a müncheni Lenbachhausban őrzött, állami tulajdonból kölcsönzött képeket állított ki a Königsplatz alatti Kunstbauban, s nem a fal mentén, hanem a terem közepén, hogy a néző mindkét felület tanulmányozhassa. S a kiállítás címe, a „Restitutitonspolitik” világossá teszi, hogy a művészeti tárgy ezúttal épp annyira a kép, mint a levéltári információ. Az autopszia, az eredetiség élménye és követelménye, a hitelesség záloga a történetet reprezentáló, illusztráló nyomok sorozata a vászon túloldalán. (Mellékesen, micsoda paródiája mindez a nyomozás művészettudományi elvének: legyen szó *Morellin*ről vagy épp Warburg-ról.) *Eichhorn* a katalógusba formális művészettörténeti analíziseket is íratott az egyes képekről, amelyek persze ebben a kontextusban óhatatlanul önmaguk paródiái is egyben. A kép hagyományos oldala – ha tetszik – a művészettörténeté, a hátsó a kultur- és politikátörténeté: az örökség kutatója és teremtője egységesen, mindkét aspektusát elemezve nézi ugyanazt a művet. *Eichhorn* ritka rafinált Gesamtkunstwerkje azt mutatja, hogy nem pusztán a műalkotást nézzük távolból, immár kívülről, de a szűk művészettörténeti kontextust használó magyarázatok is értelmezhetetlenek a politikátörténet nélkül. A 19. század képeinek jelentése az univerzális kulturális örökség absztrakt terében jelentését vesztett képek társadalomtörténeti felhasználása, tehát az alkotások tulajdonlásának története nélkül. (25) A materiális kultúra megmaradása tehát nemegyszer feltétele az emléknymok kutathatóságának, a rekonstruálható történeteknek. Túl immár *Eichhorn* kiállításának példáján: az örökség történetében bizony elég radikális változásra vezet, hogy az elmúlt években egyre gyakrabban az eredeti dokumentumok zárt rendje helyére a digitális kontextusok, metakontextusok folytonosan változó, illékony rendszere lépett.

Érdemes összevetni például a hagyományos és digitális enciklopédiák szerkezetét egymással, azt hiszem, a példa érzékelhetővé teszi, hogy mennyire mélyek is a különbségek. Az Enciklopedia Britannica egyike azoknak a tudásoknak, amelyek digitális formában éveken át közvagyongként tűntek fel, többek között *Condorcet* szellemét követve. Az online változat mára már a magánparkok nem nyilvános gyakorlatát követve csak jelszóval olvasható, azaz a tudásért éppúgy fizetni kell, mint a nyomtatott formában. Csakhogy az elmúlt években feltűnt a Wikipédia, amely szinte észrevétlenül, több szempontból az EB

helyére lépett. Míg az előzőt kiváltságos és kiválasztott szakértők írták, addig az utóbbit részben ugyanaz a közösség írja, amelyik olvassa, használja is. A Wikipédia „lapjait” bármelyikünk megírhatja, s át is írhatja bármely eddigi szócikkét. Ha a hagyományos archívum felől nézzük mindezt: szinte követhetetlen, pontosabban értelmezhetetlen tapasztalat ez. A dokumentumnak homályos az eredete, őrzése botrányos, eredeti helyére vonatkozóan nincs miért kérdeznünk, leírása időleges. Maga a dokumentum folyamatosan változtatja a helyét, egyik nap a kérdéses helyen található, másnapra egy másik értelmezés foglalhatja el a helyét – a Wikipédiában minden szerző egyben szerkesztő. Azaz, mint ebben az esetben is látjuk, a kortárs globális archívumokban, amelyek a mindenki számára elérhető tudás metaforái, a társadalomtudomány hagyományos hatalmi helyzete megváltozott, avagy a *Helga Nowotny* által elemzett és követelt új szerződés kialakítását épp ez a példa is remekül mutatja. Nowotny a komplexitás megkerülhetetlenségére mutat rá. Egyrészt a természet- és társadalomtudományok között, a transzdiszciplináris nevében megköthető új szerződésről van szó, másrészt a tudás előállításának új körülményeiről, új technokulturális környezetéről, amelyben a tudás számonkérhetőségének, autenticitásának eddig nem ismert kérdései merülnek fel: szoros összefüggésben az interaktív, kollektív intelligenciának tekinthető, együttműködésre épülő rendszerekkel.

A hagyományos archívumok, illetve a hagyományos közvagyon, örökség nagy kérdései között tartjuk számon a copyright problémáját. Az elmúlt évek mindannyiunkat megtanítottak arra, hogy egyaránt komolyan vegyük a copyright hagyománya mellett érvelő álláspontokat, amint az azt radikálisan tagadó nézeteket is. Azt is tudjuk, hogy kontextus kérdése az, hogy a pro vagy kontra copyright szolgálja-e jobban a kulturális megújulást, illetve fenyeget a muzeumizálódás örök rémképével – ha az örökségről beszélünk. A copyright hagyományát minden bizonnyal két, egymástól részben független, de párhuzamos jelenség formálja újra napjainkban: egyrészt a globális kulturális örökség fogalma, azaz a minden kulturális csoport jogának megadását követelő program, illetve a digitális másolatokat cserélő rendszerek kultúrája. A kisebbségi csoportok részben azt követelik, hogy mások ne használják az ő kulturális örökségüket közvagyonként, még kevésbé kereskedelmi terméként. A radikális tagadás adandó alkalommal kulturális elzárkózást is eredményezhet, de vannak olyan csoportok, amelyek épp az ahhoz való jogukat hangsúlyozzák a nagy kommunikációs rendszerekben való megjelenés és kritikai reakciók elviselése helyett. A copyrighttal szemben áll a hálózati kultúra fordulata: a copyleft, amely kifejezetten a másolatok, variációk elkészítésében ismeri fel a kulturális továbbítás, átadás nagy lehetőségét. Azaz: a feladat nem a dokumentumhoz való hozzáférés megnehezítésében, hanem éppen megkönnyítésében áll. A fent említett Creative Commons, vagy Lawrence Lessig *Free Culture* című kötete, *Yochai Benkler*, *Bardon Beebe* tanulmányai hasonló kérdéseket vetnek fel: miként lehetséges az együttműködés új formáit megtalálnunk, olyan kulturális normarendszereket kidolgoznunk, amelyekben érvényes marad a kreativitást honoráló „copyright”, de amely nem zárja ki mindazokat a kulturális cserékből, akik számára megfizethetetlen egy-egy dokumentum. Mindez a hagyományos világban ma még ismeretlen habitust feltételez, a siker, a befolyás, az érvényesülés, illetve a kulturális identitásteremtés új formáit találjuk mindazokban a formákban, amelyekben a kollektív intelligencia, az együttműködés szelleme jóval fontosabb érték, mint az individuális, elkülönült dokumentumok létrehozása és értékeltetése a közösséggel.

Azaz: a kulturális örökségről, a közvagyonról mintha két kép élne egymás mellett, gyakran reménytelen párbeszédben, vagy ami még rosszabb, anélkül. Az egyik oldalon itt vannak a nagy intézmények, amelyek az örökség gyűjteményeit őrzik: a könyvtárak, levéltárak, archívumok. Városok kitüntetett pontjain, az építészeti ikonográfia jeles példái ezek: legyen szó akár a British Museumról, a Library of Congressről vagy a Sainte-Geneviève könyvtár legendás épületéről, végül, de nem utolsósorban a Nemzeti Múzeum épületéről, az antik hagyomány újraélesztésének, folyamatosságának különböző példái.

dái állnak előttünk, s nyilván az sem véletlen, hogy a nagy olvasótermek némelyike a Pantheont idézi.

Azt, hogy a globális és nemzeti örökségek média-tér előtti, azaz a városok kontextusában, szövetébe szőtt nagy szimbolikus épületei, illetve belső terei miként is tűnnek fel a kortárs művészet tapasztalatrendszerében, nyilván forrásértékű adatok arról a szakadékról, amely történelem és emlékezet, illetve az emlékezés pusztá, üres helyei között húzódnak. Arról a folyamatról van szó, amelynek során a nagy emlékezet-gyűjtemények fotográfusai, kortárs művészek egyre külsőbb szemlélőként örökítik meg képeiken az épületeket, s azok egyre kevésbé a maguk mindennapi gyakorlatában, s egyre inkább emlékműként állnak elélnk. *Thomas Struth* múzeumi fényképein híres, kanonizált műtárgyak tűnnek elélnk, múzeumi kontextusokban. A német fotográfus munkájának értelmében a műalkotás mibenlétére adandó válasz elkerülhetetlen a befogadásának alkalmi körülményeit felidéző kép nélkül. (Nem mellékesen Struth képei azt mutatják meg, hogy a műkritika és elemzés során a művészettörténet és vizuális kultúra, illetve a visual studies szempontjai elválaszthatatlanoknak bizonyulnak.) Struth egyik 1990-ben készült – a Metropolitan Museumban 2003-ban kiállított képe: a „Chicago Fine Art Institute, II” címet viseli. Ezen a 137,2x174 cm-es, tehát igen nagy fotográfián a múzeumbelső látható, s a kép a képben Gustave Caillebotte, Párizsi utca, esős napon. Az 1877-es kép is igen nagy méretű: a Saint Lazare pályaudvar környékét felidéző festmény 212x276,2 cm-es. Kérdés, hogy Struth fotográfiáján nem a két háttal álló asszony-e a főszereplő, a látogatók. Megítélésem szerint e mű előtörténetében *Foucault* „Las Meninas”-elemzése is szerephez jutott, de akár mint is legyen: a kontextust és művet elválaszthatatlannak bemutató kép nem csupán a reprezentáció, de az átörökítés technikájának zavarait is bemutatja. A fotográfia címéből a 19. századi olajfestmény eltűnt, s helyét a helyszín vette át. Vajon jelent-e valamit a múzeum ma, ha a műtárgyak távolsága áthidalhatatlan? Sturth, *Andreas Gursky*hoz, *Thomas Ruff*hoz hasonlóan, *Bernd és Hilla Becher* tanítványa volt Düsseldorfban, s egyszerre jellemzi mindannyiuk munkásságát a távolságtartás és precizitás. Bernd és Hilla Becher mintegy „felfedezték” az ipari műemlékek poétikáját, a folyamatosan kiürülő, háttérbe szoruló nehézipar maga mögött hagyott nyomait. A német fotográfia fenti áramlatához sorolhatjuk az ugyancsak Becher-tanítvány *Candida Höfer*t, akinek múzeumi és könyvtári fotográfiái immár teljesen félreérthetlenné teszik, hogy ezeknek az üres épületeknek emlékműként történő nézete esetén tárul fel igazi jelentésük. Höfer megannyi drámai képen idézi fel a kiürülés pillanatát, könyvtárak, múzeumok belső terei állnak előttünk egyrészt áhítatos csendben, másrészt a lelepleződésük pillanatában. Höfer munkáin időről időre feltűnnek a használat, azaz az élők nyomai, némely kép olyan, mint egy tulajdonosától hirtelen elhagyott, magára maradt lakás: a kávé még hűl a konyhában, a falak még árasztják a meleget. De miközben ezek a fotográfiák kínosan közelínek mutatják az örökösök távozásának pillanatát, bizony az üres tér immár a múzeumi fegyelmet és annak csendjét is ábrázolja. Ha lehet úgy fogalmaznunk: ezek a néma terek a kulturális örökséggé válás, a magára maradás pillanatát rögzítik, azt a pillanatot, amely a történelem vége és az emlékezet születése között áll.

A világörökség nagy fenyegetése nem más, mint egy kiüresített múlt totalitásának uralma. Ha minden örökség, akkor minden múlt érdemes az emlékezetre. Az örökséggel kapcsolatos jelenlegi stratégiák, a mindent feltétel nélkül őrizni kívánó akarat nem más, mint az idő tagadása, lehetőség a társadalmi változások előli elzárkózásra. Úgy tűnik, hogy az örökség radikális hatalomátvétele mellett szavazók számára nincs fenyegetőbb, mint a valóban fenyegető jövő. Az örökség által megmerevített kultúrák képe arra is szolgál, hogy elfedje a kortárs társadalmak válságának megválaszolhatatlan kérdését. Az univerzalizmus eszméjének, illetve a globális és egyenrangúságon alapuló kulturális kapcsolatok hangsúlyozásának a tétele természetesen nem pusztán üres konzervativizmusból vagy épp a megvetésből ered. Épp ellenkezőleg, s a helyzet épp ezért talán még kinosabb.

Az örökségből való egyenlő részesedés programja annak a társadalmi egyenlőtlenségnek az elfedésére épül, amelynek lényege épp a modernitás univerzalizmusának lokális kritikáival jár együtt. (Épp ez az, amit *Huntington* oly jellegzetes trükkje félreért, amikor a konzervatív ideológus felállítja a hidegháborúban megszokott és oly fontos, mert szellemileg kényelmes, áthatolhatatlan különbség szakadékának tételét.)

Mindenesetre tény, hogy a nem európai társadalmak számára az európai modernitás ajánlata csak részben és esetenként, illetve erős kritikával fogadható el. Az is belátható, hogy ennek a kritikának a létjogosultságát kétségbe vonni és azt összekeverni a fundamentalizmussal: tragikus és igazságtalan tévedés. Épp ezért is oly hasznos – a maga kétértelműségében – a világörökség radikális tétele: ez többek között kulturális hidakat, kommunikációs interface-t kínál számukra is. Ha a politika által uralt jelenben, a geopolitika által determinált társadalmi térben nincs mód megegyezésre, az alkotó kooperációra, akkor mindennél fontosabb, hogy bebizonyítsuk: egy, közös kultúránk van még – akkor is, ha ez az egység olyan tág, hogy valójában nemigen jelent semmit. A világörökség nem más, mint a humanizmus végrehajthatatlan, illetve a modernizmus csödbement programjának be nem vallására szolgáló, tagadhatatlanul érdekes megoldás. Megkímél a „culture war” kérdésétől, eltünteti a kulturális különbségek fetiszizmusát, a kulturálisan homogén közegeket szó szerint mindenre kiterjeszti. Ha minden örökség, akkor minden akként és úgy örökölheto, ahogyan az adott régió számára az elfogadható, a lényeg az, hogy minden eltérés, drámai különbség eltűnjön végre a szem elöl: mert ha minden örökség, akkor senki sem zárható ki belőle, akkor nincs többé nacionalizmus, törzsi örökség, amelyből mindenki más automatikusan kizáratik.

Ezek a mai idők megkerülhetetlen kérdései: egyrészt a politikailag megoldhatatlan válságok kulturális különbségekbe való transzformálásának programja, másrészt a kulturális differenciák, az összehasonlíthatóság visszavonásának tézise, amely tézis lehetőséget teremt a békére, s minden bizonytalán kevesebb esélyt hagy a megvetésre, a kolonializmusra, de valóban újrafogalmaztatja velünk a kooperáció lehetőségeiről szóló diskurzusokat. Ha van világos pillanata a társadalomtudományok által újrakötendő szerződésrendszernek, akkor az örökséggel kapcsolatos viták lehetnek azok.

Jegyzet

- (1) „... a kánon manapság már nem egy barrikád, melyet be kell venni, sokkal inkább egy rom, melyet át kell ugrani.” Hal Foster: *Dialectics of Seeing*. In: Ann Holly, Michael – Moxey, Keith (2002, szerk.): *Art History, Aesthetics, Visual Studies*. Edited by: Clark Studies in the Visual Arts – Sterling and Francine Clark Art Institute, Williamstown, Massachusetts. Distributed by Yale University Press, New Haven – London. 215.
- (2) Beck, Ulrich – Giddens, Anthony – Lash, Scott (1994): *Reflexive Modernization – Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Polity Press, Cambridge. Beck, Ulrich (2000): *The Cosmopolitan Perspective: Sociology for the Second Age of Modernity*. *British Journal of Sociology*, 51. 79–106.
- Beck, Ulrich – Bonss, Wolfgang – Lau, Christoph (2003): *The Theory of Reflexive Modernization. Problematic, Hypotheses and Research Programme*. *Theory, Culture and Society*, 20. 2. 1–33.
- (3) Canclini, Néstor Garcia (1995): *Hybrid Cultures. Strategies for Entering and Leaving Modernity*. Minnesota University Press, Minneapolis – London.
- (4) Tony Bennett (1997): *The Birth of Museum. History, Theory, Politics*. Routledge, London – New York.
- (5) Hooper-Greenhill, Eliean (2000): *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Routledge, London – New York.
- (6) Hooper-Greenhill, i.m. 152.
- (7) Hartog, Francois (2000): *Örökség és történelem: az örökség ideje*. *Régió*, 4. 16.
- (8) Borges, Jorge Luis: *Funes, az emlékező*. In: *A halál és az iránytű. Jorge Luis Borges válogatott művei*. I.108–109.
- (9) Huyssen, Andreas (1995): *Twilight Memories. Marking Time in a Culture of Amnesia*. Routledge, London – New York.
- (10) Huyssen, Andreas (2003): *Present Pasts. Urban Palimpsests and the Politics of Memory*. Stanford University Press, Stanford, California.
- (11) U.o. 4.

- (12) Terdiman, Richard (1993): *Present Past. Modernity and the Memory Crisis*. Cornell University Press, Ithaca.
- (13) Tuathail, Gearóid Ó (1996): *Critical Geopolitics. The Politics of Writing Global Space*. Routledge, London – New York, 70–71.
- (14) Derrida, Jacques (1995): *Archive fever. A Freudian Impression*. The University of Chicago Press, Chicago – London. 17.
- (15) Hal Foster *Dialectics of Seeing* című tanulmányával kapcsolatban a kötet szerkesztői, Michael Ann Holly és Keith Moxey találoán állapítják meg: „He argues for a consideration not of what is art but rather when is art.” *Art History, Aesthetics...* i.m. XIV.
- (16) Nelson, Cary (1996): *Literature as Cultural Studies: 'American' Poetry of the Spanish Civil War*. In: *Disciplinary and Dissent in Cultural Studies*. Routledge, London – New York. 65.
- (17) Ades, Daws (1988): *Reviewing Art History*. In: Rees, A. L. – Borzello, F. (szerk.): *The New Art History*. Humanities Press International, Inc. Atlantic Highlands, NJ. 11.
- (18) *Mozgó Világ*, 2004. 6–7.
- (19) Löwenthal, David (2004): *Az örökség rendeltetése*. In: Erdősi Péter – Sonkoly Gábor (szerk.): *A kulturális örökség*. L'Harmattan, Budapest. 57.
- (20) Ami a rekonstrukció episzteméjének fogalmát illeti, annak részletes elemzésére a közeljövőben egy nagyobb tanulmány keretében kívánok visszatérni. E helyütt csak annyit jegyeznek meg, hogy mindenképp érdekes különbséget tennünk az értelemgondozás, jelentésanalízis, kontextusvizsgálat, illetve az élményteremtés, végül a – Foucault-val szölv – problematizáció eljárásai és normarendszerei között.
- (21) Manovich, Lec: *The Language of New Media*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts – London, England. 39.
- (22) Mattelart, Armand (2002): *An archeology of the global era: constructing a belief*. *Media, Culture and Society*, 24. 591–612.
- (23) Otletra vonatkozóan lásd. György Péter (2002): *Memex*. Magvető, Budapest.
- (24) Meyrowitz, Joshua (1985): *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Oxford University Press, New York – Oxford.
- (25) Eichhorn, Maria (2004): *Politics of Restitution*. Restitutionspolitik, Städtische Galerie im Lenbachhaus, München. Verlag der Buchhandlung Walther König, Köln.



Örökség és történelem: az emlékezet technikái

A kulturális örökség fogalmának mind a tudományos, mind a köznyelvben való látványos elterjedése vajon hogyan hatott a történeti diszciplínára az elmúlt évtizedekben? Ezúttal ennek a sokak által elemzett (1) és igen ellentmondásos kapcsolatnak a részletes kibontása helyett csupán a címben jelzett problémakör három aspektusával kapcsolatos gondolataimat összegezhetem.

A vizsgált kérdések a következők:

– Hogyan foglalhatók össze azok az okok, hatások és reakciók, melyek a kulturális örökség fogalmának a történelem privilegizált mezőjébe való behatolásához vezettek, illetve azzal együtt jártak. Milyen szerepet játszik ebben a folyamatban az elmúlt évtizedek emlékezet-konjunkturája?

– Melyek azok a legjelentősebb okok, amelyek a kulturális örökség fogalmának gyors és szédületes mértékű sikeréhez vezettek? Ezen okok elemzése során hogyan mutatkozik meg a történeti diszciplína szerepének módosulása?

– A kulturális örökség és a történelem kapcsolatának vizsgálata során újra és újra a múlt felidézésébe, illetve az emlékezeti technikák ehhez kapcsolódó problémájába ütközünk. Így szinte magától adódik, hogy az előadást a múlt megkonstruálásának néhány episztemológiai jellegű problémája zárja.

Örökség és történelem

Az 1960-as évektől a történésznek azzal kell szembesülnie, hogy már nem ő a történelem egyedüli autoritása: egyre több társadalmi szereplő ítéli meg úgy, hogy a – főleg közeli – múltra vonatkozóan olyan hiteles leírást, értelmezést, sőt elemzést ad, amelyet történészműnek nevez. Példaként említhetjük az újságírókat, akik mind gyakrabban veszi fel a kortárs történetíró szerepét, a tanúkat, akik már nemcsak forrása, hanem egyre inkább reprodukálója is a múltnak, ahogy azt a Spielberg-féle Holokauszt Archívum esetében megfigyelhetjük. Ide sorolhatjuk továbbá a politikust, aki törvényt hoz a múltról (a francia Nemzetgyűlés például törvényben mondja ki, hogy az 1910-es és 1920-as években valóban bekövetkezett az örmény népirtás), valamint az igazságszolgáltatót, aki a történelemmel kapcsolatos érzelmeit ítélet formájában fogalmazza meg, ahogy azt a Papon-per kapcsán láthattuk. Az említett példák zavarba hozzák, elbizonytalanítják a jelenkort kutató történészt, hiszen saját szerepének megkérdőjeleződésével kell szembesülnie. Nem csoda, ha valamelyik totalitárius rendszer áldozatainak rehabilitálása alkalmával akár a tanúk között találja magát, hogy – egyfajta igazságügyi szakértőként – vallja meg, hogy valójában mi történt, és ezzel kilépjön hivatása keretei közül.

A jelenkori történelem mindig különleges, hisz a kortársak – és főleg a döntéshozók – mindig is igényt tartottak arra, hogy befolyásolják a korszak képének megkonstruálását. Van azonban egy új szereplő, az örökség-alkotó, aki nemcsak a múlt közelebbi szeletét formázza kedvére, hanem a múlt egészére tart igényt, és ezzel kihívást intéz a történész,

illetve a múlt addigi szakavatott tulajdonosai, a művészettörténész, a régész, a muzeológus, a könyvtáros és a levéltáros felé. A történetírás és az említett diszciplínák, valamint az örökség viszonya – így nem meglepő módon – feszült.

Eleve kérdéses, hogy az örökség miért jelent többet vagy mást, mint a kultúrtörténet és annak hagyományos elsajátítási módjai. Voltaképpen a meglévő kulturális hagyomány sajátos birtokba vételét tekinthetjük az örökségalkotás lényegének – miközben új feltárási műveletekkel is bővíti ezt a hagyományt és önmagát. Jól adja vissza ezt a „patrimonialisation” francia kifejezés, mely neologizmus a kulturális örökség létrehozásának folyamatát írja le. A birtokbavétel aktusa és gesztusa az identitás formálásának jegyében történik. Az örökség az identitás pontjánál látszik érintkezni az emlékezettel; de az „örökségben” nem szükségképpen hangsúlyos az emlékezés szubjektív, mentális, pszichológiai oldala (igaz, ez az emlékezetben sem mindig érvényesül), inkább az örökös és az örökhagyó viszonyát hangsúlyozza az eredetét adó jogi modell, a patrimonium szerint.

Az örökség és a történetírás közti, fentebb leírt feszültségforrás összefügg azzal a problémával, amit annál súlyosabbnak, az örökség legnagyobb csapdájának vélhetünk: az örökség teleologikus irányultságával. Ebben már-már az utód érzi úgy, hogy tőle függ elődei léte. A múlt eseményei elvesztik azt az autonómiát, amelyet a történész tart fenn számukra és teleologikus viszonyrendszerben rendeződnek el.

Leginkább úgy tehetjük otthonossá múltunkat, ha kiválogatjuk belőle a számunkra legmegfelelőbb emlékeket. Az eredet és az állandóság, a győzelem és a balsors elevenen őrzött legendái a jelent vissza-, a múltat előrevetítik, és olyan ősökkel állítanak bennünket egy sorba, akiknek az erényeit sajátunknak tekintjük és akiknek bűneitől tartózkodunk. Könnyen előfordul, hogy a kapcsolatnak ezt a közösségét történelemnek nevezük, de ez valójában nem az, hanem örökség. A kettő közötti alapvető különbség abban rejlik, hogy a történeti kutatás feltárja és magyarázza az idővel mind jobban homályba

Az eredet és az állandóság, a győzelem és a balsors elevenen őrzött legendái a jelent vissza-, a múltat előrevetítik, és olyan ősökkel állítanak bennünket egy sorba, akiknek az erényeit sajátunknak tekintjük, és akiknek bűneitől tartózkodunk. Könnyen előfordul, hogy a kapcsolatnak ezt a közösségét történelemnek nevezük, de ez valójában nem az, hanem örökség. A kettő közötti alapvető különbség abban rejlik, hogy a történeti kutatás feltárja és magyarázza az idővel mind jobban homályba vesző múltat, míg az örökségalkotás azért hozza napvilágra a múlt eseményeit, hogy aktuális célokhoz igazíthassa őket.

vesző múltat, míg az örökségalkotás azért hozza napvilágra a múlt eseményeit, hogy aktuális célokhoz igazíthassa őket. Az örökség létének értelmét egészen más adja, mint a történelemét. A középkori ereklyékhez hasonlóan nem eredetisége, hanem jelenlegi hasznossága alapján méretek meg.

Az örökség azzal, hogy gyakran korábban diszkvalifikált eszközökkel behatol a történelem és társult diszciplínáinak terebélyesébe, a jelen számára feltárt és interpretált múltba, állásfoglalásra készíti a kutatókat. Az örökségesítést és a történetírást összekeverő kritikusok az örökséget ámitásnak, eszmeiségét pedig egyenesen megtévesztőnek tekintik a tudományos feldolgozással szemben. Az örökség hívei viszont sokkal hasznosabbnak tartják az előbbit, mint a történészszakma által feltárt, konok és kiszámíthatatlan múltat, amely túl távoli ahhoz, hogy megértsék, túl idegen, hogy példaértékű legyen, túl szárnalmas, hogy csodálják vagy túl félelmetes, hogy felidézzék. Az örökségesítés főbb elemzői (2) azonban jórészt egyetértenek abban, hogy két külön folyamatról van szó, ám egyikük sem választható el a közösségi kapcsolatoknak, az identitásnak, a kontinuitásnak, tehát a megélt múltnak a megkonstruálásától.

A 19–20. század fordulóját megelőző, illetve követő évtizedekben intézményesült, a nemzeti hagyomány konstrukcióját, a tárgyi és szellemi emlékeket katalogizáló, őrző és értelmező tudományterületek kialakulását azok gyors szakosodása, majd elkülönülése követte. Most, egy évszázaddal később, a „nemzeti” fellazulásával és átértelmezésével ugyanezen tudományterületek, vagy – ha úgy tetszik – szakmák az örökségesítéssel találják magukat szemben, ami akár kölcsönös közeledésükhöz is vezethet.

A kulturális örökség sikerének okairól

A kulturális örökség fogalmának kialakulására most nem térnék ki, mivel ezt mi is, (3) mások is már számos alkalommal megtették. Csak annyit szeretnék összegzésként elmondani, hogy a kulturális örökség intézményesülésének sikertörténete a második világháborút követő szerény kezdetek után az 1970-es évek legvégén gyorsul fel: a hagyományos kulturális intézmények (múzeumok, képtárak, levéltárak, könyvtárak stb.) egyre nagyobb részére terjeszkedik ki, és napjainkra akár a kulturális élet egészét is magába foglalja. A kulturális örökség e bámulatos elterjedésének számos oka közül itt azt az ötöt szeretném kiemelni, amely rávilágít arra, hogy miért következett be a korábban a történettudomány és társult diszciplínái által uralt terület újrafelosztása.

Az emlékezet popularizálja a múltat

A bevezetőben említettük, hogy az örökség fogalmának elterjedését megelőzte és bizonyos értelemben megelőlegezte az emlékezet szerepének felértékelődése, illetve annak behatolása a történelem értelmezési mezőjébe. Ez az átrendeződés fontos indikátora a régi/új közösségi identitások kialakulásának.

A második világháború, a holokauszt és a kommunizmus rémtetteinek rekonstruálásához elengedhetetlen a szemtanúk tanúságtétele, ami az emlékezés parancsát rója a túlélőkre. A tanúságtétel, az egyéni emlékezet megnyilvánulása egyre gyakrabban cenzúrázatlanul, azaz szakvélemény nélkül válik közkinccsé. A tanúságtétel, az egyéni emlékezet tehát korábban nem látott autonómiára és érdeklődésre tett szert, szervesen beépült a történelembe.

Az egyéni és a különböző méretű és szervezetszerű közösségekhez kapcsolódó emlékezet és tanúságtétel a megemlékezés folyamatát is módosította. A megemlékezés eredendően vallási jellegű volt, majd a nemzetállam-építés során laikussá, nemzetivé vált, melynek során az állam egyedül kívánta megállapítani és biztosítani a nemzeti emlékezetet. Ebben játszott döntő szerepet a nemzeti történelem. Ma már a megemlékezés egyre inkább az örökség köré szerveződik, ami a megemlékezések formáinak megsokszorozódásával és bizonyos értelemben elnemzetietlenedésével jár együtt. A nemzeti történelemként megszületett diszciplína pedig egyre kevésbé vonzó egy kulturális örökség-alapon emlékező közösség számára.

A „nemzeti” tudományok jellege megváltozik a nemzetépítés módosulásával

Az örökség a nemzetépítés folyamatában a 20. század közepén beállt hiányt tölti ki, illetve magát a folyamatot állítja új pályára, mely akár annak felszámolásával is járhat. Az 1940-es évekig két nemzettudat-felfogás létezett Nyugat-Európában, ahogy arra *Krzysztof Pomian (4)* rámutat. Az első egy nemzeti „szellem” meglétét feltételezte, mely a nemzeti közösség minden tagját áthatotta és megszabta gondolkodásukat. A második felfogás egyfajta öröklődő nemzeti „karakterrel” számolt, melynek jól körülhatárolható fizikai és viselkedési jegyei voltak. A nemzeti identitás e két felfogása közötti ellentét már a 18. században is megfigyelhető, majd felerősödik a 19. században, a múlt század első felében pedig több nemzetet polgárháború formájában oszt meg.

A kulturális örökség mindkét tábor szempontjából másodlagos maradt a nemzeti „szellemet” megtestestítő hagyományos intézményekhez, illetve a nemzeti „karakter” lenyo-

matának tekintett fajhoz képest. Az előbbi képviselői a szellemi fensőbbiség megnyilvánulását, az utóbbi a többi nép alacsonyabb rendű voltának kifejezését látták benne. A második világháborút követő évtizedekben mindkét nemzeti identitás-felfogás hitelét veszítette, mind a politikai, mind a tudományos diskurzusokban. A nemzet azonosságát nem a közös „szellem” vagy „karakter” jelenti, hanem a megélt múlt és a közös jövő, ami az egyén, illetve a kisebb közösség választása során jelenik meg. A kulturális örökség meghatározásának elve ugyanis nem a kifelé hirdetett azonosság, hanem a felvállalt belső különbözőség, ami indokolja e fogalom jelenkori nyugati sikerét. A nemzeti történelem terhelt, megosztásos jellegénél vonzóbb lehet a semleges nemzeti örökség.

A fogalom hazai alakulásának történetéből érdemes még egy momentumot felidézni, amely ismét csak azt igazolja, hogy a fogalom jelentősége túlmutat az aktuálpolitikai változásokon. Az örökség-diskurzus a határon túli magyarságnak az anyaországhoz való tartozása kérdésével kapcsolódott össze, mikor a 2001-es státustörvény módosítására a kormányváltást követően, 2003-ban sor került. Míg a 2001-es jogszabály – preambuluma szerint – az „egységes magyar nemzethez való tartozást” kívánta biztosítani, módosított változata már „a magyar kulturális örökséghez való kötődést” tekintette „a magyar nemzethez való tartozás” kifejeződésének. (5) Vagyis, a nemzeti egység koncepciója – még ha területi vagy jogi egyesítést nem jelentett is és tartalma voltaképp homályos maradt – 2003-ban már túl direktnek, a szomszédos országok érzékenységét sértőnek tűnhetett, ezért elhagyták a szövegből és a határon inneni és túli magyarok közös kulturális örökségének gondolatával váltották fel. Csakhogy a „kulturális örökség”, az összetartozásnak ez a gyengített, óvatosabb megfogalmazása éppoly bizonytalan volt, mint az „egység” – ami nem is meglepő, ha visszatekintünk az örökség magyarországi definíciójának hiányosságaira.

A nemzeti kulturális örökség fogalmának alkalmazása a módosított státustörvényben, amely a határokon belül és kívül élő magyarok egységét hivatott kifejezni, a nemzetépítésnek a trianoni békeszerződés óta megoldatlan problémájára kínált egyfajta megoldást: arra tudniillik, hogy a magyar állam és a nemzet, az ország és a haza (patria) területileg nem esik egybe. Az ország és a haza úgy is értelmezhető – az örökség kategóriáit használva –, mint a nemzeti lét kézzelfogható (tangible, „anyagi”) és szellemi (intangible) aspektusai.

Nehéz lenne megjósolni, hogy a haza ilyen összekapcsolása a kulturális örökséggel, amely már önmagában is igen problematikus, betöltheti-e az ország és a haza közötti, régóta létező űrt vagy csak átmeneti megoldást kínál a nemzet részeinek integrációjára. A kulturális örökség nacionalizálása azt a kérdést veti fel, vajon érdemes-e újra átgondolni a patria és a patrimonium közti kapcsolatot, amely etimológiai szempontból oly egyértelműnek tűnik.

Az örökség-fogalom rendkívül rugalmas

A kulturális örökség-fogalom elterjedésének másik kulcsa, hogy általa bármely közösség számára lehetővé válik egyéni emlékezetéből fakadó, épp aktuális identitásának intézményesítése. Nem véletlen tehát, hogy a kulturális örökség kifejezés egyaránt megtalálható a helyi-regionális, a nemzeti, a kontinentális és a legszélesebb körű nemzetközi szinten is. E közösségek szerveződési formái azonban igen eltérnek egymástól, ami az örökség-fogalom alkalmazás- és értelmezésbeli eltéréseit magyarázza. A fogalom univerzális jelenléte azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy a társadalmi szereplők ugyanazt értik örökség alatt a különböző szinteken. Az örökség körül kialakuló diskurzusok egyesítik magukban az adott szint belső hagyományát és a szintek közötti elengedhetetlen párbeszéd feszültségét.

Az örökség kezelése és feldolgozása a közösség nagyságától és szervezettségétől függetlenül ugyanazt az elvet követi. A kulturális örökség a közösség számára fontos jelen-

téssel bíró tárgyak vagy tárgyakkal kifejezett immateriális dolgok készlete. Az örökség feldolgozása során az eredeti tartalom valami újjal, a birtokbavevő értelmezésével gazdagodik. Az örökség valójában nemcsak arra szolgál, hogy feltérképezze a birt javakat, hanem arra is, hogy körülírja, meghatározza az örökhagyó/örökös önazonosságát, sokszor anélkül, hogy az ennek tudatában lenne. Végül már anélkül is lehetséges az örökség konstrukciója, hogy háttérben, aranyfedezetként valóban ott állna a közösségi emlékezet: sőt, esetenként megfigyelhető, hogy az emlékezet és a hagyomány pótlására alkotják meg az örökséget. Az örökség így a hivatalos történelemmel nem vagy csak részben rendelkező közösségek (rurális, kisebbségi, nem a nyugati kultúrkörhöz tartozó stb.) számára is a múltban gyökerező identitás létrehozását, illetve legitimációját teszi lehetővé.

Az örökség-fogalom piacképes

Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a turizmus révén az egyik legdinamikusabb gazdasági ágazat hasznosítja a kulturális örökséget. Gazdasági érdekévé vált, hogy minél több látványosság, emlékezetre méltó hely kerüljön be egy adott ország turisztikai kínálatába, mely a piac logikáját követve inkább nyúl a könnyedebb örökség, mint a problematikus és száraz történelem felé.

Az örökség meghatározását ma már erre szakosodott vállalatok végzik a helyi önkormányzatokkal közösen. A történésznek és a többi társadalomtudósoknak, bölcsésznek itt a hiteles dokumentáció elkészítésében jut szerep, melyben nem feltétlenül kell megjelenie a nemzeti jellegnek. Ahhoz a váltáshoz hasonlóan tehát, amikor a történetírás a dinasztiai és a keresztény monarchiák történetéről áttért a nép és a nemzet történetéhez, most a kollektív emlékezet e formájának egy újabb tágulását figyelhetjük meg, ahova egyébként az immár autonómmá váló helyi örökség története is felkerül.

Az örökség elterjedése mentalitástörténeti fordulatot jelez

A kulturális örökség elterjedésének az imént felsorolt kortárs mentalitásbeli, társadalmi és gazdasági okai mellett egy olyan aspektusát is meg kell említenünk, amely a jelenséget a nyugati gondolkodás hosszú időtartamán belül is elhelyezi. Az időhöz való viszony posztmodern állapotát *François Hartog*, francia történész a prezentizmussal, azaz jelenközpontúsággal írja le. (6) Elmélete szerint az idő múlt-jelen-jövő hármában való érzékelésének a Nyugat történetében eltérő korszakait különböztethetjük meg. A középkor múltorientáltságát a 17. századtól kezdve felváltotta az egyre erősebben érvényesülő jövő felé fordulás, amit a „gyorsuló idő” metaforával írhatunk le. A 20. század közepére a jövőbe vetett hit meggyengült, a „szép új világ” nem érkezett el, sőt számos olyan – korábban nem ismert – probléma jelent meg, ami az addig fényesnek tartott jövőt veszterhessé, kiszámíthatatlanná tette, és felértékelte az – elérhetetlenül távol került – múlt maradványait még őrző jelent.

Ennek a jelenközpontúságnak az egyik legnyilvánvalóbb jele Hartog szerint a kulturális örökség szédületes sikere az elmúlt évtizedekben. Eszerint olyan mentalitástörténeti fordulóponthoz értünk, amelynek jelentősége a reneszánszsal vagy a felvilágosodással ér fel, és amely múlthoz való viszonyának az örökségesítés jobban megfelel, mint az előző korszakhoz kötődő szaktudományos leírás.

Az emlékezet technikái

A kulturális örökség fogalmának elterjedése tehát mindenképp arra ösztönöz, hogy gondoljunk át a modern kori történetírás premisszáit és engedjük át magunkat a történet-tudomány esetében is a mind ellenállhatatlanabb diszciplináris kutatásnak. *Reinhard Koselleck* arra – az azóta többek által vizsgált – váltásra hívja fel a figyelmet, ami a magistra vitaeként értelmezett történelmet elválasztja a modern történetírástól. Az előbbi fo-

lyamatosságot feltételez a múlt és a jelen között, míg az utóbbi, önközpontú történetírás, a szaktudománnyá váló Geschichte, már önmagában értelmezendő és a múlt és a jelen közötti szakadásból indul ki. Itt a múlt homályos és távoli területként jelenik meg, amelyet saját fogalmain keresztül kell elemeznie a szakembernek ahhoz, hogy az a jelen számára érthetővé váljon.

A múlt „szakemberek” által való kisajátítása természetesen nemcsak egy maroknyi történész karizmájának köszönhető, hanem szervesen kapcsolódik abba a folyamatba, amely a hagyományoktól való tudatos elszakadással egyedülálló módon jellemzi a 18. századtól kezdve a nyugati társadalmat, amely *Saint-Simon* szavaival élve „kiemelte a múltból az aranykort, és áthelyezte azt a jövőbe”; (7) ami pedig *Tzvetan Todorovot* idézve „más képessége javára visszaminősítette az emlékezetet”. (8) A hagyomány szerepét az új tudomány vette át, melynek Descartes szerint „nincs szüksége az emlékezetre”. (9) A tudás átadásnak módja itt tehát nem a hagyományos, értsd jórészt szakrális tudás hermeneutikai értelmezését jelenti, hanem az emberiség kulturálódásának előmozdítását. Az emberi nem megkülönböztető vonása pedig a tökéletesedés képessége. Ezen képesség episztemológiai megfelelője a tudásátadás szempontjából az előző nemzedék meghaladásának imperatívusza, függetlenül attól, hogy az egy adott paradigmán belül vagy annak szétfeszítése eredményeként jön létre.

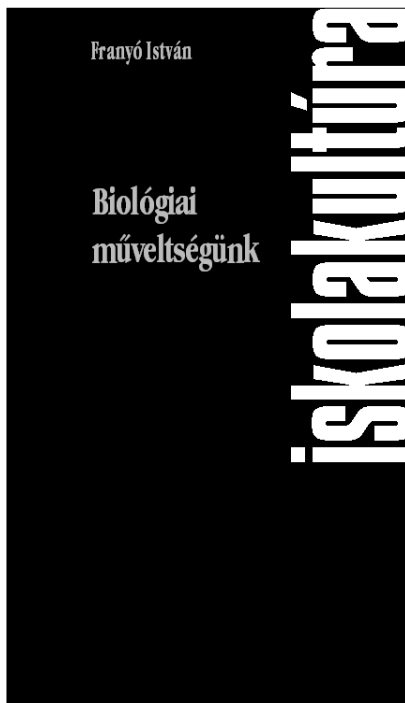
A jövőbe helyezett aranykor ugyanakkor kiüresedő ígéretté vált, ahogy arra az örökség tobzódásában is megfigyelhető prezentizmus hívja fel a figyelmet. Az örökségesítés egyik jellegzetessége épp az, hogy felszabadítja az emlékezetet, ami nem ritkán túlbujánzásával próbálja betölteni a múlt és a jelen között tátongó szakadékot. A múlt azonban elérhetetlen, a jövő pedig vészterhes, így egyre szélesebbre tágítjuk a jelent, ahol – a világörökség kiterjedésének logikáját követve – először megjelent a tárgyi örökség (műtárgy, épület, város, városkép), majd a környezet (védett területek és növények), aztán az állatok (védett fajok), majd maga az ember (hagyományos gazdálkodást őrző tájak mint a világörökség vagy a nemzeti örökség védett helyszínei) és utoljára a szellem, a „megfoghatatlan örökség” (intangible heritage).

A jelen tágításának vágya azonban nem feltétlenül jár együtt a modern, értsd a felvilágosodástól datálható tudásátadási folyamat átértékelésével. A múlt és jelen folyamatosságát ugyanis nem a forma vagy ha úgy tetszik, az anyagi javak gondos katalogizálása és őrzése jelenti, hanem az előző nemzedékek autoritív jellegének elismerése, ami az évszázadok alatt belénk plántálódott meghaladási kényszerrel épp ellentétes. Kérdés, hogy a nyugatról indult örökségesítési áradat a globalizációhoz kapcsolódva épp azt a tudást fogja-e elmosni, amelynek vágya életre hívta, vagy sikerül-e megmenteni a töretlen emlékezet néhány szigetét, ahol a jelen megmaradt a múlt folytatásának és a tudásátadás tántványi láncolata nem szakadt meg.

Az örökség valójában nemcsak arra szolgál, hogy feltérképezze a bírt javakat, hanem arra is, hogy körülírja, meghatározza az örökhagyó/örökös önazonosságát, sokszor anélkül, hogy az ennek tudatában lenne. Végül már anélkül is lehetséges az örökség konstrukciója, hogy hátterében, aranyfedezetként valóban ott állna a közösségi emlékezet: sőt, esetenként megfigyelhető, hogy az emlékezet és a hagyomány pótlására alkotják meg az örökséget. Az örökség így a hivatalos történelemmel nem vagy csak részben rendelkező (rurális, kisebbségi, nem a nyugati kultúrkörhöz tartozó stb.) közösségek számára is a múltban gyökerező identitás létrehozását, illetve legitimációját teszi lehetővé.

Jegyzet

- (1) Ha valakit részletesebben érdekel a kulturális örökség, illetve az itt tárgyalt probléma, annak melegen ajánlom azt a napokban megjelent antológiát, melyet Erdősi Péter barátommal és kollégámmal közösen szerkesztettem: Erdősi Péter – Sonkoly Gábor (2004, szerk.) *A kulturális örökség*, L'Harmattan, Budapest.
- (2) A kulturális örökség fogalmának gyors elterjedését egy egyre kiterjedtebb szakirodalom megjelenése követte. Erre vonatkozóan lásd: i.m. Tematikus bibliográfia.
- (3) I. m. Bevezetés, 7–13.
- (4) Pomian, Krysztof: Nemzet és örökség. In: Erdősi – Sonkoly, i. m. 85–95.
- (5) 2001. évi LXII. törvény a szomszédos államokban élő magyarokról, 1. §: „a szomszédos államokban élő magyaroknak az egységes magyar nemzethez való tartozása, szülőföldjükön való boldogulása, valamint nemzeti azonosságtudata biztosítása végett...”; 2003. évi LVII. törvény a szomszédos államokban élő magyarokról szóló 2001. évi LXII. törvény módosításáról, 1. §: „a szomszédos államokban élő magyarságnak a szülőföldjén való boldogulásának, Magyarországgal való kapcsolatai fenntartásának, magyar nemzeti azonosságtudata megerősítésének, valamint a magyar kulturális örökséghez való kötődésének, mint a magyar nemzethez való tartozása kifejezésre juttatásának érdekében”.
- (6) Hartog, François (2003): *Régimes de l'historicité – Présentisme et expériences du temps*. Le Seuil, Paris.
- (7) Todorov, Tzvetan (2003): *Az emlékezet hasznáról és káráról*. Napvilág, Budapest. 16.
- (8) U.o. 16.
- (9) René Descartes *Cogitationes privatae*jét idézi Le Goff, Jacques (1988): *Histoire et mémoire*. Gallimard, Paris. 154.



Az Iskolakultúra könyveiből

Levéltár és emlékezet

A kulturális örökség és a nemzeti emlékezet szinte minden intézményes és elvont komponensének kontextusába illesztve a levéltárakat, szüntelenül szem előtt kell tartani a nemzeti emlékezet két másik intézményes univerzumát: a könyvtárat és a múzeumit, a közös célokat, gondokat és technikákat, egyfelől a specifikus feladatokat, másfelől a nehézségeket és a kényszerűségeket.

Az eddig ismert legrégebb – négy-ötezeréves – levéltárakat a Közel-Keleten ásták ki a régészek. Az egykori anatóliai, szíriai, mezopotámiai és iráni királyságok (Mari, Ugarit stb.) ezrével készítették és tartották rendben diplomáciai, közigazgatási és kincstári cserép-irataikat. Az írásos jogbiztosítás uralkodott az egész ókori mediterrán világban, de az évezredek irattermelésének csak parányi töredéke maradt meg: ékirásos cserepek rég eltűnt városok romjai között és, hála az egyiptomi klímának, papirusztekercsek. (A könyvtárak a levéltárakkal egy időben születtek, ugyanazonokon a vidékeken, nem jogok, hanem a kollektív emlékezet fennmaradásának biztosítására. Nem szerződéseket, adóljstromokat és kormányzósági jelentéseket őriztek, hanem kultikus szövegeket, költeményeket, évkönyveket és filozófiai, geometriai, csillagászati és történeti írásokat.)

A középkori Európa nem felejtette el az írást, de az újjáéledt jogbiztosító írásbeliség csak a 12. században kezd általánossá válni. Az írott jog elterjedésének következtében a fejedelmi udvaroktól és érsekségektől lefelé a városi céhekig és nemesi birtokokig, minden intézménynek és közösségnek létérdeke volt az adománylevelek és egyéb akták (végrendeletek, felmentő ítéletek, számadások, határjárások stb.) örökös megőrzése. A középkori várost nem kellett szankciókkal fenyegetni, hogy gondoskodják iratainak biztonságáról. Büntetni az oklevélhamisítókat kellett. Megjelennek az iratok hitelességét garantáló intézmények is, a közjegyzők. (A magyar korona országaiban a káptalani és konventi hiteles helyek látták el a közjegyzői funkciót.)

Így halmozódtak fel ezrével azok az irategyüttesek, amelyek az utolsó kétszáz év során kerültek közlevéltári (esetleg könyvtári kéziratári) őrizetbe. Ellentétben a krónikákkal és visszaemlékezésekkel, a levéltári iratanyag nem az utókor tájékoztatásának, hanem a konkrét folyó ügyek elintézésének érdekében készült és készül ma is. De ezer, ötszáz, száz vagy húsz évvel keletkezése után az olvasóteremben a hatósági tevékenység végterméke nyersanyaggá válik, a kutatás nyersanyagává. Forrásértéke végtelen, attól függően, hogy a kutató mit fedez fel benne és milyen más forrásokkal kombinálja. A tihanyi alapítólevél *I. Endre* és a bencés rend közötti kapcsolat dokumentumaként készült, de egyszerűs mind a legrégebb magyar nyelvemlék, és a 11. századi gazdálkodás, életforma, társadalmi szerkezet, toponímia stb. megértéséhez nyújt biztos támpontokat. A levéltárak létoka (*raison d'être*), tevékenysége és sajátos intellektuális szerepe ezen a paradoxonon alapul.

A paradoxonoknak ezzel még nincs vége. A művelt közönség, a francia Nagy Évszázad Honnête homme-ja, bizonyára meglepődik, ha felfigyel arra, hogy milyen szétszórt, szegényes és hiányos a szakirodalom a levéltárak történetéről, holott a szakma hivatása az, hogy biztosítsa a történelmi emlékezet és kontinuitás fennmaradását. A könyvtártörténet virágzó diszciplínává fejlődött, a téma irodalma olyan gazdag, hogy szakkönyvtárakat igényel és specializált antikváriusoknak ad megélhetési lehetőséget. A levéltártörténeti bibliográfia – néhány igényesebb monográfiától, nem túl bő, általában egy or-

szágról szóló szintézistől és lexikonok, valamint enciklopédikus igényű kiadványok fejezeteitől eltekintve – szűk témákat taglaló, folyóiratokban, kongresszusi aktákban, tanulmánykötetekben és Festschriftenekben megjelent cikkeket tartalmaz. Az így rendelkezésre álló publikált anyag természetesen lehetővé teszi az érdeklődőknek, hogy kövessék a levéltárak történetét az ókortól a 21. századig, de megkockáztathatjuk azt az állítást, hogy ez a bibliográfiai szegénység a levéltárak ma oly sok országban tapasztalt nehéz helyzetének egyik, talán nem is mellékes oka.

A képviselők, miniszterek, államtitkárok, bírók, kormánytisztviselők, diplomaták, bankárok, jogtanácsosok és újságírók, tehát mindazok, akik beleszólnak az egyes országok ügyeinek intézésébe, formálják a közvéleményt és szerepelnek a nemzetközi fórumokon – tisztelet a kivételnek – nem sokat tudnak a levéltárakról. A könyvtárakat ismerik már gimnazista vagy egyetemista koruk óta, a múzeumokat és kiállításokat diákéveik befejezése után is látogatják, hivatalosan vagy családirag, otthon és külföldön, de a levéltárakról legfeljebb hallomásból tudnak egyet s mást. Politikai körökben pártállástól, a nemzetközi szervezetekben a geopolitikai súlytól és helyzettől függetlenül, legyen bár a hozzájárulás barátságos vagy elutasító, még akkor is, ha nem sülyed az „ugyan kit érdekel a poros papír” nivóra, úgy fogja fel a levéltárügyet, mint a levéltáros lobby érdekszféráját.

Tudom, hogy ilyenfajta értetlenséggel könyvtárosok és muzeológusok is találkozhatnak, de szerencsésükre nem olyan gyakran és nem annyi fórumon, mint a levéltárosok. Talán nem túlzás úgy fogalmazni, hogy míg a szomszéd területeken olykor-olykor kemény csatákat kell vívni az ügyért, a levéltáros pálya örökös keresztshadjárat, amely olykor-olykor bevesz egy erődöt, de a harcot másnap újra kell kezdeni.

A levéltár fogalma

1982 április elején az Egyesült Királyság főlevéltárosát (Keeper of the Records of the United Kingdom) telefonon kereste a Külügyminisztérium. A hívás oka: majdnem negyven békeév után a diplomaták már nem tudták, hogy hogyan kell hadat üzeni, erről kértek felvilágosítást. A Falkland-Malvinas-háború végül is hadüzenet nélkül zajlott le.

Ugyanez év október 18-án vagy 19-én, a francia köztársasági elnökség kereste meg a levéltárak főigazgatóját (Directeur général des Archives de France) azzal a kérdéssel, hogyan szervezendő meg a nemzet halottjának – ez esetben *Pierre Mendès-France*-ról volt szó – temetése. A francia baloldal 1958-tól 1981-ig ellenzékben volt, s így nem volt tapasztalata az állami ünnepek és szertartások rendezésének szabályairól.

Az 1990-es évek első felében a magyar, lengyel, cseh stb. levéltárosok szolgálati idejük nagyobbik részét az 1945 utáni kisajátítások áldozatainak kártalanításához szükséges bizonylatok kiállítására fordították.

Az 1960-as években az egyik nyugat-afrikai országban (egykor francia gyarmat volt), felépült egy vízierőmű, gáttal és mesterséges tóval. Az elborított területek földművelő és állattenyésztő gazdáit persze kártalanították. A levél- és irattárügy nem lévén megszervezve, az indemnizációt dokumentáló iratok nem túl hosszú idő után elkallódtak – és ez kitudódott. Az állam kénytelen volt újból fizetni.

Végül, a múlt században vagy ötven, a mai politikai térképen szereplő ország lakosságát figyelte óriási apparátussal a titkosrendőrség (Cseka és utódai, Gestapo, Pide, Stasi, ÁVO és utódai, Securitate stb.). Az állampolgárok milliőiről készült jelentés- és dossziétömeg adatanyagának hitelessége persze kétséges, és a raktárkilométereket elfoglaló akták nagy része, a terrorhullámok éveitől vagy hónapjaitól eltekintve, amúgy sem került gyakorlati felhasználásra. Az állam nem feltétlenül gyilkolt meg, zárt koncentrációs táborba, börtönbe vagy elmeógyógyintézetbe, fosztott meg állásától, telepített ki vagy távolított el az egyetemről mindenkit, akiről készült egy megtorló intézkedést maga után vonható jelentés. A cél az volt, hogy minden állampolgár tudja: saját, valamint családjának

és barátainak sorsa a politikai rendőrség kezében van, akkor is, amikor éppen nyugalmasabb idők köszöntenek be, senkit sem fenyeget gázkamra vagy internálótábor, nincs éhínség, a festők nem csak giccset festhetnek és meg szabad látogatni külföldi rokonokat.

E néhány példa, azt hiszem, kellő élességgel világítja meg, hogy a kulturális örökséghez tartozás nem meríti ki a levéltárakban őrzött iratanyag meghatározását.

A levéltári intézmény definíciója sem egyszerű, mert nem alakult ki az egyes fogalmakat egymástól megkülönböztető, azaz eléggé differenciált terminológia. Ugyanaz a szó szolgál az egyes intézmények, családok stb. megőrzött vagy összegyűjtött és többé-kevésbé rendezett, kisebb-nagyobb (egy polc, egy szekrény, egy szoba, egy-két raktárhelyiség) irategyütteseinek, mint az Egyesült Államok 600 000 folyóméternyi Nemzeti Levéltárának jelölésére. Bár néhány nyelven, így magyarul is, más szó jelöli az egyes szervekben működő és a szerv által termelt iratokat kezelő és megőrző irattárakat, mint a törvényesen meghatározott gyűjtőkörű, történelmi értékű, már nem aktív irategyütteseket átvevő, véglegesen megőrző és a kutatás rendelkezésére bocsátó levéltárat, a szakma minden nyelvetületen beleütközik a terminológiai szegénység és bizonytalanság okozta problémákba. Egyébként angolul is van külön terminus az élő iratokra és kezelésükre (records, records management) egyfelől, a levéltárra és a levéltári munkára (archives, archives management) másfelől, de a mindennapi nyelv nem követeli meg ezen a területen a szabatoságot.

A terminológiai bizonytalanság, úgy tűnik, a hagyományban gyökerezik – a téma megérdemelne egy-két levéltártörténeti monográfiát –, de újabban, elméleti megalapozást is kapott. Az 1960 utáni domináns levéltártudomány egyik sarkalatos elvére (1) épül. Ezen elv szerint levéltári anyagnak tekintendő minden ügyirat (hagyományos, elektronikus stb.) keletkezésének pillanatától kezdve, függetlenül őrzési helyétől, legyen bár az iratot létrehozó személy íróasztalán, számítógépében vagy szekrényében, a szerv irattárában vagy átmeneti raktárban, és persze a levéltárban, ahová, hosszabb-rövidebb idő után kerül végleges megőrzésre a megtermelt iratanyag 1, 10, esetleg 20 százaléka.

Az elv mellett több igen komoly érv szól.

Egy állam, város, intézmény, vállalat stb. működése kontinuum; a kontinuum során keletkezett iratok egy halmazt képeznek. Természetüket tekintve nincs különbség egy 2004-ben és egy 1894-ben felvett minisztertanácsi jegyzőkönyv (a politikai félreértéseket elkerülendő, mondjuk Svájcban) vagy egy 1868-ban lezárt és egy 2002-ben kezdődő soproni vagy zürichi halotti anyakönyv között. Jenkinson példája még merészebb: nincs különbség a legrégebb, 1131-ben keletkezett pipe-roll (az Exchequer, azaz királyi kincstár évi jelentéstekercse) és a Treasury, azaz Állampénztár 1947 évi zárszámadása között. (2) Noha a megtermelt iratoknak mennyiségileg csak egy töredéke fogja majd túlélni a jogilag lehetséges selejtezéseket és kerül be a levéltárba, keletkezésének pillanatában minden irat potenciálisan levéltárképes (még egy elvben tíz év múlva kiselejtezhető számla is, ha megvesztegetési vagy sikkasztási ügy kapcsán átkerül a bírósághoz).

Végül, a levéltári intézmény felügyeleti joga ezen az elven alapszik.

A felvilágosodás levéltári forradalma

A konferencia tematikája azonban egy másik elméleti megközelítést igényel, azt a megközelítést, amely a 18. és 19. századi, egymást követő, felvilágosult, majd liberális levéltári forradalmakra épül.

Az iratégetés lázadások és forradalmak velejárója a haladás nevében, a könyvégetés a diktatúrák eszköze a haladást megakadályozandó. Az utókor kétségtelenül az iratégetéssel veszt többet. Minden elégett darab egyedi volt, tehát pótolhatatlan.

Ha hinni lehet az Internetnek, „Manapság a Felvilágosodás gyakran minősül történelmi anomáliának, egy rövid pillanatnak, amikor néhány, az Észért rajongó filozófus úgy képzelte, hogy a józan ész [az egykori magyar terminológiában józan okosság] és türelem alapjára tökéletes társadalmat lehet felépíteni. Az ábrándot azután elsodorta a Francia Forradalom terrorja és a romanticizmus diadalmenete. Vallásos bölcselek ismételten holtta nyilvánították, a marxisták elítélik, mert a polgárság eszméit és hatalmát szolgálta a dolgozó osztályok rovására, a poszt-gyarmati kritikusok elvetik a tipikusan európai fogalmaknak egyetemes igazságként való idealizálását, a poszt-strukturáliszták pedig egészében utasítják el a racionális gondolat felvilágosult elképzelését.”

Az elemzés folytatása azután rehabilitálja a felvilágosodást. A gondolatsort befejező mondat szerint: „Akár elismerjük hatását, akár nem, inkább *Voltaire-hez*, mint ellenségeihez hasonlóan gondolkozunk.”

De pontosan a levéltárak vonatkozásában az első felvilágosult forradalom Voltaire szellemétől függetlenül zajlott le egész Európában. A felvilágosodás filozófusai ugyanis úgy gondolták, hogy az igazi történelem éltető eleme nem a forrás, hanem a koncepció. *Peter Gay* megfogalmazásában (3) a filozófusok „fölkényesen lekezelték a tanult szamarakként elkönyvelt eruditusokat, akik végeztek ugyan némi hasznos munkát, főként saját szándékuk ellenére, de akik nem érdemeltek mást, mint az utánuk jövő és ötőlük lopó okos történészek ócsárlását. „Mondjanak bármit a tudálékoskodók, történelmet filozófusoknak kell írniok”, jelentette ki *Grimm*.”

Ernst Cassirer maga is beleesik a Voltaire-i gög csapdájába, amikor azt írja, hogy Voltaire „a történelmet megszabadította az erudíció ballasztjától és kiragadta a krónikások zagyvaságaiból. Ezzel a sikerrel büszkélkedett mindenek felett és erre építette történelmi önértékét.” (4)

A felvilágosodás korának levéltári forradalma egyszerre indult meg két vonalon. Az egyik vonal a fejedelmi levéltárszervezés, *Elio Lodolini* kifejezésével a nagy iratkoncentrációk születése (5) (Koppenhága 1721, Bécs 1749, Varsó 1765, Firenze 1778, Milano 1781 stb.). Ez a 18. századi állami levéltárszervező akció önmagában talán nem is jelent igazán újat. Úgy is fel lehet fogni, mint a 16. században Spanyolországban (6) elindult királyi levéltár-összpontosítási mozgalom folytatását (Parma 1593, Poroszország 1598, Vatikán 1610, Svédország 1618 stb.). Ez a látásmód azonban nem kielégítő, mert a felvilágosult fejedelmi levéltárpolitika már nem szorítkozott a kormányzáshoz szükséges vagy a közigazgatás számára hasznos dokumentumok összegyűjtésére. Az alsóbb szintű hatóságok, spontánul vagy fejedelmi utasításra, szintén gondoskodtak irataik rendben tartásáról. 1749-ben szervezik meg a prágai Helytartósági Levéltárat, a magyar rendek 1756-ban állítják fel az Archivum Regnit. *II. József* tíz éve ebből a szempontból mintaszerű. Galícia számára ő alapította a lembergi központi levéltárat; a magyar megyei és városi iratvédelemre vonatkozó rendeleteit *Kassics* az Archivum, Documenta és Prothocolla címszavak alatt sorolja fel „Enchiridion”-jában. (7) A francia királyság nem hozott létre Simancas- vagy Bécs-típusú központi levéltárat. Viszont rengeteg részletintézkedéssel gondoskodott az egyes intézmények (Parlament, azaz a királyi jogokat és intézkedéseket becikkelyező legfelső törvényszék, különböző tanácsok, kancelláriák és titkárságok) iratainak megőrzéséről, rendezéséről és leltározásáról. (8)

A másik vonal az Európa szinte minden országába egyszerre berobbanó erudíciós forradalom. Európa ámulva fedezi fel a múltira vonatkozó forrásanyag mérhetetlen gazdagságát. A 18. századi forráskiadók közül *Ludovico Antonio Muratori* (1671–1750), a modenai hercegi könyvtár és levéltár vezetőjének neve vált legendássá. De minden európai országnak, Oroszországtól (9) Portugáliáig voltak Muratori-jai. Hogy a történelem tudománnyá válhatott (az 1913-ban kiadott *Everyman's Encyclopædia* szerint „újabb időkben, egzakt tudománnyá” – de az I. világháború előtti scientista lelkesedés azóta lehűlt; a történetírás lehet scholarly, de nem scientific), ez ugyanúgy érdeme a filozófusoknak

(*Hume, Vico, Voltaire, Condorcet, Herder*), mint a forráskiadók, a *Journal des Savants* és az *Acta Eruditorum* világának (ide tartoznak *Pray* és *Katona*, magyar jezsuiták) és a modern történészek első generációjának (*Gibbon, Robertson*).

A filozófusok és történészek érdeméről könyvtárnyi szak- és népszerűsítő könyv és számtalan Internet-lap áll az olvasók rendelkezésére. Az eruditusokról szakkönyvek és szakkikkek persze megjelentek, de a szellemtörténeti szintézisek láthatóan Voltaire és Grimm hatása alatt maradtak: a források felfedezését, lemásolását és kiadását – márpedig a 18. századi forrásbúvárok ezrével adták ki az iratokat, amelyek így bekerültek a historiográfia vérkeringésébe – kiiktatják a felvilágosodás említésre méltó teljesítményei közül.

Visszatérve a szűkebb témára, az Ancien Régime utolsó évtizedei fedezik fel a primér források jelentőségét. *XV.* és *XVI. Lajos* francia királyságának teljesítménye imponáló. 1770-ben 5700 egyházi, városi és uradalmi levéltárat írnak össze. A kormány különböző szerveket hoz létre és bíz meg az iratok és kéziratok fölötti felügyelettel (*Bureau Littéraire, Bureau des Archives*). Megindulnak a külföldi iratmásoló akciók is Angliában, Németországban, Hollandiában és Spanyolországban. A *Bibliothèque nationale* őrzi 107 kötetben *Louis-Georges Bréquigny* (1714–1795) Angliában készített másolatait.

Az a gondolat, hogy az állam felelősségi körébe tartozik a nemzet (nemzetek, népek) emlékezetének megőrzése valamikor *Mária Terézia* és *XV. Lajos* uralkodásának korában születik meg. A gondolatot azután a francia forradalom fogalmazza meg és viszi át a gyakorlatba. A modern európai levéltárpolitika születése bonyolult és hosszú vajúdas eredménye. A vajúdas a francia Alkotmányozó Nemzetgyűlés kétségtelenül forradalmi intézkedésével kezdődik: 1789 augusztusában létrehozza a nemzetgyűlési levéltárat, s ez alakul majd át egy év múlva Nemzeti Levéltárrá. A következő viharos évek alatt három nagy jelentőségű levéltári vonatkozású törvényt hoz a forradalmi hatalom.

Az 1793. július 17-i törvény, amely kárpótlás nélkül eltöröl minden feudális jogot és földesúri szolgáltatást, 7. és 9. paragrafusában elrendeli a községekben összegyűjtött régi jogbiztosító iratok elégetését az augusztus 10-i ünnepség alkalmával. Óriási mennyiségű irat pusztult el országszerte (10) a forradalom radikális éve alatt. A forradalmi vezetők és a nép egyaránt meg voltak győződve arról, hogy a régi jogok eltörlése csak úgy lehetséges, ha az őket szentesítő iratok megsemmisülnek. Az új törvény nem elég. A régi jog hatályon kívül helyezését a máglya füstje teszi véglegessé. A masszív iratselejtezés évekig tartott, az e célból felállított iroda csak 1801-ben szűnt meg és olvadt be a Nemzeti Levéltárba. (Zárójelben: az iratégetés a lázadások és forradalmak velejárója a haladás nevében, a könyvégetés a diktatúrák eszköze a haladást megakadályozandó. Az utókor kétségtelenül az iratégetéssel veszít többet. Minden elégett darab egyedi volt, tehát pótolhatatlan.)

Az 1794. június 25-i (II. év, messidor 7) törvénytől számítva hagyományosan a szakma, kínaiakat, oroszokat és amerikaiakat beleértve, a modern levéltárügy megszületését, a törvénybe foglalt három rendelkezés miatt: a törvény értelmében minden jogilag érvényes irat az 1789. évi *Etats Généraux* (rendi diéta) előkészítő munkálataitól kezdve a Nemzeti Levéltárban helyezendő el; a vidéken felállított dépôt-k (talán az iratraktár szóval lehetne lefordítani) a Nemzeti Levéltár felügyelete alatt működnek; minden állampolgár joga, hogy a Nemzeti Levéltárban őrzött iratokról másolatot kérjen.

Valóban ezzel az intézkedéssel indul útjára az utolsó két évszázad levéltárpolitikája és levéltári intézménye. De nem teljes fegyverzetben pattant ki a forradalom Athéné combjából. Mindenekelőtt néhány anakronizmustól kell megszabadulni. Az induló levéltár feladatai közé nem tartozott, hogy a kutatásnak otthont adjon. A nyilvánosság nem a történelmi munka engedélyezésére vonatkozott, hanem a szakítást jelentette a múlttal. Ellenében a régi rendszerbeli általános levéltári titokkal (erről a témáról hosszan lehetne beszélni), a Köztársaság iratai hozzáférhetőek. A levéltár hatáskörébe kizárólag a jogi érvényű köziratok tartoznak, minden egyéb anyag a Nemzeti könyvtárat illeti – már amennyiben nem semmisítendő meg feudális jogbiztosító tartalmuk miatt.

A harmadik fontos törvény, amelyet az V-ik év brumaire hó 5-én (1796. október 26.) fogad el a Törvényhozó Testület (Corps Législatif) elrendeli minden megyében (département) levéltár felállítását a Köztársaság tulajdonát képező iratok megőrzésére.

Összefoglalva: a Felvilágosodás levéltári forradalma a 18. század közepén kezdődik. A tudomány felfedezi a primér forrásanyag jelentőségét és ezzel párhuzamosan az állam kiterjeszti hatáskörét a nemzeti emlékezet ápolására, részint központi és regionális levéltárak szervezésével, részint a külföldi források másolásának támogatásával. A francia forradalom a levéltárügyet azonnal a törvényhozó hatalom hatáskörébe utalja. Az 1790-es években hozott két törvénnyel indul útjára a modern levéltárpolitika Európában.

A liberális levéltári forradalom

A modellek

Körülbelül száz évig tartott, amíg a fogalmilag meglehetősen tisztázatlan, embrionális helyzetből kialakul a ma ismert, államot és kutatót egyaránt szolgáló levéltár. Összeurópai folyamatról van szó, de a közös elméleti háttér és a kevéssé feltárt, de létező szakmai kapcsolatok ellenére a liberális levéltári forradalom mindenütt sajátos egyedi utat, az intézménytörténettel és a politikai rendszerrel kompatibilis kényszerpályát követett, már ahol végbement. (11) A sokféleség nem jelent összevisszaságot. 1800 és 1860 között két modell alakult ki, az angol és a francia. A többi ország levéltárügye vagy az egyik, vagy a másik modellhez áll közelebb, gyakran a két modell elemeit kombinálja.

A 19. század első négy évtizedében felépített angol modell lényege: a központi levéltár (Public Record Office) csak az Egyesült Királyság kormányszervei és felső bíróságai által létrehozott köziratokat veszi át, és egyetlen hatóság sem élvez mentességet az iratadási kötelezettség alól. Más iratanyaggal a PRO nem foglalkozott, nem volt felügyeleti joga a területi levéltárak fölött és nem foglalkozott a Royal Historical Manuscripts Commission hatáskörébe tartozó magánlevéltárak védelmével és segítségével. Az angol megyék (county) és városok irataival az állam mit sem törődött. Lassan-lassan, 1920 és 2000 között végül is kiépült a megyei levéltári hálózat. A 2003-ban bevezetett levéltári reform új helyzetet teremtett. A PRO örökébe lépő Nemzeti Levéltár beolvastotta a RHMC-t és egyben országos levéltári szaktanácsadói és szabványosító hatósággá vált.

A francia modell nagy vonalaiban a Második Császárság korára, teljes egészében a 19-ik század végére készült el. Az induló Nemzeti Levéltár szintén a központi szervek köziratait vette át, de a felségjogok gyakorlásával megbízott minisztériumok (külügy, hadügy, gyarmatügy) elérték, hogy saját történelmi levéltárat tarthassanak fenn. A naiv tündérmese szerint e privilégiumot azért kapták, mert már 1789 előtt volt levéltáruk. Tekintettel arra, hogy királyi központosítás híján minden szerv maga gondoskodott iratainak végleges megőrzéséről, a tündérmesének nem kell hinni. Egyszerűen az történt, hogy a legfontosabb politikai minisztériumok nem voltak hajlandók irataiktól megválni, részint a presztízs, részint a titokvédelem miatt. A közoktatásügy alá tartozó levéltárnak nem volt elég politikai súlya ahhoz, hogy az állami és nemzeti emlékezet integritását megvédje. Az erősebb minisztériumok győztek. A francia Nemzeti Levéltár azután kiverekedte a kárpótlást. 1884-ben a megyei levéltárak átkerültek a belügytől a közoktatásügyhöz, 1897 óta, az állami levéltári hálózat feje a Nemzeti Levéltárat is igazgató Directeur des Archives de France. Az állami levéltári hálózat veszi át végleges megőrzésre a száz évnél idősebb közjegyzői iratanyagot, és jogot kapott magánlevéltárak (családi, vállalati, személyi stb.) átvételére, sőt megvásárlására. A hadügyi és külügyi levéltárak függetlensége és az ebből következő politikai súlytalanság az utolsó évtizedekben vált fenyegető veszéllyé. A francia modellhez közel álló országok közül egyedül Svédország fogta föl a veszélyt és szüntette meg a múlt század végén a független külügyi és hadügyi levéltárat.

Az elvek

A forradalmár arról álmodik, hogy tabula rasát csinál a múltból, amint ezt *Eugène Pottier* meg is írta az Internacionálé ötödik sorában. A francia forradalom levéltárégetési láza szerencsére nem tartott túl sokáig. Egyébként olyan méretű irattömegek gyűltek fel az évszázadok során Nyugat-Európa legnépesebb és leggazdagabb országában, hogy amúgy sem lehetett volna mindent megsemmisíteni, különösen nem egy zsigerileg fegyelmezetlen népnél. De a forradalmi gondolkozás égetés nélkül is tudott levéltári tabula rasát csinálni: a Bureau de Tri az átvett állagokat szétbontotta és a megőrzésre méltónak ítélt maradékokat új, tartalmi vagy formai csoportokba vonta össze. A félig fondokból, félig mesterségesen összevont fondtörödékekből álló Nemzeti Levéltár teljes, az óriási átszervezések ellenére mindmáig érvényben lévő, sorozatokra épülő rendezési tervét a második főlevéltárnok, *Pierre-Claude-François Daunou* (1761–1840) dolgozta ki 1810 körül.

A tárgyi, illetve formai rendezés volt érvényben szinte mindenütt a régi Európában, egy-két kivételtől, így Genuától, eltekintve. Egy-egy intézményen belül ez a rendezési elv nagy bajokat nem okozott. De az új, sok szervtől származó, mindenféle állagot összpontosító, a történelmi emlékezet megőrzésére hivatott levéltári intézmények, hála elsősorban a profilváltásnak (jogbiztosítóból kutatástámogató), néhány évtized elteltével felfedezték, hogy minden mesterségesen kiagyalt levéltári rend esetleg drasztikusan csökkent az anyag történelmi értékét. A megoldás: tiszteletben tartani a szervesen kialakult állagok integritását (principe du respect des fonds), sőt ha erre van lehetőség, magát az irattári rendet (Registraturprinzip). A proveniencia elve érvényesült egyik vagy másik formában mindenütt, ahol végbement a 19. század liberális levéltári forradalma. Az elvet az 1898-ban megjelent, majd németre és franciára lefordított *Muller-Feith-Fruin*-féle holland kézikönyv kodifikálta. (12)

A 19-ik században általánossá vált, bírósági döntvények által szankcionált másik levéltári alapelv jogi jellegű. Az elv azt mondja ki, hogy a köziratok természetüknél fogva elidegeníthetetlenek és a köziratok állami tulajdonjoga elévülhetetlen. Ez az elv szabályozza, a proveniencia elvével kombinálva, a nemzetközi levéltári jogot. Iratátadás törvényerejű döntést igényel és a fondok szétosztása, amennyiben elkerülhető, elkerülendő.

A kutatás szolgálata

Hosszú múltra tekint vissza a levéltári titok. A régi rendszer idején, az állami, illetve fejedelmi levéltárak szinte magátólértetődően kapták a titkos (geheim, segreto) jelzót. „Egészen a 18. század végéig, az állami levéltárak célja az, hogy hatékony kormányzási eszközt adjanak az uralkodó kezébe: a levéltárak tehát titkosak lesznek, egyedül az uralkodó rendelkezésére állanak és valamennyi belső szabályzat kihangsúlyozza, hogy a levéltárosoknak tilos az iratokba bárkinek, akár a minisztereknek, királyi engedély nélkül betekintést engedni. A 17. század elején, egy hivatalának e legfőbb kötelességéről megfélelmező pápai levéltáros kényszermunkával bűnhődött. (13) „Az 1770-es években, amikor a *History of America*t írta, *William Robertson* megpróbált bejutni a spanyol levéltárba – amelyről „úgy hírlik, hogy nyolcszáz és hetvenhárom vastag iratsomót őriz Amerikáról” – a spanyolországi brit nagykövet közvetítésének segítségével, de sikertelenül. Az engedélyt nem kapta meg. (14)

A beidegződések lassan oldódnak. A tudományos kutatás a forradalom után még évtizedekig a könyvtárakban talál otthont. Az inkább csak másolatokat és kivonatokat – hivataloknak ingyen, magánszemélyeknek pénzért – kiadó francia Nemzeti Levéltár 1842-ben, azaz félévszázados működés után nyitja meg olvasótermét. De a kutató élete nem könnyű. A szabályzat az iratkiadást engedélyhez és aprólékos procedúrákhoz köti. A könyvtári szabadsághoz szokott olvasók nem győznek panaszkodni a levéltári kutatást nehezítő akadályokra.

Az 1850-es évek kutatási viszonyait és hozzáférhetőségi politikáját illusztrálандó, talán nem érdektelen kitérni az osztrák-porosz grossdeutsch-kleindeutsch ellentét egy levéltári epizódjára. *Heinrich von Sybel*, utóbb a porosz Geheimes Staatsarchiv igazgatója, 1853-ban jelenteti meg porosz, holland, angol és francia levéltári forrásokon alapuló „Geschichte der Revolutionszeit, 1789–1795” című könyvét, amelyben azt bizonyítja be, hogy az álnok Ausztria volt a felelős a Baselben 1795-ben megkötött porosz-francia különbékéért. A poroszok felelősségét kimutató osztrák válasz, a „Herzog Albrecht von Sachsen-Teschen als Reichs-Feld-Marschall” *Alfred von Vivenot*-tól 1859-ben jelent meg. Vivenot a bécsi levéltárakban kutatható, ahova Sybelt nem engedték be, de a berlini és párizsi forrásokat nem láthatta. Az 1850-en években Franciaország ellensége nem Poroszország, hanem Ausztria volt (16)

A hosszú tapogatózás és habozás után a kutatókat befogadó nemzeti, területi és helyi levéltárak hálózata az 1880-as évekre épül ki. Az Archivio Segreto Vaticanót *XIII. Leó* 1881-ben nyitja meg, a Public Record Office 1884-ben a francia levéltárak 1887-ben vezetnek be a liberális rutint összegező kutatási szabályzatot. E szabályzatok lényege: zártak csak a politikailag érzékeny és magánszemélyek intimitását érintő iratok maradnak hosszabb ideig, egyébként a levéltári anyag kutatása ötven év elteltével szabad – tegyük hozzá, amennyiben leltárak vagy egyéb segédletek a kutatást lehetővé teszik.

A 19. század levéltári forradalma két, ebben a korban alig szétválasztható szakma, a levéltárosok és történészek együttes akciójának eredménye. A levéltárosok begyűjtötték, rendezték és leltározták, gyakran ki is adták a forrásokat (így a francia *Louis Douët d'Arceq*, az osztrák *Alfred von Arneth*, a belga *Louis-Prospér Gachard*), a „pozitivisták” történészek három egymást követő generációja (pro memoria néhány kiragadott név: *Ranke*, *Lord Acton*, *Marczali*, *Pirenne*, de a felsorolást hosszan lehetne folytatni) az így megnyílt, tényeket dokumentáló forrásanyagra támaszkodva megteremtette a történettudományt. A pozitivisták történelmi látásmódot

Elméleti síkon a központi helyet a magát az információs tudományok közé soroló globális archivisztika igyekszik elfoglalni. Ennek a levéltártannak már ma domináló segéttudománya az informatika.

és követelményeket *Charles Victor Langlois* (1863–1929, a francia levéltárak igazgatója) és *Charles Seignobos* (1854–1942, a Sorbonne tanára) 1898-ban megjelent kézikönyve, az „Introduction aux études historiques” foglalta össze.

Levéltári tragédiák és sikerek a 20. században

A liberális optimizmus nem élte túl az első világháborút. De a viktoriánus és *Ferenc József*-i korban kiépült és megszilárdult, a történettudományhoz szorosan kapcsolódó levéltári rendszerről többé már nem lehetett lemondani. Sőt, a mind szélesebb hatáskörű és egyre több iratot termelő államoknak egyre hatékonyabb levéltárakra volt szükségük. A levéltártörténet következő szakaszának főszereplői a 19. század forradalmából kimaradt és megkésettén Európához felzárkózó két nagyhatalom: Oroszország és az Egyesült Államok.

Az orosz felzárkózást 1917 tavaszán a liberális forradalom szellemében européer arisztokraták, professzorok és levéltárosok kezdeményezték. *Lenin* 1918 júniusi rendelete ennek a lendületnek a terméke, de az Egységes Állami Levéltári Fond fogalmának bevezetésével ez a rendelet alapítja meg az új diktatórikus állam centralizációs levéltári politikáját. (16) 1917 és 1938 között, a levéltárak története ugyanolyan drámai és bonyolult, átszervezésekben, tisztogatásokban és ideológiai fordulatokban bővelkedő, mint az unió és a párt története. Ez alatt a húsz év alatt építi ki a hatalom a kettős, állami és pártlevéltári hálózatot az intézményrendszer három szintjén (unió, köztársaságok, területek). Ugyan a franciaországitól eltérő kronológiával, de a forradalmi tabula rasa egyik formáját se kerülte el a szovjet levél-

tárügy. A húszas évek végén előbb *Pokrovskij* ideologikus rendezési sémája hozta veszélybe a levéltári örökség forrásértékét, a harmincas évek „makulatúra-kampányai” során pedig a levéltárakba került teljes anyag felét, 14 000 tonna papírt kitevő 28 millió tételt zúztak be a papíripar szolgálatában. 1938-ban a levéltárak a politikai rendőrség kötelékébe olvadtak be. A makulatúra-kampányoknak ezzel vége lett. De vége lett minden kutatási lehetőségnek is. Az NKVD bevezette a teljes titkosítást, amely csak 1953 után kezdett lazulni.

A „népi demokráciák” nem egyenlő mértékben vették át a szovjet levéltári elveket és módszereket, de a négy évtizedes szocialista korszak mindenütt hagyott nyomokat. Így az Állami Levéltári Fond fogalmának ma is sok a híve Oroszországban, a volt szovjet köztársaságokban és Közép-Európában, holott nyilvánvalóan inkompatibilis a jogállam és a demokratikus politikai élet nem egy szabályával. A szovjet típusú teljes titkosítást több ország elkerülte, Lengyelországban és Magyarországon a levéltárak mindvégig a kulturális tárcához tartoztak, s ezekben az országokban nagyobb nehézség nélkül lehetett a hozzáférhetőséget az új, a viktoriánus korinál jóval liberálisabb s egyben jóval bonyolultabb európai normának megfelelően rendezni. De problémák még sok helyütt merülnek fel, a 2003-ban bevezetett román kutatási szabályzat pedig egyenesen riasztó. Levéltári területen valószínűleg a jog nélküli államiság okozta a legsúlyosabb maradandó károkat.

A szisztematikus jogtíprás nem volt a szovjet pártállam monopóliuma. A Harmadik Birodalom szintén hatályon kívül helyezte a magánjogot és a közjogot, mind belföldön, mind a meghódított országokban, de ezenkívül a nemzetközi levéltári jogot is lerombolta. A világtörténelemben páratlan levéltári fosztogatás évekig folyt a meghódított Európában. Az elrabolt iratok tekintélyes részét azután a szovjet hadsereg zsákmányként vitte Moszkvába – titokban. A titok csak 1991-ben pattant ki. A kettős levéltár-zsákmányolás szinte minden szálát *Patricia Grimsted*, harvardi kutató göngyölytette fel. (17)

Azt hiszem, meg lehet kockáztatni azt az állítást, hogy a gyors amerikai felzárkózás az 1930-as években a 20. század legfontosabb levéltári eseménye, mert döntő módon befolyásolta a „klasszikus”, 19. századi szakmai paradigma átalakulását. Amerika dolgozta ki a „három korszak” elméletét és teremtette meg ezzel a globális irat- és levéltár-tan fogalmát. Az amerikai iratkezelési (records management) elvek és eszközök elég hajlékonyak bizonyultak, hogy az irattermelést radikálisan megváltoztató, szintén Amerikából kiinduló informatikai forradalomhoz adaptálódjanak. Intézményi vonalon Amerika az angol modellt vette át, de hozzátett két strukturális újítást a regionális központokkal és az elnöki könyvtárakkal. Ugyanúgy, mint Angliában, az intézményrendszer alsóbb szintjei (államok, városok) csak lassan, igen-igen változatos utakat követve és nem egyenlő sikerrel szervezték meg levéltáraikat. A fő érdem ezen a területen a szakmai egyesületeké, amelyek sehol sem tettek szert akkora befolyásra, mint az Egyesült Államokban. A Nemzetközi Levéltári Tanácsot amerikai kezdeményezés hozta létre 1948-ban, és a sikeres nemzetközi akciót a hozzáférhetőség liberalizálásért szintén Amerika indította el az 1960-as években.

A 20. század másik jelentős paradigmaformáló sikere a nemzetközi együttműködés kibontakozása, mind elméleti, mind gyakorlati síkon. Ennek köszönhető a levéltárak terfoglalása Európán kívül egyfelől, a levéltári munkát és munkakörülményeket, az anyagvédelmet, anyagfeldolgozást és kutatószolgálatot gyökeresen megváltoztató technikák gyors fejlődése és elterjedése másfelől. Tegyük hozzá, hogy az anyagvédelmi technikák (építkezés, raktári mikroklíma-kontroll, reprográfia, digitalizálás stb.) tökéletesítése a könyvtárak, levéltárak és múzeumok közös ügye.

A paradigmaváltás útján

A Handleiding klasszikus levéltári paradigmája az 1950-es évekig maradt érvényben. Ezt a közlevéltárak hatáskörére és hozzáértésére támaszkodó paradigmát szerves egészként fogta fel a szakma. Episztemiológiai alapját az erudícióból kifejlődött segédudo-

mányok (paleográfia, diplomatika, pecséttan stb.) és a proveniencia-centrikus levéltártan képezte. Ez határozta meg a levéltári gyakorlat (selejtezés, rendezés, leírás, forráskritika, szövegkiadás, intézménytörténet stb.) szabályait és tette uralkodó elvekké az akribia igényét és az autenticitás védelmét. Etikai és jogi síkon a klasszikus paradigma a levéltárak kettős, közigazgatási és történettudományi kötődését tekintette a szakmai tevékenység irányító elvének. A klasszikus levéltári paradigmát és a vele mind egészében, mind részleteiben kompatibilis pozitivistá történetírás normarendszerét egyazon korszak dolgozta ki egymással szoros összefüggésben, olyan közös szentélyekben mint a párizsi École des Chartes és a bécsi Institut für Österreichische Geschichtsforschung.

Az első világháború után a történettudomány fejlődése új utakra tért. Ezt az óriási témát itt persze még csak érinteni se tudjuk, csupán egy, a levéltárügyre is tartozó mozzanatot szeretnék megemlíteni, a pozitívizmus kritikáját. „Mi a történelem?” címmel *Edward Hallett Carr* (1892–1982) előadássorozatot tartott 1961-ben Cambridge-ben. Az első előadásban jobb ügyhöz méltó szenvedéllyel és irigylésre méltó humorral megy neki az öt megelőző két nemzedék credójának, amely szerint a források segítségével a történelmi valóság rekonstruálható, wie es eigentlich gewesen. A tények és dokumentumok fetisizta tisztelete eretnokség, a történettudománynak nincs szüksége por szárazságú, specializált minitémákat részletező monográfiákra. Nil novi sub sole: Carr, kétszáz év után, Voltaire hadjáratát kezdte újra. Carr történelmi pályáját enigmatikusnak is lehet nevezni. Az 1930-as években mind a sztálin-i pestisről, mind a hitler-i koleráról megértő és elnéző könyveket írt. Az utolsó negyven év levéltári statisztikai hatalmasan rációfoltak Carr koncepciójára. A tények és források vonzóereje egyre nő.

A most strukturálódó új levéltári paradigma természetesen megtartja a konzerválás és kommunikáció kettős imperatívuszát, de ezen túlmenően a Handleiding eszmerendszere, csak az egyik, valószínűleg nem is a legfontosabb összetevője lesz. Mivel aktuális folyamatról van szó, minden, ami erről a témáról mondható, nem az experimentális bizonyosságok, hanem a többé-kevésbé indokolt, elképzelhető konjektúrák kategóriájába tartozik.

Elméleti síkon a központi helyet a magát az információs tudományok közé soroló globális archivisztika igyekszik elfoglalni. Ennek a levéltártannak már ma domináló segédtudománya az informatika. Egyrészt azért, mert jóformán minden levéltári tevékenység (a raktártér-elosztástól és az állományvédelemtől a kutatószolgálat minden mozzanatáig, beleértve az olvashatatlan iratok olvashatóvá tételét) számítógép-technológiát igényel. Másrészt azért, mert mind a közigazgatásban, mind a magánszektorban az iratok elektronikus úton készülnek. Hála az autentifikációs eljárásoknak, az elektronikus iratok hamisítása már ma ugyanolyan nehéz, mint a hagyományos kéziratoké, de a sokhelyütt intenzíven folyó kutatások ellenére továbbra is per definitionem nyitott kérdés, hogy a levéltárakat érdeklő hosszú távon (100 év fölött) hogyan lehet az elektronikus iratok fennmaradását biztosítani. Per definitionem nyitott, ugyanis a választ csak az utókor fogja megkapni 100, 200, illetve 500 év múlva.

Az új paradigma intézményes komponense nem szorítkozik a közlevéltárakra. A nemzeti, területi és községi levéltárak, amennyiben tartósan megkapják az informatizált világban nélkülözhetetlen anyagi eszközöket, feltehetően megtartják normatív tekintélyüket, de súlyuk a munkaerőpiacon fokozatosan csökken. Mivel a levéltári törvény csak a közlevéltárak működését van hivatva szabályozni, a teljes szakmai terület kohézióját közös deontológiával és szabványokkal lehet elérni. A levéltárak jövője attól függ, hogy az új paradigma a levéltári intézmény fogalmát az iratanyaghoz vagy az emlékezet-funkcióhoz köti. A dilemma még nem dőlt el.

A Handleiding világának egy és oszthatatlan levéltáros-szakmája a múlté. Még nem rajzolódt ki világosan a jövő differenciált levéltáros-szakmájának összetétele, de annyi már most kétségtelen, hogy a klasszikus segédtudományokon felnőtt levéltárosok monopóliuma értelmét veszítette.

Ugyancsak hanyatlóban van a közlevéltári autarkia, amely azt jelentette, hogy az intézményen belüli minden irat- és levéltári tevékenységet az intézmény személyzete volt köteles ellátni. A privatizációs trend költségvetési megfontolásokból indult el (például a reprográfiával és iratrestaurálással foglalkozó közalkalmazottak teljesítménye elégtelen, bizonyos funkciókat, így a takarítást vagy az átmeneti raktározást gazdaságosabban lehet ellátni külső szerződéssel), de mintegy tizenöt-húsz év óta, a neo-liberalizmusnak nevezett politikai divat ideológiai érvekkel igyekeznek a szerződéses területet szélesíteni. Költségvetési indok nélkül, egyszerűen az állami kompetencia szűkítéséért – a doktrína szerint minél kisebb az állam, annál boldogabb a lakosság – veti föl levéltári alapfunkciók, sőt a közlevéltári intézmény privatizációjának lehetőségét.

Itt van pedig az a határ, amelyet még a militáns államleépítőknek is tiszteletben kell tartaniuk: a kollektív – nemzeti, állami, európai – emlékezet védelme a közhatalom joga és kötelessége. A felvilágosodásnak ez a vívmánya nemhogy elvesztette volna legitimitását, ellenkezőleg, az információs technológia rohamos fejlődése eddig nem is sejtethő távlatokat nyit az emlékezet ápolásának, azaz az egyre gazdagodó skálájú kutatásnak. A kulcsszavak 2004-ben: adatbázis, digitalizálás, Internet egyfelől, állami levéltári és nemzeti írott örökség másfelől. A következő évtizedek könyvtáros és levéltáros nemzedékein múlik, hogy milyen mértékben sikerül a technológiai potenciált a kulturális örökséget feltáró tudományok szolgálatába állítani.

Az új levéltári paradigma az itt említetteknel szélesebb ismeretanyagot, illetve elvi és fogalmi együttest fog felölelni és rendszerezni. Ma csak annyit tudunk, hogy mintegy ötven évvel ezelőtt megindult a levéltári paradigmaváltás.

Jegyzet

- (1) A másik sarkalatos elv a proveniencia. Erről később.
- (2) Jenkinson, Sir Hilary: *The English Archivist: A New Profession in Selected Writings of...* Alan Sutton, Gloucester. 237.
- (3) Gay, Peter: The Enlightenment an Interpretation II. *The Science of Freedom*, 375.
- (4) Cassirer, Ernst (1966): *La philosophie des Lumières*. 228.
- (5) Lodolini, Elio (2001): *Storia dell'archivistica italiana. Dal mondo antico alla metà del secolo XX*. Franco Angeli, Milano. 316.
- (6) Az Ottomán birodalom levéltári központosítása ugyanebben a században, de valamivel korábban kezdődött.
- (7) Kassic Ignatius (1825): *Enchiridion seu extractus benignarum normalium ordinationum regiarum... Tomus secundus. ...ab anno 1780 usque annum 1790*. Pest. 1. 182.
- (8) Favier, Lucie (2004): La mémoire de l'État. *Histoire des Archives nationales*. Fayard, S. I. 27–34.
- (9) Kozlov, V. P. (1999): *Rossijskaja arheografija konca XVIII – pervoj cetverti XIX veka*. Moskva. 415.
- (10) Aimé Chapollion-Figeac (1887): *Notice sur les Archives départementales de France*. Grenoble. 31.
- (11) Anglia, Ausztria-Magyarország, Belgium, Dánia, Hollandia, Kanada, Német-Birodalom, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország és utódállamaik. A levéltári forradalom csak a 20-ik század folyamán zajlott le Oroszországban, Portugáliában és az Egyesült Államokban.
- (12) *Handleiding voor het ordenen en beschrijven van archiven*. A kézikönyv angol kiadása (a franciából fordítva) csak 1940-ben jelent meg.
- (13) Lásd Bautier, Robert-Henri (1961): *Les Archives in L'histoire et ses méthodes, Encyclopédie de la Pléiade*. Gallimard, Paris. 1129.
- (14) Gray, i.m. 375.
- (15) Francia Külügyminisztériumi Levéltár, Mémoires et Documents, Autriche 67, 68. sz. irat (1869. febr. 9.)
- (16) A szovjet levéltárügy történetére lásd Hodhordina, Tatjana (1994): *Istorija, Otecestvo i Arhivy, 1917–1980*. Moskva.
- (17) Carr, E. H. (1973): *What is History? The George Macaulay Trevelyan Lectures Delivered in the University of Cambridge, January-March 1961*. Penguin Books, London. 169. (Első kiadás: Macmillan, 1961.)

A hangzó hagyomány: a lejegyzett és a rögzített zene

Ha a zenére vonatkozó dokumentumokat (jegyzőkönyveket, elbeszéléseket, számlákat, névsorokat és hasonlókat) most mellőzzük, s csak a zenét magát közvetítő hordozókra figyelünk, azok két nagy csoportra oszthatók: írott és hangzó forrásokra. Az egész területet számba venni aligha lenne hely; röviden jelezhetjük azonban az egyes történeti korszakok sajátos forráshelyzetét, s ez elég lesz ahhoz, hogy néhány általános tanulságot levonjunk.

Mindenekelőtt meg kell említenem egy olyan problémát, mellyel a zene ugyan nem áll magában, mégis a rokon ars-okhoz képest itt élesebben vetődik fel. A zenei tevékenység nem anyagi valóság létrehozására irányul, hanem magának a tevékenységnek az időbeli lefolyásában jelenül meg. Szinte véletlenszerű, hogy ebből a szüntelenül folyó életből mennyi s milyen rész tükröződik egy anyagilag is megmutatható forrásanyagban, vagyis mennyi „rögzített” zene keletkezik és marad fenn.

Jó példa erre a magyar középkor forrásanyaga. Míg a szigorú értelemben vett szakrális zenének a hányattatások után is elég gazdag dokumentációja maradt fenn, a világi műzenéről, a hangszeres zenéről, az énekmondók és szórakoztató muzsikuskok repertoárjáról, a városok, falvak egész életet átjáró zenei tevékenységéről – noha létüket a zenéről beszélő források alapján biztosnak vesszük (1) – egyetlen kottafej sem tájékoztat. A liturgikus zenei anyag tekintetében nem állunk rosszul. Míg fél évszázada *Szabolcsi Bence* egy-két véletlenszerűen előkerült, értelmezetlen dokumentum alapján néhány oldalon próbálta felidézni a magyar középkor zenéjét (2) az utolsó három évtizedben – főként *Szendrei Jankának* köszönhetően – a feltárt, katalogizált, részletesen elemzett források száma megközelíti a százötvenet. (3) Ezenfelül mintegy 800 elveszett kódex emlékét őrzik a pergamentöredékek, melyek ugyan zenében szűkölködnek, de kellő elemzés után informatív értékük nem lebecsülhető. Számuk – köszönhetően a *Fragmenta Codicum* csoport munkájának is – folyamatosan gyarapszik. (4) Megnyugtató, hogy az utóbbi években előkerült töredékek bár árnyalták a történeti képet, alapvetően nem változtattak rajta, vagyis elfogadhatók amolyan statisztikai mintavételnek.

A számszerű gyarapodáson kívül az utóbbi évek abban is előrelépést hoztak, hogy sikerült az országhatárokon átlépve erdélyi (romániai), felvidéki (szlovákiai), ausztriai, törökországi archívumok kódex- és töredékállományát feltárni (egy korai magyarországi töredékről közölt fénykép arra biztat, hogy a sort Szlovéniával folytassuk). Az is a közelmúltnak köszönhető, hogy mindeme források összesített indexe és mintegy 80 százalékban lefényképezett állománya a fiatalok és jövendő medievisták számára is kutathatóvá tette az anyagot.

A középkori többszólamúságot mindössze egy hazai, két szlovákiai füzet s néhány töredékes lejegyzés képviseli; (5) az anyanyelvűségre mindössze három gyarló notáció, (6) s néhány szöveges feljegyzés utal. (7) Csak a részletes elemzés, a népzenevel és az európai anyaggal való összehasonlítás tette mégis megírhatóvá e két terület történetét. (8)

Ha a Mohácsot követő két évszázad forrásanyagáról azt mondjuk, hogy a kutatás szinteljességében feltárta, akkor csak a forrásanyag szűkösségéről nyilatkoztunk. A többszólamú anyag zöme a mai országhatárokon kívüli gyűjteményekben található; a hazai kutatás nem kis erőfeszítéssel tudta legalább másolatban megszerezni, s a történeti tudatba beilleszteni. (9) A legnagyobb gyűjtemény, még az első világháború idején Budapestre telepített bártfai – a maga nagy számú nyomtatványával és kéziratóval – ma már katalogizálva van. A pozsonyi, lőcsei gyűjteményeket a szlovákiai kutatók munkájára is támaszkodva elég jól ismerjük; a soproni források azonban ma még nagyrészt feldolgozatlanok. A kortörténetből adódik, hogy viszonylag nagy az akkor már jobbára korszerűtlen egyszerű zene emlékanyaga. A históriás ének két nyomtatott gyűjteményét már Szabolcsi és Csomasz Tóth Kálmán hiánytalanul feldolgozta; (10) a világi dal szerény repertóriumát többszörös kiadásban is megjelenhetett; (11) az egyházi egyszerűség dokumentumait a 'Régi Magyar Dallamok Tára' két kötete révén egy lenyűgöző referenciaanyaggal kísért kiadásban bírjuk; (12) a gregorián alapú protestáns liturgikus graduáltételeket *Ferencki Ilona* és mások kielégítően leírták és elemezték. (13) Meglepetések persze még érhetnek: ilyen volt a közelmúltban a *Hoppál Péter* által erdélyi falvakban megtalált és lefényképezett mintegy 30 unitárius kézirát; (14) ezek feldolgozása még meg sem kezdődött.

Ha a 16–17. századi a forrásanyag csekélységén siránkoztunk, a 18. századtól meg éppen annak bősége ejt zavarba. A nagy értékű *Esterházy*-gyűjtemény (benne a *Haydn*-kéziratokkal) biztos helyet talált az OSzK Zeneműtárában. *Bárdos Kornél* városmonográfiáinak nagyrészt *Vavrincez Vera* által megalkotott függeléke a magyarországi műzene több ezernyi forrását lajstromozta. (15) Ám ezek helyzete mind a védelem, mind a feldolgozás szempontjából problematikus. Állományvédelem, kutathatóság, elérhetőség, szakszerűség és együttműködési készség szempontjából különösen szélsőséges eltérések vannak az egyházi gyűjtemények között. A katalogizálás után sem mondhatjuk, hogy e hatalmas kottaanyag biztonságban van, s elenyésző töredéke ennek az, amit legalább fényképmásolatban bíránk. Minthogy nagyrészt szövegművekben rögzített zenedarabokról van szó, addig egy szót sem mondhatunk róluk, amíg azokat fáradságos munkával partitúrákká nem dolgozzák össze. Az adott helyzetben csak annyit tehetnek a korszak kutatói, hogy kiválasztják a magyar zenetörténet számára legígéretesebbnek látszó példányok egy kis részét, lefényképezik, olvasható kottába átírják, s megpróbálják a 'Magyarország Zenetörténete' sorozat várva-várt harmadik kötete számára elemezni.

Gyakorlati és szemléleti okai voltak annak, hogy e forrásanyagot a hazai kutatás olyannyira elhanyagolta, hogy Szabolcsi Bence zenetörténeti könyve szót sem ejtett róla. A technikai okokról már beszéltünk. A szemléleti ok a hazai zenetörténeti érdeklődés korábbi nemzeti elfogultságában rejlik. Mindenáron magyar zeneszerzőket kerestek, s e zeneszerzők műveiben a magyaros jelleget akarták megtalálni. A forrásanyag azonban igen heterogén. A gyűjtemények nagy százalékban az osztrák, olasz, cseh, német nagy- és kismesterek műveit tartalmazzák; a magyarországi szerzők jobbára bevándoroltak, még ha hosszú ideig éltek is hazánkban, s tevékenységük magyar városok kultúráját

A Bartók Béla zongorafelvételeit tartalmazó nagyszerű kiadványa példa arra, hogy szorgos gyűjtőmunka milyen rejtett kincseket hozhat napfényre. De arra is rámutat e gyűjtemény, hogy a kívánatos teljességet vagy legalábbis bőséget a jelen körülmények között csak egy ilyen kivételes esetben, különleges szorgalommal lehet elérni. A megoldást a Sztanó Pál által évtizedeken keresztül szorgalmazott Nemzeti Hangarchívum felállítására jelentené, tegyük hozzá, nem csak a zenei hangfelvételek tekintetében. Úgy vélem, ennek éppen a nemzeti könyvtárban lenne a helye.

gyarapította. Maga a zene pedig minden, csak nem nemzeti: mint Európában másutt is, a kései barokk, majd a bécsi klasszikus stílus ismertségének tanúja. Ahhoz, hogy felfedezzük őket, több dolgot is meg kellett értenünk. Először azt, hogy egy ország zenekultúrája nemcsak zeneszerzőiből áll, hanem abból az egész zenei tevékenységből (például előadóművészetből, zenepedagógiából), amely a magasabb zene előadására és befogadására kész közeget alakítja. Másodszor azt, hogy az európai zenekultúra nemzeti irányzatokra tagolódása 19. századi jelenség, melyet helytelen a megelőző koroktól elvárni. Harmadsorban azt, hogy zenekultúránk szempontjából a fő kíváncsi e korban nem valamiféle nemzeti sajátosság megjelenítése volt, hanem a zenei technika magas színvonalú elsajátítása, mai szóval élve: a felzárkóztatás a török idők kétszáz éves lemaradása után. Feladatainkat ma már világosan látjuk és megvannak azok a műhelyek, melyek teljesítésükre törekednek. (16) Más kérdés, hogy eleendő-e a szellemi, személyi, anyagi erő a jelentős mennyiségű forrásanyag megőrzésére, nyilvántartására, kutathatóvá, előadhatóvá tételére.

Talán még nehezebb a 19. század zenetörténeti anyagának helyzete. Két nagy szerzőnk hagyatéka, úgy vélem, jó kezekben van. A Liszt Múzeum *Eckhardt Mária* irányítása alatt nagy szakértelemmel és energiával viseli gondját a Liszt-hagyaték azon részének, amely hazánkban feltalálható. (17) A nemrég *Tallán Tibor* által megindított *Erkel*-összkiadás (18) ha folyamatosan továbbhalad, szükségszerűen el fog vezetni a teljes emléktanyag áttekintéséig. De az a hatalmas virtuális kottatár, mely az ország tényleges zeneéletéről, Budapest és a vidék, a templomok, akadémiák, zeneiskolák, zenés színházak muzsikájáról, a házi zenélésről és a késő klasszicizmus, romantika, nemzeti stíl között megoszló sok tucatnyi kismester alkotásairól képet adna, az állami, városi, egyházi, iskolai könyvtárak katalogizálatlan gyűjteményeiben és családi hagyatékokban van szétszórva, s még munkásaira vár. (Biztató kezdet a színházi anyag *Gurmai Éva* által megkezdett gyűjtése és fényképezése.) E pillanatban olyan szakemberek sincsenek, akik e kor iránt érdeklődnének, egy szervezett anyaggyűjtésnek pedig semmiféle központja nincsen. Félő, hogy a közelmúlt emlékei (melyek már és még nem tűnnek talán elég érdekesnek) a köztudat szempontjából egyaránt elhanyagolódnak.

Némileg hasonló ehhez a 20. századi hagyaték helyzete is. Természetesen *Bartók* és *Kodály* örökségéről a két szerző nevével megjelölt archívumok lelkiismeretesen és nagy szakértelemmel gondoskodnak, s ezek figyelme túl is terjed a rájuk bízott forrásokon. A *Somfai László* által kezdeményezett és megtervezett *Bartók*-összkiadás megindulása (19) (és az előbb-utóbb várható *Kodály*-összkiadás) mintegy célhoz vezetné ezeket az erőfeszítéseket. A közelmúltban létesített *Dohnányi*-archívum, ha elsődleges forrásokban nem bővelkedik is, adatbázis formájában bizonyára az emléktanyag egészét kezelni fogja. (20)

Szinte reménytelen azonban a zenei élet mindennapjait megjelenítő források kezelése. Ezeket durván két nagy csoportba oszthatjuk. Az egyiket a zenei tevékenységek termékeként megjelenő gyűjtemények, például az operaház, a színházak, zenekarok, zeneműkiadók kottatárai alkotják. A másik a zeneszerzői alkotóműhelyek hagyatéka, amelyek sorsa teljesen a véletlenre van bízva. Egyesek utat találtak különféle közgyűjteményekbe (Zeneakadémia, OSZK Zeneműtár, MTA kéziratár), legtöbbjük azonban bizonytalan jövőjű családi gyűjtemények őrzik, vagy magánvagyonokban szétszóródva fekszenek. Hogy egyetlen példát mondjak, egy doktorandusz hallgatóm két éven át hiába próbálta megtudni, hová került *Harmat Artúr* nagy hatású énekgyűjteményének dokumentációja. Az utóbbi idők legjelentősebb eredménye az, hogy a magyar zeneszerzőkről *Berlász Melinda* irányításával megjelenő füzetsorozat (21) háttérmunkájaként harminc zeneszerző alkotásairól készült forrásjegyzék, nemcsak a köz-, de a magángyűjtemények elérhető anyagát is számba véve. Ezenkívül tudomásom szerint a Zenei Tanács (22) és a Budapest Music Center is rendelkezik ma olyan adatbázissal, amely az élő zeneszerzők igyekezetétől függetlenül információkat tárol – ha nem is forrásokról, legalább művekről. (23)

A 20. század teremtette meg egy új forrástípus technikai feltételét is, a hangfelvételt. A forrásértékű zenei hangfelvételeket két nagy csoportba oszthatjuk. Első közülük a népzenei terepfelvételeké. Legnagyobb gyűjteményünket, a mintegy tizenkétezer órányi anyagot az MTA Zenetudományi Intézete népzenei archívuma őrzi, gondosan archiválva, jegyzőkönyvezve, fele részben már digitalizálva. Az Intézet honlapján elérhető 6000 dallam hangfelvétele, 14 000 dallam kottaátírása. (24) De igyekszik e központi archívum a külső, elsősorban állami vagy városi, azonkívül magángyűjtemények anyagát is megszerezni. Legértékesebb közülük a Néprajzi Múzeumé, köztük a ma már átjátszással megmentett fonográf és régi magnetofon-felvételeké, de jelentős mennyiséget tesz ki az „Utolsó óra” gyűjtésének, vagy például a debreceni, mohácsi múzeum hangfelvételeinek a másolata. Főként másodkézi gyűjtemény kialakítására törekszik, luxus feltételek között a hibás névvel Hagyományok Házának nevezett intézmény is. Valószínű, hogy a hozzá hasonló személyi-anyagi ellátottsággal a Zenetudományi Intézet már biztosíthatta volna a teljes emlékműanyag egybegyűjtését.

A másik nagy típust a magyar előadóművészek muzeális értékű felvételei alkotják. A Hungaroton archívuma és a Rádió nagy gazdagságban és feltehetően teljes rendben őrzi ezek sokaságát. De tudjuk, hogy más gyűjteményekben és magánszemélyeknél is sok értékes felvétel lappang. A Bartók Béla zongorafelvételeit tartalmazó nagyszerű kiadvány (25) a példa arra, hogy szorgos gyűjtőmunka milyen rejtett kincseket hozhat napfényre. De arra is rámutat e gyűjtemény, hogy a kívánatos teljességet vagy legalábbis bőséget a jelen körülmények között csak egy ilyen kivételes esetben, különleges szorgalommal lehet elérni. A megoldást a *Sztanó Pál* által évtizedeken keresztül szorgalmazott Nemzeti Hangarchívum felállítására jelentené, tegyük hozzá, nem csak a zenei hangfelvételek tekintetében. Úgy vélem, ennek éppen a nemzeti könyvtárban lenne a helye.

Addig is, amíg ez létrejöhét, egy alkalmas intézmény által gondozott virtuális gyűjtemény, vagyis az ismert, nagy értékű felvételek adatbázisa teremthetné meg mind a megőrzés, mind a hasznosítás feltételeit.

A fentiekből kiindulva talán nem merész felvázolni a távoli és közelebbi jövő tennivalóit. Nyilvánvaló, hogy a magyar zenetörténet forrásanyagát egy vagy néhány közgyűjteménybe tömöríteni sem helyes, sem lehetséges nem volna. Ez mégsem jelentheti, hogy a köznek nem kell valami módon felelősséget vállalnia értük. A feladatot négy pontban lehetne megjelölni: védelem, nyilvántartás, kutathatóság, értékelés.

Úgy vélem, a művészeti emlékek mintájára szükséges és indokolt lenne a zenei források értékes részének védelem alá helyezéséhez megtalálni a jogi formákat. A védelem magától értetődően létezik a nemzeti könyvtárakban, levéltárakban; de sokkal kevésbé vagy egyáltalán nincs biztosítva egyházi-, családi-, magántulajdonban lévő emlékműanyag esetében. A védelemnek ki kell terjeszkednie az őrzés körülményeire is; nem lehet elfogadni, hogy például egy templom tornyában, kitorrt ablakokon át beverő esőnek kitéve feküdjének, olykor éveken át, esetleg borító nélküli, katalogizálatlan 18. századi források. Emlékszem, amikor egy gyakorló zenész heteken át járkált a fővárosban, aktatáskájában hordozva a hiszemre kölcsönadott barokk szólamanyagot. De ugyanakkor az ilyen védelemnek garantálnia kell a kutathatóság kötelezettségét és rendezett módját is, a nem szűkmarkúan adott és valóban betartott nyitvatartási idővel, megfelelő munkakörülményekkel együtt.

A védelemmel szorosan összetartozik a nyilvántartás munkája, hiszen csak nyilvántartott anyagot lehet védelem alá vonni. Kívánatos lenne, hogy létrejöjjenek olyan kumulatív katalógusok, amelyek elvben a teljes forrásanyagot magukba foglalják, tekintet nélkül arra, hogy azokat hazánkban vagy külföldön, állami vagy magángyűjteményekben őrzik. Talán két-három közintézményünknek, például a Zenetudományi Intézetnek, a Széchényi Könyvtárnak, a Zeneakadémia könyvtárának az összefogásával nem lenne reménytelen ezt a kumulatív katalógust létrehozni. Ezzel kapcsolatban hadd említsem meg, mennyire kívánatos, hogy a RISM nemzetközi adatbázis számára történő – *Murányi Ró-*

bert halálával megszakadt – hazai adatszolgáltatás a Széchényi Könyvtár közreműködésével folytatódjék, nehogy éppen most, Európához való közeledésünk idején gyengüljön meg hazánk jelenléte a nemzetközi kulturális tudatban.

Ha forrásaink előbb említett központi nyilvántartása nem valósítható meg, legalább az öt nagy korszak mindegyikéhez kellene rendelni egy-egy műhelyt, megteremtve a munkához szükséges, folyamatosan biztosított feltételeket is. Egy-egy ilyen műhely lehetne az adott korszak „virtuális kottatára”, amelyből az információk megkaphatók, különösen ha azokat interneten vagy legalább belső hálózaton elérhetővé teszik, ahogy ez megtörtént például a Zenetudományi Intézetben a középkori forrásokkal, forrásjegyzékekkel, vagy a Bartók Rend támlapjaival. Létezésük azért is kívánatos, hogy tudott legyen, hová kell begyűlniük az idők folyamán előkerülő újabb forrás-információknak, adatoknak.

A kutató nem férhet mindig hozzá közvetlenül a forrásokhoz, sőt sokszor célszerűbb is annak másolataival dolgozni. Mind a megőrzés, mind a kutathatóság amellett szól, hogy minden fontos forrásról készüljön másolat. Míg száz évvel ezelőtt hangyaszorgalmú kutatók készítettek meghatóan gondos másolatot egy-egy forrásról, a 20. század pedig a másolat korszerű formáját találta meg a mikrofilmben, ma a digitális felvétel minden eddiginél olcsóbb, biztosabb, könnyebben előállítható, többszörözhető, így sokoldalúan használható megőrkítési módot kínál.

A modern technika azt a reményt adja, hogy a mai korban létrejövő zenei értékek megőrkítéséről maguk a zenészek és az intézmények folyamatosan gondoskodnak. Annál nagyobb a felelősség, hogy annak a zenei múltnak az emlékeit, amelyben e technikák nem álltak rendelkezésre, átgondoltan és intézményesen őrizzük, védjük, listázzuk, s tegyük sokféle módon az egész nemzet eszmei-anyagi, de egyszersmind használati tulajdonává.

Ha közvagyonként jelentő forrásainkat bármi kár érné a jövőben, senki sem fogja kourunkat a vád alól felmenteni, ha nem örököltette meg az emlékanyagot e könnyen elérhető eszközzel. Ha pedig egy kutató állományvédelmi okból nem kapja meg az értékes forrást, vagy ha összehasonlító kutatásai során a különféle könyvtárakban őrzött forrásokat kell egymás mellé tennie, ugyancsak a közgyűjteményektől fogja várni a megfelelő másolatokat. Bizonyos, hogy a gyűjteményeknek saját maguknak kell gondoskodni elkészítésükről, mégis célszerű lenne, ha a másolatok másolatai szakmailag csoportosított, az egymást értelmező forrásokat egy-

más mellé helyező gyűjteményekben lennének fellelhetőek.

A forráskutatás természetesen állandó, a saját logikája szerint előrehaladó tudományos tevékenység. Vannak azonban a kutatásnak olyan előfeltételei, amelyeket magának a kutatómunkának kell megteremtenie, s amelyek tervezhető, irányítható cselekvéssorok. Ezekből kettőt említenék meg.

Egyik: olyan átírások, amelyek ütemesen, kutatók irányításával, középszintű szakemberek, diákok bekapcsolásával készülnek, s a zenei anyagot az elemzésre alkalmassá teszik. Ilyen például a népzenei felvételek kottás lejegyzése, a középkori kódexek átírása, a szólamkönyvek összeírása, úgynevezett spartírozása vagy a zeneszerzői vázlatok, első fogalmazványok diplomatikus átírása. Mindegyik területen szép eredményekről lehet már beszámolnunk, de szinte mindegyik csak pályázati finanszírozásra számíthat, ami nem engedi hosszú távú munkafolyamat megtervezését.

A második ilyen feladat: válogatott források kiadása, amely lehetővé teszi, hogy többen, köztük külföldi kutatók is véleményt nyilváníthassanak a művek jellegéről, értékéről. Világos, hogy a kutatás a gondos forráskiadásnak előzménye, de gyümölcse is. A Magyar Népzene Tára előreláthatólag 40–50 év alatt fogja anyagát ilyen módon közreadni; középkori forrásainkból három jelentős kódex fakszimilében, egy pedig átírásban meg-

jelent; a repertoárnak körülbelül a fele kritikai kiadásban is elérhető. A Musicalia Danubiana sorozat huszonnégy év alatt 21 forrást publikált a 13. és kora 19. század közötti anyagból. A Liszt-összkiadás mellett a közelmúltban megjelent az Erkel-összkiadás első kötete is. A magyar zenetudomány feszülten várja a Bartók-összkiadás megindulását.

A modern technika azt a reményt adja, hogy a mai korban létrejövő zenei értékek megőrkítéséről maguk a zenészek és az intézmények folyamatosan gondoskodnak. Annál nagyobb a felelősség, hogy annak a zenei múltnak az emlékeit, amelyben e technikák nem álltak rendelkezésre, átgondoltan és intézményesen őrizzük, védjük, listázzuk, s tegyük sokféle módon az egész nemzet eszmei-anyagi, de egyszersmind használati tulajdonává.

Jegyzet

- (1) Összefoglalóan: Rajeczky B. (1988, szerk.): *Magyarország zenetörténete. I. Középkor*. Akadémiai Kiadó, Budapest, különösen 2–4. fejezet.
- (2) Szabolcsi B. (1955): *A magyar zenetörténet kézikönyve*. Zeneműkiadó, Budapest. 7–15.
- (3) Szendrei J. (1981): *A magyar középkor hangjegyes forrásai*. MTA – Zenetudományi Intézet, Budapest.
- (4) A budapesti Központi Szeminárium Könyvtár, a győri és esztergomi könyvtárak anyagának közzététele a *Fragmenta Codicum* katalógus-sorozatában: *Fragmenta Latina Codicum in Bibliotheca Seminarii Cleri Hungariae Centralis* (1988, ed. L. Mezey), *Mittelalterliche Lateinische Handschriften-Fragmente in Esztergom* (A. Vízkelety, 1993), ill. *Mittelalterliche Lateinische Handschriften-Fragmente in Győr* (A. Vízkelety, 1998), (Akadémiai Kiadó, Budapest).
- (5) Vö. Rajeczky B. (1976): *Írásai*. Zeneműkiadó, Budapest. 132–196.
- (6) Csomasz Tóth K. (1958): *Régi Magyar Dallamok Tára I. A XVI. század magyar dallamai*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Nr. 1–3.
- (7) Rajeczky B. (1988, szerk.): *Magyarország zenetörténete. I. Középkor*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 457–486.
- (8) Uo. 487–584.
- (9) Bárdos K. (szerk.): *Magyarország zenetörténete II. 1541–1686*. Különösen a 7. fejezetben.
- (10) Szabolcsi B.: „A XVI. század magyar históriás zenéje. A Hoffgreff-énekeskönyv dallamainak kritikai kiadásával.” Legkönnyebben elérhető: Szabolcsi B.: *A magyar zene évszázadai. Tanulmányok. I. A középkortól a XVII. századig*. Budapest, 1959, 101–156.
- (11) Szabolcsi B.: *33–*38. Vö. Szabolcsi B. „A XVII. század magyar világi dallamai”, lásd *A magyar zene évszázadai I.* 281–372.
- (12) Csomasz Tóth K. (1958): *Régi Magyar Dallamok Tára I. A XVI. század magyar dallamai*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Papp G. (1970): *Régi Magyar Dallamok Tára II. A XVII. század énekelt dallamai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- (13) Ferenczi I. (1988): *Graduale Ecclesiae Hungaricae Epperiensis 1635*. Musicalia Danubiana 9. MTA Zenetudományi Intézet, Budapest. Uő.: (1997): *Graduale Ráday saeculi XVII*. Musicalia Danubiana 16. MTA Zenetudományi Intézet, Budapest.
- (14) Hoppál Péter (2001/2002): XVI–XVII. századi kéziratos énekeskönyvek a Homoród- és Küküllő-menti unitárius parókiákon. *Magyar Egyházzene*, IX. évf. 427–430.
- (15) Bárdos K. (1976): *Pécs zenéje a 18. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Uő. (1978): *A tatai Esterházyak zenéje 1727–1846*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Uő.: (1980): *Győr zenéje a 17–18. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Uő.: (1984): *Sopron zenéje a 16–18. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Uő.: (1987): *Eger zenéje 1687–1887*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Uő (1993): *Székesfehérvár zenéje 1688–1892*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- (16) Lásd ehhez a *Musicalia Danubiana* (MTA Zenetudományi Intézet) sorozat 3., 4., 6., 10., 11., 13., 15., 19., 20. kötetét.
- (17) Vö. Eckhardt M. (1986): *Franz Liszt's manuscripts in the National Széchényi Library, Budapest*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Eckhardt Mária (1986, összeáll.): *Liszt Ferenc Emlékmúzeum, Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola, Budapest: Katalógus*. Budapest.
- (18) Megjelent kötete: *Erkel Ferenc: Bátor Mária – kritikai kiadás*. (2002, főszerk. Tallián Tibor, közreadja Dolinszky M. és Szacsvai-Kim K.) Rózsavölgyi és Társa, Budapest.
- (19) Somfai L. (2000): *Bartók Béla kompozíciós módszere*. Akkord Kiadó, Budapest. Uő.: (1992): „Diplomatic Transcription versus Facsimile with Commentaries: Methodology of the Bartók Edition” In: *De editione musicus. Festschrift Gerhard Croll*, (hrsg. Wolfgang Gratyer, Andrea Lindmayr. Laaber Verlag, , 79–97. Uő.: „How to Handle »Oral Tradition«-Like Phenomena in a Critical Edition? Methods in Transcribing the Composer's Recordings for the Bartók Edition” in: *Ethnomusikologie und historische Musikwissenschaft – Gemeinsame Ziele, gleiche Methoden? Erich Stockmann zum 70. Geburtstag*, (hrsg. Christoph-Hellmut Mahling,

Stephan Münch. Tutzing (Schneider), 1997), 325–334. Uő: „Written between the desk and the piano«: dating Béla Bartók's sketches” in: *A Handbook to Twentieth-Century Musical Sketches*, (ed.: Patricia Hall, Friedemann Sallis). Cambridge (Cambridge University Press), 2004, 114–130.

(20) Kiszely-Papp Deborah (2002): „A Dohnányi Ernő Archívum első éve.” Dohnányi Évkönyv 2002, MTA Zenetudományi Intézet, Budapest. 5–20.

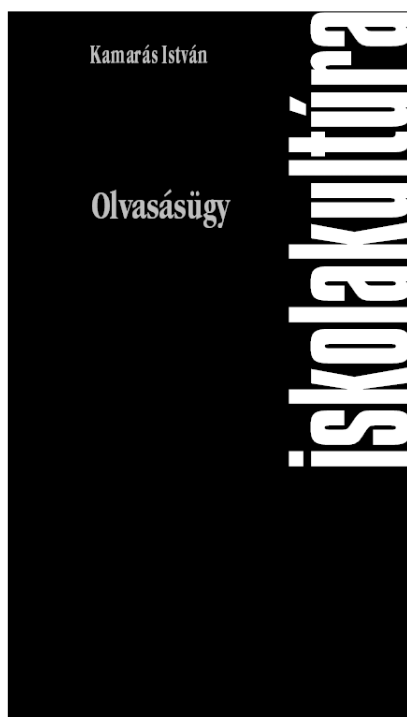
(21) Magyar Zeneszerzők. Mágus Kiadó.

(22) Kórusadatbankját lásd: <http://www.hunmusic.hu/lib.php>.

(23) Lásd: www.bmc.hu

(24) A számszerű adatokat Németh István kollégámnak köszönöm.

(25) Bartók hangfelvételei. Centenárium kiadás I–II. album. Szerkesztette: Somfai László, Kocsis Zoltán, Sebestyén János (Budapest: Hungaroton, 1981), LPX 12326–38. – (Új kiadás, CD, I. album:) Bartók zongorázik. 1920–1945 (Budapest: Hungaroton, 1991), HCD 12326–31; (II. album, bővített CD kiadás:) Bartók-felvételek magányújteményekből. 1910–1944 (Budapest, Hungaroton Classic, 1995), HCD 12334–37.



Az Iskolakultúra könyveiből

Néprajz, antropológia – a kulturális örökség és az emlékezet kategóriái

A kulturális örökség fogalma és az általa kifejezett összetett kulturális gyakorlat szempontjából az elmúlt két-három esztendő jelentős fordulatot hozott. A fogalom jelentésének folyamatos bővülése minőségi változáshoz ért, miután az UNESCO 32. közgyűlésén 2003. október 17-én a 190 tagállam néhány tartózkodás mellett elfogadta a „megfoghatatlan kulturális örökség” védelméről szóló konvenciót. (1)

A magyar szóhasználatban összefoglalóan szellemi örökségként gyökeret vert kifejezés, illetve már az ezt megelőző olyan rokon fogalmak, mint például az „imateriális javak” formulája azt a változást jelöli, amely az örökségről való normatív gondolkodást az európai műemlékek kézzelfogható világtól a spirituális távlatokig lendítette. Az első kommentárok egyértelműen viszonylag gyors sikertörténetként értékelik az eseményeket, hiszen nagyjából három évtized alatt ment végbe a kulturális örökség egyébként is villámkarriert befutó fogalmának ilyen jellegű kibővülése. (2) A lépések, a jogi szabványok és a különböző nemzetközi megállapodások és deklarációk felsorolása és elemzése helyett mindössze néhány, ezt a fordulatot szemléletessé tévő állomást idéznék emlékezetünkbe.

Az UNESCO védelmi normái kidolgozásának rendjében a szellemi örökség iránti figyelem először 1973-ban merült fel, amikor Bolívia felvetette, hogy a folklór oltalmát a szerzői jog kiterjesztésével biztosítsák. Ez az indítvány még sikertelen volt, s csak később, hosszas szakértői egyeztetések után született meg az UNESCO ajánlása 1989-ben a „hagyományos kultúra és a folklór” védelméről. Ezt követően már gyorsabb a változás: 1993-ban a japán gyakorlat mintájára elindult az „élő emberi kincsek/kincstár” program, majd 1998-ban meghirdetik „az emberiség szóbeli és szellemi örökségének remekművei” megbecsülését szolgáló programot. Ennek eredményeként hirdették ki 2001 májusában az első 19 ilyen veszélyeztetett „remekművet” – vallásos, rituális ceremóniát, hagyományos előadói gyakorlatot, sajátos kulturális teret vagy közösséget, kihalóban lévő nyelvet (a garifúnát és a záparát) –, amelyet 2003 novemberében újabb 28 megnevezése követett. (3) A szellemi örökség nemzetközi elismerését és védelmét szolgáló, fent említett 2003-as konvenció kidolgozását, elfogadását főként e program tapasztalatai és inspirációi alapozták meg, illetve serkentették, így joggal mondhatjuk, hogy az elmúlt pár évben teljesebben be az a szemléleti fordulat, amely a kulturális örökség fogalmát kiterjesztette az emberi tevékenység nem anyagi természetű szintjeire, tartalmaira. Az UNESCO szellemi örökség listája hasonlít az ettől független, az épített és a természeti örökséget számon tartó, folyamatosan bővítő, 1972-ben indult világörökség programhoz. Pillanatnyilag tehát úgy fest, ez a párhuzamosság kifejezi a kulturális örökség eszméje sikeres pályafutásának fokozatait, miközben megtestesíti az anyagi és a szellemi kultúra kettőségének régi, a mai kultúraelméletek szerint többnyire meghaladott felfogását. Várható azonban – erre utal több eddigi kommentár –, hogy szemléletileg a két szféra közelíteni fog egymáshoz, s a materiális jellegű örökség kapcsán is egyre inkább tudatosodni fog

annak az értékrendszerekkel, tudati elemekkel való szerves kapcsolata és felerősödik a kulturális termékek jelentésének a kérdése.

A továbbiakban ennek a szemléleti váltásnak két, egymással csak laza kapcsolatban álló vonatkozását vetem föl. Először azt igyekszem kimutatni, hogy az UNESCO-deklaráció által kifejeződő fogalmi bővülést hogyan alapozta meg, illetve mennyire előlegezi meg a néprajz, az antropológia felfogásmódja, kutatási gyakorlata. Mik az örökségdiskurzus antropológiai elemei? Ezt követően azt tárgyalom, hogy az örökség mint sajátos kulturális termék és gyakorlat milyen szerepet játszik a társadalom önreprodukciós folyamatában. Ebben az összefüggésben kitérek a múzeumok és a „meg nem érinthető”, a szellemi örökség kapcsolatára, kiemelve azt a dilemmát, vajon mennyiben számolhatunk a múzeumok tevékenységének, missziójának átalakulásával az örökség változó társadalmi praxisának függvényében.

Az első kérdés tehát az, mennyiben tekinthető a kulturális örökség jelentésének vázolt kiteljesedése az „antropológiai, néprajzi kultúrafogalom” hatásának. Szó sincs valami homogén kiindulóponttól, ám a vizsgálati hagyomány konceptuálisan és metodológiailag egyaránt jellegzetes – noha inkább csak viszonylagos – önállóságot alakított ki. Ennek közvetett és közvetlen hatásairól lehet beszélni, azaz egy diszciplína szemléletmódjának általános érvényesüléséről, illetve a szemléletváltást elősegítő szakemberek, szakértők konkrét tevékenységéről. Ez utóbbiak közreműködése például az UNESCO határozatok, ajánlások, programok kidolgozásában tény, ám fontosabbnak tartom azokat az általánosabb pontokat kiemelni, amelyek feltételezhetően hozzájárultak a korábbi „műemlék- és műalkotáscentrikus” örökségképzetek fokozatos lebomlásához. Talán túlzás „antropológiai” fordulatról beszélni, hiszen ebben a társadalom- és történettudományok átrendeződésének hatását is észre kell venni, azonban a kulturális sokféleség, a „kreatív sokszínűség” iránti figyelmet leginkább az antropológiai látásmód, fogalomrendszer és kutatómunka tette s teszi hozzáférhetővé,

A kultúra fogalmi absztrakcióként emberi cselekvések, felfogásmódok, alkotások összetett rendszereinek leírására szolgál. Az ilyen rendszerek ismétlődő, „hagyományos” alakjukban is folyamatos újraalkotásban léteznek, s ily módon állandóságuk megkérdőjelezhető.

megérthetővé. De azt is látni kell – s erre csak éppen utalni tudok –, hogy mindaz, ami kiváltotta az örökség értelmezésének megváltozását, túlmutat a szaktudományos hatáson, hiszen a posztkolonializmus, a multikulturalizmus, s legfőképpen a globalizáció következményeitől lehetetlen elvonatkoztatni. A modernizáció, a globalizáció hatására azal az eshetőséggel szembesülünk, hogy – Clifford Geertz (4) szavaival élve – „a változottság spektruma egyre halványabbá és fakóbbá válik”, ami felerősíti a jelenleg meg tapasztalható kulturális sokszínűség védelmének az igényét.

Megítélésem szerint több olyan, az antropológián belül érvényesülő tényező elősorolható, amely valamilyen módon befolyásolta az örökség tartalmi kiterjesztésének folyamatát. Ezúttal hat lehetséges hatásról szólok, vállalva az önkényesség és a túlzott leegyszerűsítés veszélyét. Ezek egy része kapcsolódik egymáshoz, együttesen mintegy azonos irányba ható általános tendencia megnyilvánulásaiként foghatók fel, más része inkább önálló s meghatározott nemzeti tradícióhoz erősebben kötődő gyakorlatot jelent, de közvetve ezek is hozzájárultak a fordulat előkészítéséhez.

Elsőként az antropológia normál tudományos tevékenységére kell hivatkoznunk, ide értve az európai néprajz/európai etnológia munkáját és a folklórkutatást is. A szellemi örökség koncepciójának megerősödéséhez leginkább a szóbeliség, a hagyományos szokások és szertartások, a rítusok, a modernizáción átesett társadalmak normáitól eltérő értékrendszerek, helyileg érvényes ismeretek, tudáskészletek, világgépek tanulmányozása számít különösen fontosnak. A néprajzi/antropológiai perspektíva elsődleges hozzáadéka,

hogy az örökségkoncepció más társadalmi kereteit – rossz szóval: „hordozóit” – állítja előtérbe, mint mondjuk az irodalomtudomány vagy az (európai vonatkozású) klasszikus művészetelmélet. A további hozadékot a kulturális sokszínűség tényeinek föltárása jelenti, továbbá az ilyen társadalmi keretek között megtapasztalható létformák s a kreativitás természetének a megismerése.

Másodszor az antropológia egyik meghatározó jegyét, a kulturális relativizmus általános szemléleti befolyását kell kiemelni, amely a posztmodern korszakban a nagy elbeszélések elvetésével jelentősen felerősödött. Ez talán az antropológiából egyoldalúan kimetszett hatásnak tűnik, hiszen az univerzalizmus és partikularizmus viszonya, mi több: kényes egyensúly a antropológia egyik fundamentuma, a kultúra és az „örökség” tágabb antropológiai szemlélete mégis inkább a domináns helyzettel szembeni, a nyugati fejlődési modellektől különböző helyek és cselekvők, s az itteni alkotók tevékenységének fölrértékelését segítette.

Harmadszor a kritikai szemlélet érdemel figyelmet. A korábbi örökségkoncepciók és azok kultúrpolitikai instrumentalizálódásának kritikája, az elméleti-fogalmi munkák nyilvánvalóan befolyást gyakoroltak az örökséggel kapcsolatos vélekedések, gyakorlatok alakulására. (Ez szövegszerűen az UNESCO-dokumentumokban, szakértői anyagokban is kimutatható.) A kritikai megközelítések az „örökség” olyan problémáira hívták föl a figyelmet, amelyek annak egyoldalúságát, merevségét fejezték ki. Így az antropológusok kárhóztatták az örökségfogalom eredendően nyugati keletkezését, s arra figyelmeztettek, hogy a művészi önkifejezés nem korlátozható a nyugati minták meglétére. Az európai hagyomány univerzális örökségmodellként való beállításával szemben egyrészt a más jellegű, főként a szertartások, a szóbeliség formájában megnyilvánuló művészi tevékenység fontosságára mutattak rá, másrészt a kultúrák folyamatosan változó jellegét hangsúlyozták, ami a kulturális gyakorlatok élő mivoltát állította előtérbe. Ez már részben az esszencializmus, a változatlan kulturális lényeg kritikájának kérdése is, amely vonást a korábbi örökségfelfogás egyik tarthatatlan, veszélyes jegyének szokás tekinteni. A műemlékek, műtárgyak s más kézzelfogható javak örökségként való kezelése az antropológusok szemében azzal a veszéllyel jár, hogy magát a kultúrát is úgy tünteti föl, mint tárgyyszerű vagy tárgyasult, tárgyasítható képződményt. Ezzel szemben a kultúra fogalmi absztrakcióként emberi cselekvések, felfogásmódok, alkotások összetett rendszereinek leírására szolgál. Az ilyen rendszerek ismétlődő, „hagyományos” alakjukban is folyamatos újraalkotásban léteznek, s ily módon állandóságuk megkérdőjelezhető.

Negyedszer az eddigieknél konkrétan, a francia néprajzi örökség fogalmára, illetve intézményes, kultúrpolitikai gyakorlatára érdemes figyelemmel lennünk. Ez a megoldás karakteres módon kibővítette az épített örökség, a műalkotások és a természeti környezet körében mozgó koncepciót. Ez többek között azáltal válik különösen jelentőssé, hogy az európai gyakorlaton belül mutat fel az örökséggel kapcsolatban egy többé-kevésbé alternatív elképzelést. A néprajzi örökség – „patrimoine ethnologique” – fogalmának *Isac Chiva*, francia etnológus szerint három jellemző vonása van: a változatosság, a heterogenitás és a változékonyság. Mindegyik mintha nyílt kihívást jelentene a Notre Dame, a Louvre és a Versailles megtestesítette mintával szemben. Tartalmilag a néprajzi örökség – elsősorban erre vonatkozik a heterogenitás kategóriája – felöleli az anyagi létezés és a társadalmi szerveződés módjait, az ismereteket, tudásformákat, a társadalmi képzeteket és a kommunikációs formákat. (5) A felfogás tágassága voltaképpen azt jelenti, hogy az örökség mind a társadalmi kontextust, mind a kulturális produkció természetét illetően kimozdítható a nemzeti kultúra és az elit szimbolikus teréből. Persze, a társadalmi értéképzés állapotát jelzi, hogy az örökséget övező kimondott-kimondatlan presztízs-hierarchiában a francia néprajzi örökség ugyan felkerült a skálára, de azon általában milyen helyet foglal el.

Ötödször hivatkozni lehet a nem nyugati hagyomány, illetve az ettől eltérő időkezelési módok, s az ebből fakadó vagy levezethető örökségfelfogások hatására is. Ezen a téren el-

sősorban a japán gyakorlatot szokás kiemelni, amely az alkotó egyént és az ő jóvoltából megvalósuló hagyományozódást tekinti mérvadónak. Ezen a téren valószínűleg inkább az eddigiekkel ellentétes irányú hatásnak vagyunk tanúi, vagyis a szakkutatás is a nemzetközi léptékű örökségmozgalom nyomán lett érzékenyebb a japán, de más, például afrikai, indiai kulturális transzmissziós mechanizmusok iránt. A folkloristák, antropológusok persze korábban is ismerték, tanulmányozták az ilyen orális kultúrákat, ám épp a globálissá váló örökségmozgalom nyelve növelte meg ezek jelentőségének kidomborítását.

Hatodikként az antropológia önreflexiója, a metakritikai szemlélet következményeit kell világosan látnunk, amely átértékelte (s folyamatosan módosítja) az antropológia közvetítette tudást. Még pontosabban e tudás megszerzésének módjával kapcsolatos reflexiók érdemelnek figyelmet az örökség kategóriája szempontjából is. Nagy horderejű az antropológia s ezen belül a múzeumok posztkoloniális kritikája, a nyugat felhalmozta etnográfiai, antropológiai kompetencia és a múzeumi anyag megszerzésének, eredetének revíziója. Ennek hatása legalább olyan súlyú, mint az, ahogyan az antropológia általában az emberi kultúra változatosságát megközelíti, illetve, ahogyan a kultúra fogalmát értelmezi. Itt a kulturális tulajdon és a kulturális reprezentáció sajátos kérdései játszanak alapvető szerepet. (6) Ennek jegyében a nemzetközi néprajzon belül nagy átrendeződések tanúi vagyunk, ami többek között a kultúrafogalom szempontjából is fontos változásokkal jár. Két mozzanat az örökség tematizálása szemszögéből feltétlenül említést érdemel.

Korábban azzal a megfogalmazással éltem, hogy a mai kultúraelmélet szerint az „anyagi” és a „szellemi” kultúra dichotómiája meghaladott felfogás. De *Richard Handler* (7) amerikai antropológus kifejezésével élve létezik a „közhelyes” vagy „közkeletű” kultúrakonceptió is, amely nemcsak tovább élte ezt a kettősséget, hanem konzerválja a kultúra mint körülhatárolt, zárt, integrált egység vízióját. A közhelyes kultúrafelfogás uralja a nacionalista retorikát, áthatja a szélesebb nyilvánosságot, ám többnyire etnográfiai múzeumaink alapjait – s következésképp részben mai gyakorlatának számos elemét – is meghatározza. E kultúrafelfogás létrejöttét, ismeretelméleti és politikai természetét az antropológia az 1970-es évektől egymást váltó újabb irányzatai világították meg. Handler s mások (8) arra hívják föl a figyelmet, hogy a kultúra körülhatároltsága a tulajdon és az individualizmus nyugati felfogásából vezethető le. A *Locke*-tól származó magántulajdon eszménye, a tulajdonosi individualizmus a kultúra szférájára is kiterjeszkedett, miután a nemzet ideológusai s nyomában a hagyományos néprajz képviselői az emberi csoportokat (népeket, nemzeteket, „kultúrákat”) egy közös kultúra birtoklásával határozták s határozzák meg. Azért történt így, mert az emberi társulásokat, szociológiai csoportokat az egyén mintájára képzelik – mint kiterjesztett individuumot –, aki a piac szabályai közepette leginkább azzal határozható meg, hogy mit birtokol. Ismeretes, hogy a kulturális tulajdon kifejezés nagy szerepet kap az örökségpolitikában. Szemantikai tartalmát részben a jogi szabályozás törekvései, igényei alakítják, részben az öröklött közhelyes kultúrafelfogás alapozza meg. A probléma lényege kettős, ami a következő két kérdéssel szemléltethető: Kinek a kultúrájáról beszélünk? Alkalmas-e a kulturális tulajdon fogalma arra, hogy az örökségkonceptió egyetemessé tágított léptékében az értékképzés univerzális mértékévé váljon? Vagy másként: nincsenek-e a kulturális javak megbecsülésére, védelmére alternatív koncepciók, amelyek az egyes emberi társulások – használjuk a kifejezést – „szellemi örökségét” képezik?

Úgy tűnik, az első kérdés megválaszolása földcsuszamlásszerű hatással jár, mert az csakis a kulturális kisajátítás, az „eltulajdonlás” fogalmaiban adható meg. Ha a nemzeti örökség gondolata a francia forradalom méhében született meg és jelentése az egyetemesség eszméjével összefonódva rögtön a hadiszákmány alakjában öltött testet, (9) akkor az emberiség – régies néprajzi kifejezéssel élve – „kultúrmunkájának” bizonyítékai a szákmány tartós birtoklásával váltak tanulmányozhatóvá s zömük ma is ily módon válhat hozzáférhetővé. Persze leegyszerűsítjük a képet, ha itt csak a „gyarmatok kifosztása”

tételre hivatkozunk. Az „elvétel”, az „elsajátítás” kétségtelenül a tudás megszerzésének egyik módja. Az etnográfiai ismeretek megalkotása és fölhalmozása azonban ennél szélesebb pályán mozgott, s motivációjában az emberi megismerés kiterjesztésének, a tudomány haladásának eszméjét szolgálta. Nemes célok, de legalább is nem mindig nemes eszközök – állítja az utóbbi években az egyoldalúságokat, így a mindent a gyarmatosításra visszavezető érvelést elutasító kritika. *Pápai Károly* a vogulok között folytatott 1888–89-es kutatásairól így írt: „Vadásztam fétiseikre, melyeket nagyon rejtegetnek, félve a papságtól és a hivatalnokoktól. Ezek közül nem minden furfang és erőszak nélkül sikerült többet megtekintennem, néhányat lefényképezvén vagy megszerzevén.” (10) A szelíd erőszak, a furfang egyfelől, a tudományba vetett hitért s a nemzet ügyéért vállalt nélkülözés másfelől az „ők” megismerésének – úgy tűnik – elkerülhetetlen episztemológiai kontextusát képezi. Ha egy pillanatra a saját nemzeti kultúra építésének 19–20. századi folyamatára gondolunk – hogy ne tűnjön az iménti fejtegetés túlzottan távolinak –, a helyi tradíciók, a népi kultúra változatainak megismerése, javainak begyűjtése és közreadása szintén egy absztrakt célt szolgált, s nem volt különösebben tekintettel a helybeliek mindezzel kapcsolatos – esetleges, lehetséges – álláspontjára. Ez egyáltalán nem volt érdekes. A korai szövegekölészekben a folklór „megtisztítása”, a helyben „minél értéktelenebb, nekünk annál fontosabb” gyűjtői gesztusa azokra az anomáliákra utal, amelyek a társadalmi-kulturális határokon való áthatolást és a nemzeti kultúra absztrakciójának tulajdonként való megformálását kísérte. Tudom, veszélyes vizekre jutottam. Még mielőtt bárki azt gondolná, hogy a nemzeti kultúra megszervezését és megszerkesztését belső kolonializmusnak tekintem, sietek leszögezni: csak az etnográfiai gyakorlat néhány elemét vettem górcső alá. De ennek távlatai számunkra sem lehetnek közömbösek.

Az imént mondottak már átvezetnek mondanivalóm másik kérdésére. Közvetve identitásokról volt ugyanis szó a kulturális tulajdon kapcsán, és az identitásra hivatkozik mindenki, aki a (szellemi) örökség jelentőségéről beszél. *David Lowenthal* (11) szerint az örökség szerepe az, hogy éltsen, táplálja a közösség, az identitás, a folytonosság és a történelem eszméit. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a mai ember a megnevezett absztrakt entitásokat az örökség eszközeivel, annak nyelvén fejezi ki, éli meg s tartja életben.

Az örökséget önálló kulturális terméknek kell tekinteni, amely a késő modern jelen kulturális újrakonfigurációját szolgálja és azt jeleníti meg. Ebben a kulturális szerveződéseknek a tudatos, szervezett elemei és mechanizmusai vannak túlsúlyban a spontaneitás felett. Jóllehet a múlttal kapcsolatos kötelékei tagadhatatlanok, az örökség mégsem annyira a múlttól szól, hanem a jelenről. Ennek talán két eleme van: egy a térrel, egy a múlthoz fűződő viszonytal kapcsolatos. Az örökségnek köszönhetően a fogalom léptékei, szintjei szerint a kultúra újonnan kirajzolódó geográfiája tárul a szemünk elé. S talán nem csupán a mérvadó, mintaadó kisugárzó örökségképző fórumok nyelvzetében van így, hanem a mindennapok szintjén is megnyilvánul képzetek, imaginációk formájában. Ezt szolgálja s egyben termeli az örökségből táplálkozó kulturális turizmus, a globális kulturális média.

Az örökségnek a múlttal való kapcsolata közismerten sokakat foglalkoztató kérdés. Egy vitában *Jacques Le Goff* úgy fogalmazott, hogy az örökség az őskultusz modern formájának tekinthető, ami a javaknak az elődöktől az utódoknak való átadására hivatott. Ugyancsak ő, nagy megértéssel idézett egy másik metaforát is, a tárgyiasult idő (objektív), *Daniel Sibony*tól származó kifejezést. (12) Őskultusz vagy tárgyá váló idő, netán az elveszített múlt újraalkotása, a fejlődés biztosító motorja, (13) nos ezek egyike sem kifejezetten a történeti folytonosságot ragadja meg. Ha viszont az örökség fogalmát az emlékezet *Pierre Nora*-féle elképzelésének fényében vizsgáljuk, bizonyos mértékig észlelhetjük az általa exponált szakadás, diszkontinuitás jelenségét. Eszerint az örökség a reflektált múltat jelenti, azaz a történelemhez hasonlatos, nem pedig a társadalmi-kulturális folytonosság tapasztalatához. Noránál ez utóbbi az emlékezettel vag egybe. (14)

Az örökség értékét a múlttal való szakadás adja meg, ebből származik a tudatos megőrzés, a védelem eszméje. A szellemi örökség kategóriája azonban mintha átmeneti szintet képezne, hiszen itt voltaképpen elképzelhetetlen az életből kikopott alkotásmódok, szerzőtársok, hitek, tudások újbóli megtalálása és megőrzése. Az UNESCO a „remekművek” listáját a különösen veszélyeztetett jelenségek életben tartása, megvédése és megbecsülése szándékával hívta életre. Vélhetnénk, ez csak az örökségretorika szokásos fordulata, mint amilyen az „élő népművészet”, az „élő kézművesség” és hasonló, amelyek bár nyelvileg valami korábbi folytonosságát akarják hangsúlyozni, valójában a múlttal való szakadást hidalják át és fedik el. A szellemi örökség azonban erőteljesebben táplálkozik a jelenben megnyilvánuló kulturális tevékenységből, még akkor is, ha naivitás lenne azt képzelnünk, hogy a konkrét esetekben valami változatlan forma és tartalom külső befolyásoktól mentes kontinuitásáról lenne szó. A ceremóniák, rítusok, a nyelv s hasonló intézményes védelmét sokan veszélyesnek is tartják, mondván, ez megmerevíti, formalizálja, a továbbfejlődésre képtelenné teszi az eredendően változékonyságban, áramlásban létező kultúrát. Főképpen akkor, ha ezáltal elszakad az őt kialakító, életető közösségtől. A

Ha a nemzeti örökség gondolata a francia forradalom méhében született meg és jelentése az egyetemesség eszméjével összefonódva rögtön a hadizsákmány alakjában öltött testet, akkor az emberiség – régies néprajzi kifejezéssel élve – „kulturummunkájának” bizonyítékai a zsákmány tartós birtoklásával váltak tanulmányozhatóvá, s zömük ma is ily módon válik hozzáférhetővé. Persze leegyszerűsítjük a képet, ha itt csak a „gyarmatok kifosztása” tételre hivatkozunk. Az „elvétele”, az „elsajátítás” kétségtelesen a tudás megszerzésének egyik módja.

szellemi örökség, a „tapinthatatlanság” kontextusában a védelem ezért gyökeresen mást jelent: nem konzerválást, inkább a folyamatos életben tartást. Célként közvetlenül az alkotók, az előadók támogatása határozható meg és nem a velük „foglalkozó”, az őket befogadó intézményeké.

Az örökségnek a társadalmi integrációban és reprodukcióban betöltött szerepe tehát erősen összefügg a védelem, a megőrzés kérdésével. Ez előtérbe állítja ennek intézményes kereteit és mechanizmusait, többek között a múzeumok szerepét. A szellemi örökség várhatóan a múzeumok számára is kihívást jelent, ami már most, a folyamat kezdetén is érzékelhető. Ezt jelzi, hogy a múzeumok nemzetközi szervezete, az ICOM 2004-et a szellemi örökség éveként határozta meg. Ez volt a fókuszpontja az éves májusi múzeumi világnapnak és a szervezetet Seoulban rendezett 20. közgyűlésének. Az ICOM szoros

együttműködött az UNESCO-val a szellemi örökség védelme érdekében folytatott munkában, s szakértői közreműködtek a 2003-as konvenció kidolgozásában.

A „megfoghatatlan örökségnek” mint „kibővített örökségkoncepciónak” a múzeumi világra tett hatásáról persze még korai mérleget készíteni, mindenesetre joggal feltételezhető, hogy ez a fogalmi/szemléleti változás, s a nyomában várhatóan érvényesülő kulturális politika a múzeumokat alapjaiban fogja érinteni. (15) Talán ezért van az, hogy szinte nincs olyan múzeumi (vagy múzeumokkal kapcsolatos) megnyilatkozás a szellemi örökség vonatkozásában, amely ne azzal a retorikai fordulattal élne, hogy „bár sokáig...”, azért „mégis...” Vagyis, a múzeumok ugyan sokáig csak tárgyakkal foglalkoztak, műkincsetek halmoztak fel, őriztek meg és mutattak be, mégsem kerülte el figyelmüket a tárgyakban sűrűsödő vagy a mögöttük meghúzódó nem anyagi tartalom; mindig is tudták, hogy a civilizációk nem csak tárgyilag fejeződnek ki. De miért gondoljuk vagy érezzük azt, hogy a szellemi kulturális örökség koncepciója a múzeumok létét, társadalmi-ideológiai-politikai szerepét feltehetően meg fogja változtatni? A választ egy rövid, az ICOM egyik vezető személyisége által írt, a szervezet számára a kulcsfogalmat mintegy bevezető szöveg alapján próbálom bizonyítani.

Giovanni Pinna (16) a „megfoghatatlan” kulturális örökség három kategóriáját, szintjét határozta meg. Ezek a következők: 1. A kultúra, a hagyományos életvitel azon kifejezésformái, amelyek megnyilvánulásai fizikai formákba ágyazódnak. Ilyenek a vallásos rítusok, a folklóralkotások egy része, a hagyományos gazdálkodási ismeretek, az életforma kifejeződései. Nagyrészt az ilyenek védelmére született meg az UNESCO „remekművek” programja. 2. Azok az egyéni és kollektív megnyilvánulások, amelyeknek nincs fizikai kifejezésformájuk, mint a nyelv, a szóbeli költészet, a népdalok, a hagyományos zene stb. Ilyen megnyilvánulásokat szintén találunk az említett listán. 3. A szellemi örökség harmadik kategóriája felöleli mindazokat a szimbolikus és metaforikus jelentéseket, amelyek a tárgyi örökséget alkotó objektívációkat övezik. Minden tárgynak két dimenziója van: fizikai léte – alak, forma, méret stb. –, és jelentése. Ez utóbbi saját történetéből származik, más tárgyakkal való kapcsolatából, valamint azon képességéből, hogy miként köti össze a múltat a jelennel. A tárgyak jelentését részben a múzeumi kontextus hozza létre, de anélkül, hogy „leigázná” azt, mert a szimbolikus tartalmak a tárgy személyes interpretációjából is fakadnak.

A múzeumok nem azonos módon szembesülnek a három kategóriával, noha mindhárom közös jegye az időbeli változékonyság. Az első kettő a védelem, a rögzítés, vagyis az anyagi formába való átültetés, átkódolás kérdése, de ugyanakkor azon veszély lehetőség kikerüléséé is, ami mindezek következtében az élő közösségtől elszakadva a kulturális gyakorlat megmerevedését, netán halálát jelentené. A szerző nem mondja, de megkerülhetetlen a kérdés: fel vannak a múzeumok készülve az átültetés ilyen roppant kényes és komplex feladatára? Ez ugyanis nem kizárólag technikai kérdés; inkább része annak a mai dilemmának, hogy a kultúra globális színpadán mennyire érvényes a múzeumok történetileg kialakult klasszikus (euro–amerikai) modellje, a tárgyi gyűjteményekre való rögzítettség és a műtárgy mindennekfelett álló primátusa. Ez már a harmadik aspektus kérdése is, amely talán az első kettőnél nagyobb jelentőségű, bár első hallásra közheles belátást sugall: eddig is tudtuk, hogy nem a társadalmi gyakorlattól független, hideg tárgyakat birtoklunk, állítunk ki. A lényeg azonban talán máshol van, abban az összefüggésben kereshető, amit fent az „elbirtoklás” kapcsán már érintettem. Lehet-e a tárgyakat nem a mi igényeink szerint, azaz absztrakt koncepciók alapján muzealizálni, hanem önmaguk érvényessége és a helyi jelentésük megtagadása nélkül örökséggé tenni. Ez olyan kihívás, amely a múzeumok mint absztrakt, hatalmi, de egyben semleges helyek jelentéssel való feltöltését igényli. Nem tudom, készen állunk-e erre. Nem tudom, valóban szükséges-e az ilyen lépés.

Jegyzet

(1) <http://www.unesco.org/culture/laws/intangible>. Az egyezmény akkor lép hatályba, ha 30 tagállam ratifikálja. Magyarország az elsők között kíván csatlakozni a konvencióhoz.

(2) Bouchenaki, 2004.

(3) Mindkét lista megtalálható: <http://www.unesco.org/culture/intangible-heritage/masterpiece.php?lg=en>. A 2001-es kiáltvány elemzéséhez vö. Nas, 2002; Keszei, 2002. Az előzményekhez a folklór jogi védelme szempontjából lásd Verebélyi, 1999.

(4) Geertz, 1994, 332.

(5) Chiva, 1996, 78.; bővebben: Fejős, 2003, 178–188.

(6) Összegzően lásd Simpson, 2001.

(7) Handler, 1997.

(8) vö. Welsh, 1997.

(9) Vö. Radnóti Sándor bevezető előadásával.

(10) Pápai, 1890, 127.

(11) Lowenthal, 1996.

(12) Le Goff, 1998, 429.

(13) Vö. Kreatív, 1996, 175–203.

(14) Nora, 1999.

(15) Ezt jelzi, hogy az UNESCO nemzetközi muzeológiai folyóirata, a *Museum International* 2004-ben egy kettős számot (no 221–222) szentel a témának, *Defining the Intangible Cultural Heritage* címmel. Kéziratomban lezárásakor még csak a bevezető, szerkesztői tanulmány (Bouchenaki, 2004) volt hozzáférhető. A múzeumok nemzetközi szervezete, az ICOM hírlevelének 2003. évi negyedik száma foglalkozik a múzeumok és a „megfoghatatlan örökség” viszonyával.

(16) Pinna, 200.

Irodalom

- Bouchenaki, Mounir (2004): Editorial. Intangible Heritage. *Museum International*, No. 221–222. (<http://portal.unesco.org/culture/admin>)
- Chiva, Isac (1996): Ethnologie, idéologie et patrimoine. In: *L'Europe entre cultures et nations*. Sous la dir. de Daniel Fabre, 77–84. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris.
- Fejős Zoltán (2003): *Tárgyfordítások. Néprajzi múzeumi tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Geertz, Clifford (1994): *Az értelmzés hatalma. Antropológiai írások*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Handler, Richard (1997): Cultural Property, Culture Theory and Museum Anthropology. *Museum Anthropology*, 21. 3. 3–4.
- Keszei András (2002): A megfoghatatlan nyomában – a szellemi örökség meghatározása és a kultúra szerepének átvértékelődése. In: Fedinec Csilla (szerk.): *Társadalmi önismeret és nemzeti önazonosság Közép-Európában*. 255–268. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Kreatív (1996): *Kreatív sokszínűség. A Kultúra és fejlődés Világbiztonságának jelentése*. Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- Le Goff, Jacques (1998): Conclusion. In: *Patrimoine et passions identitaires*. Sous la présidence de Jacques Le Goff. 427–438. Fayard, Paris.
- Lowenthal, David (1996): *Possessed by the Past. The Heritage Crusade and the Spoils of History*. The Free Press, New York.
- Nas, Peter J. M. (2002): Masterpieces of Oral and Intangible Culture. *Current Anthropology*, 43. 1. 139–148.
- Nora, Pierre (1999): Emlékezet és történelem között. A helyek problematikája. *Aetas*, 3. 142–157.
- Pápai Károly (1890): A vogulok és osztjákoknál. *Ethnographia*, I. 3. 117–130.
- Pinna, Giovanni (2003): Intangible Heritage and Museums. *ICOM News*, 56. 4. 3.
- Simpson, Moira G. (2001): *Making Representations. Museums in the Post-Colonial Era*. Routledge, London – New York.
- Verebélyi Kincső (1999): *A folklór jogi védelme*. Európai Folklór Intézet (EFI Communicationes 4), Budapest.
- Welsh, Peter H. (1997): The Power of Possessions: The Case Against Property. *Museum Anthropology*, 21. 3. 5–11.

Nemzeti identitás és fotográfia

A fénykép emlékezetformáló szerepének kialakulása

Az elmúlt néhány évben a történettudományban, a művészettörténetben, a fotográfia és a film történetével foglalkozó tudósok körében egyaránt megnőtt az érdeklődés az iránt, milyen kapcsolat található a vizuális kultúra és az identitás egyes elemei, így a fotográfia és a nemzeti identitás között.

2004 nyaráig volt látható a Seattle Art Museumban egy kiállítás, mely az „Only Skin Deep: Photography’s Role in Shaping America’s Identity” címet viselte, és a fényképezés számos műfaját felvonultatta. Abból a megállapításból kiindulva, hogy a fényképek alapvetően felelősek az amerikai identitást meghatározó mítoszok meggyökeresedéséért, arra kereste a választ, vajon más olvasatuk képes-e megtörni ezeknek a torzító sztereotípiáknak az uralmát.

A történész számára a kérdés nem csak az lehet, mi módon reprezentálódik a „magyarosság”, „angolosság” stb. a vizuális kultúrában, nevezetesen a fotográfiában, hanem az is, hogy ez utóbbi mi módon gyakorol hatást az embert körülvevő jelenségek közvetítésével és értelmezésével a „nemzeti én” formálódására. *Walter Benjamin, Jonathan Crary, Roland Barthes* egyaránt úgy vélik, a fotográfia nemcsak a reprezentációt és az észlelést változtatta meg, hanem a tudás és a gondolkodás átalakításával magát a társadalmat is. A továbbiakban ebből kiindulva annak bemutatására teszek kísérletet, hogy a fényképezés nemcsak regisztrálja, megjeleníti a nemzeti azonosság alakulásának egyes mozzanatait, hanem formálja is azt, mindenekelőtt azáltal, hogy részt vállal hangsúlyainak kijelölésében, tematikájának meghatározásában – a nemzeti kánon kialakításában.

A 19. század folyamán két olyan technológiai újdonság született, melyek forradalmian befolyásolták a tömegkommunikációt: a fotográfia és annak a sajtóban való reprodukálása.

A fényképezés alakulását döntően befolyásolták a technológiai változások. A fotográfia tömeges elterjedésére, médiummá válására a nedves lemez 1851-ben *Frederick Scott Archer* nevéhez fűződő felfedezése, *Disdérinek* a fotókereskedelmet forradalmasító újítása, a vizitkártya – aminek eredményeként a fotográfia az 1860-as évektől tömegek számára vált elérhetővé – és *Richard Maddox* 1871 évi találmánya, a zselatinos szárazlemez volt a legnagyobb hatással. Ez utóbbi találmánnyal megnyílt az út a bonyolultabb jelentéstartalom hordozására alkalmas „pillanatnyi képek”, a riportfényképezés felé.

A fénykép tömegmédiummá válása nem sokkal születése után, már a nyomtatott sajtóban való megjelenése előtt megkezdődött. A díszes kötésű fotóalbumok, amelyek a polgári társadalom legalsó szintjétől kezdve csaknem minden családban megtalálhatók voltak, valamint a fényképezés-kirakatok és egyes fotográfiákat is árusító optikusok, nürnbergi árukereskedők „látszékrenyei” újfajta kommunikációs csatornákká és ezzel a társadalmi integráció egyik eszközévé váltak.

Az 1860-as évektől kezdve az egész világ lázas izgalommal gyűjtötte a vizitkártyákat. A családtagok képei mellett szokás volt hírességek, művészek, politikusok, tudósok arc-

mását ajándékozni, csereberélni, őrizni a családi fotóalbumban, melyeknek nézegetése szinte napi kedvtelés volt. Egy szerény, középosztálybeli polgárcsalád 1873–1876 között vezetett naplójában nagy gyakorisággal találunk olyan bejegyzéseket, mint az „albumot játszaták”, „arcképeket venni mentem”, „összenézegették az albumokat”, „Sárkánynál Jókainét akartunk venni”. (1)

A fotográfiát polgári reprezentációs technikaként szokás leírni. Egyik megnyilvánulása, a családi album a polgári család identitásának hű tükre. A benne szereplő fotográfiairól leolvasható a családtagok pózokban megnyilvánuló önképe, kirajzolódnak a családon belüli nemi és generációs viszonyok, a polgári család társas kapcsolatrendszer, társadalmi beágyazottsága, de a hírességek vásárlással, csereberéléssel szerzett portréin keresztül felfedezhetők azok a szálak is, melyek a nagyobb közösség, a nemzethez való kötődést jelzik. A fényképalbumokban

Ha nem volna a magyarországi fényképeknek egy sajátos vonása, kis sarkítással élve úgy is fogalmazhatnánk, hogy a felvételeken „importált identitás” tükröződik. A nemzeti viselet azonban, melynek néha egészen teátrális formáit láthatjuk a fényképeken, jó eligazodási pont. A nemzethez tartozás öltözködésbeli kifejezésének divatja egybeesett a fénykép tömegessé válásával. Joggal tételezhetjük fel, hogy az albumokban szereplő és az üzletek üvegtáblái mögött megjelenő hétköznapi vagy ünnepi magyar ruhát viselő alakok, köztük neves politikusok, művészek, arisztokraták látványa nem csekély hatással volt a nemzeti érzés formálódására, erősödésére.

köztük neves politikusok, művészek, arisztokraták látványa nem csekély hatással volt a nemzeti érzés formálódására, erősödésére.

A fényképnek a sajtóban való megjelenésével új korszak kezdődött a fotográfia médiummá válásának történetében. Kezdetben csak fénykép után készült rajzokat közöltek a lapok. Az első „direkt” fénykép Amerikában 1880-ban, Európában 1883 végén jelent meg. Az 1860-as években a magyar sajtóban is feltűnnek olyan képalírások – 1864–65-ben még csak 6–8 alkalommal –, melyek a rajzoló és a rajz alapjául szolgáló fénykép készítőjének nevét is feltüntetik. Az egyik legnagyobb példányszámú képes folyóirat, a Vasárnapi Ujság 1884-ben közöl először, rajz közbeiktatása nélkül sokszorosított fotográfiát, *Koller Károly Mária Valéria* főhercegnőről készült felvételét. Ettől kezdve összekapcsolódott – egymás hatását erősítve – az uralkodó médium, a nyomtatott szó és a fel-emelkedő, új kommunikációs eszköz, a fotográfia sorsa. Rövid időn belül ez utóbbi arra is képesé vált, hogy helyettesítse, kiváltsa az előbbit. A képeket kezdetben kísérő hos-

Deákot, Jókai Mórt, nemzeti színésztünk jeles képviselőit, az 1867-es kormány és az uralkodó család tagjait, közülük is elsősorban Erzsébetet ábrázolják. A magyarbarátnak ismert királyné bájos alakjában egyszerre testesült meg a király és a nemzet iránt érzett hűség és szeretet.

A világszerte elterjedt és ennek következtében szinte uniformizálódott pózolás technikák, fotós hátterek és kellékek, valamint a fotográfia iparrá válása miatt a fotográfus nevét feltüntető hátlap nélkül sokszor nem lenne könnyű megállapítani egy-egy kép keletkezési helyét. Ha nem volna a magyarországi fényképeknek egy sajátos vonása, kis sarkítással élve úgy is fogalmazhatnánk, hogy a felvételeken „importált identitás” tükröződik. A nemzeti viselet azonban, melynek néha egészen teátrális formáit láthatjuk a fényképeken, jó eligazodási pont. A nemzethez tartozás öltözködésbeli kifejezésének divatja egybeesett a fénykép tömegessé válásával. Joggal tételezhetjük fel, hogy az albumokban szereplő és az üzletek üvegtáblái mögött megjelenő hétköznapi vagy ünnepi magyar ruhát viselő alakok,

szabb szövegek helyét idővel egyre rövidebb képmagyarázatok vették át, míg nem a 19. század végére a fotó, az értelmezést egészen a nézőre bízva, gyakran önmagában állt.

A fotográfia felvirágzása és széleskörű elterjedése egybeesett az 1867 utáni magyar állam szimbólumrendszerének, állami ünnepeinek megalkotásával, a *Benedict Anderson* által „képzelt közösségek”-nek (imagined communities) nevezett modern nemzeti közösségek kialakításával. Az új képalkotási mód azáltal, hogy kiről és miről készült fénykép, kijelölte azon személyeknek, jelenségeknek a körét, amelyek részt vehettek a nemzetépítés folyamatában, és az ezekre vonatkozó információkat folyóiratokon, albumokon, kalendáriumokon keresztül a társadalom belső határain áthatolva annak legalsó rétegéig eljuttatták. Rendszeresen jelentek meg felvételek a lapokban az 1848–49-es forradalom és szabadságharcához kapcsolódó ünnepekről, a hivatalos nemzeti ünnep napján, április 11-én lezajlott eseményekről készült fénykép azonban – ismereteim szerint – nem szerepelt a sajtóban.

Az új találmányt, a fotót két tulajdonsága tette alkalmassá arra, hogy tömegművi médiummá váljon és hozzájáruljon a nemzetről való gondolkodáshoz: egyrészt az, hogy minden korábbi képalkotási módnál hívebben, hitelesebben tükrözi a valóságot – ahogy Roland Barthes megfogalmazta: „a világon készített valamennyi fotó a bizonyosságot adja, a Fotográfia lényege, hogy bizonyítja annak létét, amit ábrázol” (2); másrészt az, hogy a modernitást sugározza. *Anthony Smith* a nacionalizmusról szólva hangsúlyozza annak Janus-arcúságát, múltba néző és jövőbe tekintő mivoltát. Úgy véli, a nemzetkonceptió fenntartásához megfelelő múltra és hihető jövőre van szükség. „Aranykor” és nemzeti megújulás egymástól elválaszthatatlan fogalmak. A valósághűség és a modernitás ereje miatt a fénykép képes volt arra, hogy hathatós módon hozzájáruljon a nemzetkonceptió e két elemének létrehozásához, megismertetéséhez.

A sajtóban megjelenő képek kétféleképpen reprezentálták a nemzeti múlt azon elemét, melyeket Smith „hasznáható múltnak” (usable past) nevezett. Egyrészt megnevezték és nyomatékosra tették a nemzeti történelem dicső történéseit, másrészt kiválasztották a jelen eseményei, jelenségei közül azt, ami később dicső múlttá válhat. Az, hogy kiről és milyen eseményekről készült fénykép, alapvetően meghatározta azt, mi válhatott később e nagy hitelesítő erővel bíró forrás révén a vizualításra egyre erőteljesebben építő médiumok közreműködésével a nemzeti történelem részévé. A fotográfia által a jelen üzen a jövőnek – mit szeretne önmagából a nemzeti múlt panteonjának részévé avatni.

A fotográfia minden műfaja – a portrétól a tájképeken és pillanatképeken át a tárgy-fotóig – szerepet kapott az együvé tartozás érzését kiváltani képes nemzeti múlt formálásában. A történelmi évfordulókra emlékező, a nemzeti színészettel, irodalommal és tudomány történetével kapcsolatos felvételeken a *Szent István*-i állam egysége, történelmi folyamatossága, a függetlenségi eszme és a magyar kultúra egyeduralkodósága nyilvánul meg.

Bourdieu – a családi fényképezkedési szokásokról szólva – azt mondja, a fotográfia rituálisan kapcsolódott az ünnepekhez, ezzel hangsúlyozta is az ünnepélyességet, a pillanat rendkívüliségét, és olyan rendben jelent meg a családi ceremóniáknál, ami megfelelt azok társadalmi fontosságának. Állítása a „nemzeti fényképalbum” lapozgatásakor is igaznak tűnik. A *Ferenc József* koronázásáról készült riportkép-kísérletek az elsők ebben a műfajban.

Mivel az 1860-as években a fotótechnika még pillanatkép készítésére nem volt alkalmas, az akciódús eseményeket rajzoló örökítették meg, vagy fotó és rajz összemésolásával készült képeken jelenítették meg. A rajzolt vagy festett háttérbe egész alakokat applikáltak, mozgalmassabb jelenetek esetében csak a fejeket helyettesítették fotóval. *Székelly Bertalan* négy akvarellt festett a koronázásról a királyné számára. A rendezőbizottság utasította a festőművészt, hogy „a művészi kivétel mellett teljes történeti hűségre törekedjék az egyes résztvevő személyeket, ruházatuk s általában megjelenésük minden kis rész-

letében egészen híven örökítse meg.” Négyrészes akvarellsorozatának egyik darabját azonban beragasztott fényképalakokkal tették még élethűbbé, pillanatkép jellegűvé. Az 1868-ban megjelent koronázási album képeinek egy része is *Borsos* és *Doctor* kuriózum-számbamenő, műtermük udvarán felvett lovasképei után készült.

Nem mulasztotta el az újság közölni, hogy a nagy eseménynél fotográfus is megjelent. Innen tudjuk, hogy Borsos és Doctor az Akadémia palotája mellett állították fel masinájukat, majd a belvárosi templom elé vonulva az eskütétel aktusát is lencsevégre kapták. (3) (Az előbbi felvételtől szintén montázs segítségével készült „pillanatkép”, az utóbbit változatlan formában a jubileumkor közölte is a Vasárnapi Ujság.) A hír csak részben közzönhető a technikai érdekességnek, a közlésben feltehetőleg szerepet játszott a fotográfia aktusának Pierre Bourdieu által kifejtett szakrális jelentősége. A koronázási jubileum kapcsán sem mulasztják el a lapok megjegyezni, hogy az eseményről számos felvétel készült, annak minden mozzanatát megörökítendő.

A Szent István-i államot szimbolizáló bandériumok vonulása a koronázási ceremóniák leglátványosabb eseménye volt és visszatérő látványossága az olyan nagyszabású ünnepegeknek, melyek a magyar szimbolikus politika építményének két alappillére, az ezeréves magyar állam folytonosságát és a függetlenségi eszmét jelenítették meg. A színpompás díszruhák e seregszemléi különösképpen alkalmasak voltak arra, hogy felélesszék a nemzeti büszkeséget s „mindenkiben azon óhajt gerjesztette, hogy e képet még egyszer láthatná!” (4) A legpompásabb öltözékeket 1867-ben Borsos és Doctor felvételeinek felhasználásával ismertették meg a közönséggel a lapok. 1892-ben, a koronázás 25. évfordulóján, majd 1896-ban, a millenniumkor, 1906-ban Rákóczi és bujdosótársai hamvainak hazahozatalakor és végül 1916-ban, IV. Károly koronázásán már nem csak a ruhákat, de a menet vonulását is részletesen bemutatták. A fennmaradt képek némelyike a déjá vu érzetét kelti (különösen az 1892 és az 1896. évi felvonulás felvételei), teljesen alkalmas arra, hogy akár különösebb magyarázat nélkül, pusztán a látvánnyal és annak ismétlődésével kiváltsa a kívánt hatást.

Az első „pillanati kép”, amely már ezzel a felirattal is jelent meg a Vasárnapi Ujság hasábjain 1886-ban – nem jelezve sem rajzoló, sem metszőt, csak a fotográfust, Weinwurm Antalt –, a Budavár visszavételének 200. évfordulójára rendezett ünnepségen készült. Továbbra is igen ritka, riportkép jellegű pillanatkép tudósított a lapban 1887-ben Deák Ferenc tetemének mauzóleumba szállításáról, az 1889 évi véderőtüntetésről, majd egy évvel később Andrásy Gyula temetési menetéről.

Az első „pillanati kép”, amely már ezzel a felirattal is jelent meg a Vasárnapi Ujság hasábjain 1886-ban (5) – nem jelezve sem rajzoló, sem metszőt, csak a fotográfust, Weinwurm Antalt – a Budavár visszavételének 200. évfordulójára rendezett ünnepségen készült. Továbbra is igen ritka, riportkép jellegű pillanatkép tudósított a lapban 1887-ben Deák Ferenc tetemének mauzóleumba szállításáról, az 1889 évi véderőtüntetésről, majd egy évvel később *Andrásy Gyula* temetési menetéről. 1890-ből két fontos eseményről őriz pillanatképet a Magyar Nemzeti Múzeum. Mindkettő megjelent a sajtóban is. Az egyik felvétel mind a riportfényképezés története, mind a magyar történelem szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bír. A fotográfia a magyar politikatörténet fontos pillanatát, *Tisza Kálmán* lemondását ábrázolja, amit a kortársak kifejezetten azért örökítették meg, mert a nemzeti történelem megőrzésre méltó eseményének tartották. Jelentőségét a képet kísérő cikkben az 1848 évi bécsi forradalom kitöréséhez és *Sándor cár* meggyilkolásához hasonlították. „Az ülés folyamán olyan valami is történt, ami ebben a tereben még nem fordult elő – írta az újság. – „*Ellinger (Ede – T. E.)* budapesti fényképész föllította gépét a balsarki karzaton s pillanaty felvételt készített a házról éppen a Tisza

Kálmán beszéde alatt.” (6) Ez a magyar riportfényképezés első parlamenti tudósítása. Erre az alkalomra engedtek be először fotográfust a Sándor utcai tisztelt házba, s a pillanat jelentőségét hangsúlyozandó a Vasárnapi Ujság egy műkedvelő honatya, *Andreánszky Gábor* báró felvételét is közli ugyanarról az eseményről.

A másik említett fotó az aradi szabadságszobor leleplezési ünnepségét ábrázolja és hatalmas méretben, dupla oldalon mutatta be a Vasárnapi Ujság. Ez a felvétel a nemzeti fényképhagyaték tekintélyes részét képező, az 1848–49-es szabadságharc utóéletéhez, a Kossuth-kultuszhoz kapcsolódó fotográfiák hosszú sorának egyik legértékesebb darabja. Ezeknek a szoborleleplezéseket, ünnepségeket megörökítő fényképeknek egyik legfeltűnőbb sajátossága a tömeg nagyságának hangsúlyozása. Pierre Bourdieu, *Durkheimet* idézve azt mondja, az ünnep szerepe, hogy felélessze és újraalkossa a csoportot, a fényképezés pedig biztosítja azokat az eszközöket, amelyek ünnepélyessé teszik – s tegyük hozzá: átörökítik – a társadalmi életnek az egységet megerősítő pillanatait. A folytonosság e biztosításával válik igazán a fotográfia tradicionális funkciójává a csoport integrációja: a nagy tömeg látványa fokozza az együvé tartozás érzését, a fénykép életszerűsége pedig a jelenlét benyomását kelti és újra meg újra átélhetővé teszi az ünnepi pillanatot. A fotótechnika és a fényképész társadalmi szerepének változásával idővel természetesen tovább formálódik, sokszínűbbé válik az ünnepek megörökítésének módja is. Az egyre kisebb kamerával dolgozó, tömeg közé vegyülő fényképész az ünnepet más perspektívából mutatja be, az élményt személyesebbé, közvetlenebbé teszi. Elmondhatjuk, hogy a fénykép nem csak azt határozza meg, hogy mire emlékezünk, de azt is, hogyan.

Sok esetben csoportkép emlékeztet egy-egy fontos eseményre. Az 1877-ben Budapesten járt török delegáció fényképezkedése Borsos, Doctor és *Varságh* műtermében politikai demonstrációval ért fel. A közönség szinte megostromolta a műtermet és rengeteg megrendelés érkezett a felvételekre.

Külön tanulmány témája lehetne a nemzetiségek ábrázolása. Ezekre a felvételekre a festői viselet hangsúlyozása és néhány sztereotípiává váló nemzeti jellemvonás kiemelése – a szászok dolgossága és hagyományhűsége, a szlovákok jámborsága stb. –, a magyar népi alakok népköltészeti, sokszor népszínműszerű vonásainak hangsúlyozása a jellemző.

1889–1892 között számos alkalommal szerepelnek különböző magyar viselet a Vasárnapi Ujságban: képes tudósítás látható a szegedi tanyák ünnepéről, a kalotaszegi magyarok díszes viseletéről, a hétfalusi csángókról és a „magyarnál is magyarabb” bihari népviseletekről. Ebben az időszakban azonban a nemzetiségek közül csak a szlovákokról jelentek meg a felvidéki ínség kapcsán a kor szokása szerint a „mi tótjaink” és a „talpas tótok” címekek kísért, jótékonyági felhívással megtoldott, sok esetben fotó alapján készült képek. „Velünk voltak ezer év óta békességgel, jámborsággal, türelemmel, csendességgel. Sok jó tót csoportot hány fel az eke az csatamezőn. *Csák Máté* zászlói alatt a mi szabadságunkat drótozták. Ott voltak Mohácsnál. Ott verekedtek a Rákóczi táborában, ott dideregtek velünk negyvennyolcban „szénás lábbal”, „szalmás lábbal”. Mindig velünk voltak és sohasem ellenünk a rossz napjainkban” – írja *Mikszáth*, *Éheznek a tótok!* című írásában, (7) amit *Kozmata Ferenc* szlovák népviseletbe öltözött, két bájos nőt és szép arcú drótostót ábrázoló beállított jelmezesei tesznek még idillibbé.

A sajtóban megjelent arcképek olyan személyekkel ismertetnek meg, akik példát állítanak magyarságból az olvasók elé. A kíséző szövegek nem nélkülözik a korban oly népszerű arckarakterológiai utalásokat, amiket a szerkesztők természetesen a nemzeti jellemmel hoznak összefüggésbe. Rendszeresen olvashatunk olyan megjegyzéseket, melyek arra utalnak, hogy az illető hagyományos magyar tulajdonságokkal bír vagy éppen a kora előtt járó modern szellem. *Orbán Balázs* „szép daliás alakja, a régi ősökre emlékeztető jellegzetes vonásokkal, hajlott sasorral, s hatalmas bajusszal, párosulva a magyar

öltözettel” (8) és az ifjú pénzügyminisztériumi államtitkár, *Láng Lajos* arca, aki „minden ízében modern szellem” (9), együtt idézik fel azokat a tulajdonságokat, melyek a dicső múlt és a virágzó jövő biztosítékai.

Múlt és jövő kettősége nyilvánul meg a fényképes ábrázolások másik nagy műfajának, a topográfiai fényképeknek az elemzésekor. Táj és ember kapcsolatának hatása a nemzeti identitás alakulására régóta témája a vizuális kultúra kutatóinak. *Roderick Nash* „Wilderness and the American Mind” című, 1967-ben megjelent klasszikus könyvében a pionír tájfényképész, *William Henry Jackson* munkásságán keresztül mutatja be, hogyan vált a vadon képe az amerikai nacionalizmus egyik forrásává. Magyarországon a fényképezés korai időszakában a kolozsvári *Veress Ferenc* és a Tátra természeti szépségeit fényképező *Divald Károly* felvételei a legismertebbek ebben a műfajban. Utóbbi tagja volt a turizmus népszerűsítésére és az idegenforgalom emelésére alakult Magyarországi Kárpát

Az 1870-es évek kedvelt városképi témája a Sugárút. Nyílegyenes vonalának hangsúlyozása a fényképeken a korábbi, preindusztriális városi utcák útvesztőjéből álló képével szemben a racionálisan és művészi igénnyel alkotott város szépségét és korszerűségét mutatja be. A labirintus-jelleget mutató város helyett a perspektívát kínáló város került az ábrázolások homlokterébe. A régi Belváros csak közvetlenül lebontása előtt, emlékének megörökítése miatt, az 1890-es évek első felében vált a fényképezés témájává. Az új épületek általában frontális, egész képet betöltő, többségében – a fényképezés technikai nehézségeitől eltekintve is – emberi alakokat szándékosan mellőző ábrázolása a mérnöki és művészi teljesítményre hívja fel a figyelmet.

Egyesületnek. Ezeknek a honismereti és turisztikai szempontból jelentős tájképeknek, városfotográfiáknak elsődleges célja a szépség megismertetése és teaurálása volt. A lényegre törő, az adott helyet a legjellemzőbb nézőpontból ábrázoló felvételek leltárba veszik a nemzeti büszkeség ébresztésére legalkalmasabb tájakat, településeket és elraktározák azokat a közös emlékezet számára.

Ha a sajtót lapozgatjuk, azt tapasztaljuk, hogy a műemlékeket, történelmi nevezetességű településeket ábrázoló felvételek leggyakrabban műemléki felújítások, vasútavatások vagy más, az ország gazdasági fejlődésével, haladásával kapcsolatban a magyar szellemi teljesítmény bemutatására, a magyar etnikum birtokosi státuszának megerősítését bizonyítandó jelennek meg. „A híres Aranykert fővárosa (...) odaáll a modern városok sorába, hogy fényesen bizonyítsa be ipara és gazdasága haladását.” – írja a komáromi iparkiallítás kapcsán a város történelmi nevezetességeit bemutató fotósorozattal kísért cikk, azt is hangsúlyozva, hogy „ez a tősgyökeres magyar nép (...) a város német polgári elmeit teljesen megmagyarosította s magába olvasztotta a kereskedő rác családokat.” (10) Fiume képei, melynek népe

„lelkes, hazafias, (...) föltétlenül magyar érzületű” a „magyar nemzeti lélek maradvány újabbkori alkotásaként” szerepelnek. (11)

Kiemelt helyet érdemel és további kutatás ígéretes terepének kínálkozik a látképek és építészeti fotográfiák között Budapest. A főváros mint az ország fejlődésének szimbóluma, a modernitás legfőbb letéteményese jelenik meg a fényképeken. Számos panorámafelvétel örökíti meg a két várost, hangsúlyozva a végtelenbe vesző pesti perspektíva látványával a várost jelentő háztenger nagyságát, nagyvárosiasságát. A legkorábbi budapesti városképek többsége a Duna-partot ábrázolja, nemcsak az onnan feltárolt panoráma miatt, hanem mert kiépülésével, a rakpartok hosszának növekedésével a kereskedelem legfőbb ütőerévé vált. Az 1870-es évek kedvelt városképi témája a Sugárút. Nyílegyenes vonalának hangsúlyozása a fényképeken a korábbi, preindusztriális

városi utcák útvesztőjéből álló képével szemben a racionálisan és művészi igénnyel alkotott város szépségét és korszerűségét mutatja be. A labirintus-jelleget mutató város helyett a perspektívát kínáló város került az ábrázolások homlokterébe. A régi Belváros csak közvetlenül lebontása előtt, emlékének megörökítése miatt, az 1890-es évek első felében vált a fényképezés témájává. Az új épületek általában frontális, egész képet betöltő, többségében – a fényképezés technikai nehézségeitől eltekintve is – emberi alakokat szándékosan mellőző ábrázolása a mérnöki és művészi teljesítményre hívja fel a figyelmet.

A modernitás élményét, annak 19. századi felfogását leginkább a mérnöki alkotásokat, építkezéseket, vasút- és hídépítéseket, folyószabályozási munkálatokat bemutató fényképek sugallják. Ezek egy része, különösen azok, melyek építészeti szerkezeteket örökítenek meg, ma is modernnek hatnak. A jövőbe mutató hatalmas és bonyolult munkálatok, a végtelenbe futó vasúti síneket, hegyeket mozgató földmunkákat ábrázoló képek a szemlélőben megerősítik a gazdaság szilárdságába és biztos fejlődésébe vetett hitet.

Az építészeti fényképezésre specializálódott francia Delmaet és Durandelle cég számos fényképsorozatot készített Párizs kiemelt jelentőségű épületeinek építéséről. Ott voltak a Sacré-Coeur, az Eiffel-torony és az Opera építésénél. Ez utóbbit *III. Napóleon* császárságának gazdagságát bemutató vitrínként szokták emlegetni. Szinte jelképpértékűnek foghatjuk fel, hogy *Klősz György* a mai Nyugati pályaudvar építését dokumentálta sok darabból álló fényképsorozattal.

A nemzeti kanonizációs folyamatban a fotográfia eleinte közvetítőként jelenik meg: egy már meglévő – legalábbis alakulófélben lévő – kánon alkotórészeit teszi vizuális fogyasztásra hozzáférhetővé a célközönség számára, a szó szoros értelmében „láthatóvá”. Hamarosan azonban azzal az igénnyel lép fel, hogy a folyamat tevékeny részesévé, a mediátori szerepkörből annak alakítójává lépjen elő: a technikai fejlődés nyújtotta lehetőségeket azonnali kihasználva megragadja a jelen olyan pillanatait, amelyet a jövő számára mértékadó múltként lehet megörökíteni, s ezáltal a nemzetet könnyed, magától értetődő módon nemzedékeken átívelő „elképzelt közösségként” konstituálja. Végül, az ipari modernitás a fényképezésnek ebben az önmegvalósítási folyamatában természetesen nem a nemzeté válás gellneri kovászaként, hanem egyfajta öngazolásként jelenik meg: a nemzet mint „elképzelt közösség” szerves történeti kifejlésének perspektíváját tárja a készséges befogadó szeme elé.

Jegyzet

- (1) Búza Péter (1994, szerk.): *Táncsics Eszter és Csorba Géza naplója*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- (2) Barthes, Roland (1985): *Világoskamra*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 98.
- (3) *Fővárosi Lapok*, 1867. 499.
- (4) *Vasárnapi Ujság*, 1892. 25. 436.
- (5) *Vasárnapi Ujság*, 1886. 37. 593.
- (6) *Vasárnapi Ujság*, 1890. 12. 183.
- (7) *Vasárnapi Ujság*, 1892. 11. 189.
- (8) *Vasárnapi Ujság*, 1890. 17. 265.
- (9) *Vasárnapi Ujság*, 1889. 18. 281.
- (10) *Vasárnapi Ujság*, 1891. 32. 521.
- (11) *Vasárnapi Ujság*, 1892. 1. 1.

Irodalom

- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, London – New York.
- Bán András (1984, szerk.): *Fotográfózásról*. Műszák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Barthes, Roland (1985): *Világoskamra. Jegyzetek a fotográfiáról*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

- Benjamin, Walter (1999): *Little History of Photography*. In: *Selected Writings*. II. köt. 1927–1934. Belknap Press, Cambridge, Mass. 507–530.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Photography. A Middle-brow Art*. Polity Press, Cambridge.
- Crary, Johnathan (1991): *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. MIT Press, Cambridge, Mass. – London, England.
- Demeter Zsuzsanna (1995): *A fotográfia megjelenése és elterjedése a magyar sajtóban. Fényképek a Vasárnapi Ujságban*. Szakdolgozat, Budapest.
- Smith, Anthony (1997): The „Golden Age” and National Revival. In: Hosking, Geoffrey – Schöpflin, George (szerk.): *Myths and Nationhood*. Hurst and Co., London. 36–59.

**IFJÚSÁG, NEVELÉS, OKTATÁS, KULTÚRA
DON BOSCO PEDAGÓGIAI SZAKKOLLÉGIUM
EBBEN A FÉLÉVBEN IS:**

**szívnvonalas előadások, beszélgetések, viták szerda esténként!
Új nézőpontok, tanárképzésből kimaradó tematikák
JELENLEGI ÉS VÁRHATÓ TÉMÁK:**

**BEAVATÁS ÉS NEVELÉS, POPULÁRIS KULTÚRA ÉS ISKOLA, VILÁGVALLÁSOK
PEDAGÓGIÁJA, ISKOLA ÉS TÁRSADALOM, DEVIANCIÁK ÉS NEVELÉS, IFJÚSÁGI
SZUBKULTÚRÁK**

**Az előadók, a beszélgető és vitapartnerek a témák elismert kutatói, a kulturális-oktatási élet
szereplői vagy a „terepen” dolgozó gyakorlati szakemberek.**

**Várjuk az érdeklődő tanár szakos hallgatókat, pedagógusokat, egyetemistákat és bárkit, aki
szeretné a témák valamelyikét jobban megismerni a DON BOSCO PEDAGÓGIAI
SZAKKOLLÉGIUMBA, a Bécsi út 173. szám alatt Óbudán! (Megközelíthető a 60-as busszal v. 17-es
villamossal: Margit Kórház megálló.) <http://salesianum.tk>,
Vezető: Mészáros György, gyurmatya@freemail.hu, 70/231-3029**

Kollégiumunk világnézetileg elkötelezett, keresztény kollégium, de toleránsak és befogadók vagyunk mindenféle nézet, világnézet és vallás felé, és ezek párbeszédének előmozdítása egyik kiemelkedő célunk.

PROGRAMUNK A 2004/2005-ÖS TANÉV MÁSODIK FÉLÉVÉBEN:

SZAKMAI SZERDÁK Témakör: BEAVATÁS (este 19 óra az alábbi időpontokban)

Március 2. Beavatás a misztériumvallásokban

Előadó: Dr. Dér Katalin, egyetemi docens, ELTE BTK, Ókortudományi Intézet

Március 9. Beavatás és a beavatás pedagógiája a világvallásokban (kerekasztal-beszélgetés)

A beszélgetést vezeti: Barabás Tamás, a VINOK munkatársa

A világvallások képviselői: Verő Tamás rabbi; Tarr Bence László (Ánanda Pradzsnyárádzsa) buddhista tanító, főiskolai tanár, Tan Kapuja Buddhista Főiskola; Tornóczky Gusztáv (Govardhana dász), a vallásközi kapcsolatok felelőse a Krisna-tudatú Hívők Közösségében; Mészáros György, katolikus szerzetespap.

Március 16. Átmeneti rítusok és beavatás Afrikában, az afrikai pedagógiai rendszerekben

Előadó: Tomory Ibolya, kulturális antropológus, UNICEF

Március 30. Gyermekkor – felnőttkor

Előadó: Dr. Szabolcs Éva, tanszékvezető, habil. egyetemi docens, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet

Április 13. Beavatási rítusok a nevelési-oktatási intézményekben és serdülőkori identitás

Előadó: Dr. Péley Bernadette, egyetemi docens, PTE BTK, Pszichológiai Intézet

Április 27. Drog és beavatás (kerekasztalbeszélgetés)

A beszélgetés résztvevői: Kály-Kullai Károly, a SZIGET droginformációs alapítvány ügyvezetője; Laczkó Mihály, a Váci Egyházmegye drogpasztorációjáért felelős lelkésze; Szarka Attila, az Aszódi Javítóintézet igazgatója; egy volt kábítószerfüggő fiatal.

Május 4. A beavatás, mint pedagógiai út

Előadó: Mészáros György, kollégiumvezető, Ph.D-hallgató, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet

Lépés-kényszer

Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban

Két évvel ezelőtt a közoktatás iránt érdeklődő közönséget megrázta a PISA 2000 címet viselő nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredménye, amelyből kiderült, hogy a 15 éves magyar diákok olvasási-szövegértési képessége, természettudományos és matematikai műveltsége a nemzetközi átlagnál gyengébb, ismereteiket nem tudják önálló feladatmegoldásokban alkalmazni, problémamegoldó képességük siralmas. A PISA 2000 mindenkit rádöbbenhetett arra, hogy a magyar diákok alapképességeivel valami baj van, hogy az iskola kezdő szakaszában nem történik meg azoknak a kompetenciáknak a kialakítása, amelyekre minden tanulás épül.

A szakemberek nem lepődtek meg az új statisztikai adatok láttán, hiszen az első nemzetközi tudásmérés, az 1970-es IEA-vizsgálat óta végzett újabb és újabb vizsgálatok már egyre romló eredményekről számoltak be.

A bajok nem a múlt század hatvanas éveiben kezdődtek. Ezt egy alig ismert 1996-os nemzetközi vizsgálatból lehet tudni, amelyet húsz országban végeztek el a 16 és 65 éves kor közötti népesség olvasási kultúrájáról. (Vári és mások, 2001). Vagyis az a korosztály is bekerült a vizsgálatba, amelyik az 1930-as évek végén kezdte iskoláit. Az olvasási kultúra kifejezés ne vezessen félre senkit. Nem arról szolt a vizsgálat, hogy a felnőtt népesség hány százaléka olvasta és milyen mélységben értette meg, mondjuk, *Thomas Mann* vagy *Németh László* regényeit, hanem egész életünk írásos feléről. Vagyis nemcsak az ünnepnap, hanem a hétköznapi tudásról is. (Ferge, 1976)

A teljesítményeket három területen mérték: prózai, dokumentum jellegű és úgynevezett kvantitatív feladatokon. A prózai feladatokkal nemcsak azt vizsgálták, hogy milyen szinten dolgoz föl a felnőtt népesség irodalmi szövegeket, hanem azt is, hogy milyen mélységben tárulnak föl előtte az újságcikkekben, használati utasításokban, hirdetésekben, tankönyvekben, szakkönyvekben stb. rejlő információk. Nos, a prózai szövegek megértésében Magyarország a sor végén kullog olyan országok társaságában, mint Chile, Lengyelország vagy Portugália. A magyar felnőtt lakosság harmadáról elmondható, hogy szinte képtelen megérteni, amit olvas, ezért még az is nehézséget okozna neki, hogy szakácskönyvből főzzön ebédet – egy videó vagy DVD használati utasításáról már nem is beszélve. További 43 százalék talán nem maradna éhen, ha szakácskönyvből kellene főznie, de az már nagy nehézséget jelentene számára, ha munkájához valami újat kellene tanulnia. Vagyis a magyar felnőttek 76 százaléka „gyengén” használja az írás és olvasás eszközét. „Atlagos” teljesítményt csak 21 százalék nyújt és „magas szintű” írás-olvasás tudása mindössze a felnőtt lakosság 3 százalékának van. Aligha vigasztal bennünket, hogy Chilében még nagyobb, 85 százalék a „gyengék” aránya. Példálózni inkább Svédországgal kellene, ahol az „alig írók-olvasók” aránya mindössze 7 százalék (szemben a magyar 33 százalékkal), magas szinten pedig 32 százalék használja ezt az eszközt (szem-

ben a magyar 3 százalékkal). Ami azonban igazán megrázó, az az, hogy tizenhat vizsgált országban (a fejlett Nyugathoz soroltak plusz Csehország) még a középiskolai végzettségűek is jobb eredményt értek el, mint a magyar diplomások, Svédországban pedig még a középiskolánál alacsonyabb iskolai végzettségűek is jobban szerepeltek.

De nem volt jobb az eredmény akkor sem, amikor dokumentum jellegű feladatokat kellett megoldani: térképeket, ábrákat, menetrendeket, jelentkezési lapokat, formanyomtatványokat megérteni vagy kitölteni. A magyar felnőttek 33 százaléka teljesített azon a szinten, amit kissé vulgárisan úgy lehetne összefoglalni, hogy halvány fogalma nem volt az eléje kerülő dologról, és 8 százalék oldotta meg a feladatot magas szinten (Svédországban épp fordítva: 6 százalék nem tudott semmit és 36 százalék teljesített magas szinten.)

A vizsgálat azt is kimutatta, hogy a tudásszint általános gyengesége vagy erőssége összefügg a társadalmi különbségekkel. A legjobb teljesítményt nyújtó négy skandináv államban alig volt különbség a magas és az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekeinek teljesítménye között. Magyarország a skála másik végén foglalt helyet: a húsz ország közül nálunk volt legnagyobb a különbség. A magyar társadalomról tudjuk, hogy mindig is erősen rendies volt, és úgy tűnik, azaz hogy – röpké ötvenéves megszakítás után – ez a megosztottság és elkülönülés ismét erősödőben van.

Mit is jelent ez? Jelenti például azt, hogy Magyarországon a felnőtt lakosság harmadának nincs, további 43 százalékának pedig kevés esélye van arra, hogy a munkaerőpiac változásait önképzéssel vagy továbbképzéssel követni tudja, ily módon reménytelenül leszakad. De jelenti például azt is, hogy a felnőtt népesség nagy része anélkül dönt vagy nyilvánít véleményt bonyolult ügyekben, hogy meg tudná érteni a bonyolult ügyeket leíró bonyolult szövegeket. Ily módon kiszolgáltatottá válik a mindent leegyszerűsítő demagógoknak. És mindez végzettszerű következetességgel generációról generációra újratermelődik, mert egyre erősödik az a determináció, hogy az egyén sorsát képességei helyett az dönti el, hová születik. Egyik következmény sem kecsegtet túl sok jóval az ország jövőjét illetően.

Többet és még többet

Az okok sokfélék, de mind mögött az húzódik meg, hogy a Magyarországon meghonosodott iskolarendszer és pedagógiai paradigma nem tudott alkalmazkodni a 20. század második felében bekövetkezett robbanásszerű világgazdasági átalakuláshoz. Az átalakulásnak az oktatást leginkább érintő eleme a munkahelystruktúra és ezen keresztül a foglalkozási struktúra radikális megváltozása. Amikor a magyar közoktatás alapstruktúrája (a tananyag, az ehhez illeszkedő pedagógiai módszerek, az iskolarendszer a maga szerkezetével és irányítási módjával) a 19. század második felében kialakult, a lakosság több mint 75 százaléka egyetlen ágazatban, a mezőgazdaságban dolgozott. (Angliában ebben az időben már csak 18 százalék.) Ez az arány nálunk még 1949-ben is 53 százalék volt és csak az 1980-as évek végére csökkent 15 százalékra (vagyis az angliai száz évvel korábbira). A rendszerváltás aztán fölgyorsította a folyamatot és 2002-re a foglalkozási struktúra már kezdett hasonlítani ahhoz, amilyen Franciaországban vagy Angliában 1991-ben volt (vagyis a lemaradás százzal tíz évre csökkent): a kereső népesség 6 százaléka dolgozott a mezőgazdaságban, 32 százaléka az iparban és az építőiparban, 22 százaléka a kereskedelem és a pénzügy területén, 8 százaléka a közlekedésben és 32 százaléka a közigazgatás, az oktatás, az egészségügy és a szolgáltatások egyre sokszínűbbé váló területén. (Berend és Ránki, 1976; Csernok, Ehrlich és Szilágyi, 1975; KJK, 1962; KSH, 1983; 2003; European Commission, 2002; Euromonitoring International, 2003)

Csakhogy egészen másfajta nemzeti konszenzust igényel a közös tudásról, majd az arra épülő hivatáshoz kötődő tudásról egy olyan társadalom, amelyben a népesség háromnegyede egyetlen ágazatban dolgozik, mint az, amelyben sok ágazat között oszlik meg, amelyek ráadásul egyre differenciáltabb tevékenységeket tartalmaznak. Különösen ak-

kor, ha az az egy ágazat a mezőgazdaság, vagyis mind közül a legtradicionálisabb. Ugyanis e tradicionális foglalkozás túlsúlya révén a munkaerő nagy többsége a foglalkozáshoz kötődő tudást családi szocializáció útján szerezte, nem pedig az iskolarendszerben. Könnyű volt hát meghatározni a mindenki számára kötelező minimumot és megteremteni az iskolarendszer kevesek számára differenciáltabb tudást adó szegmensét.

A foglalkozási szerkezet tehát nagyot változott, és ez jelentősen átalakította a munkavégzéshez szükséges tudást. Egyre csökkent a családi szocializáció keretei között elsajátítható foglalkozások aránya és dominánssá vált a csak iskolában elsajátíthatóké. Aztán a fejlett világban az utóbbi két-három évtizedben abban is roppant változás történt, hogy mennyi ideig érvényesek az iskolában tanultak, mennyi időre elegendők a munkaerőpiacra. Nálunk ez a változás az elmúlt tizenöt évbe zsúfolódott bele, mert a rendszerváltás tette lehetővé az új technikák és eszközök korlátlan bejövételét.

A tudás gyorsabb avulásának következményei legalább olyan nagy jelentőségűek, mint a foglalkozási struktúra változásáé. Gondoljunk csak el, hogy Magyarországon hatvan évvel ezelőtt egy parasztszaládban a fiú ugyanúgy vihette gazdaságát, mint az apja vagy nagyapja. Ahhoz sem kellett speciális iskolát végeznie, hogy 1990-ig, a téesz-korszak végéig továbbra is a mezőgazdaságban dolgozzék. A mezőgazdasági nagyüzemek a vezető posztokon igényeltek néhány képzett munkaerőt, a téesztagok zöme pedig, akiknek reggel megmondták, hová menjenek és mit csináljanak, részmunkásként végzett részfeladatokat. Ennek az 1990-es évek elején egy csapásra vége lett. Rögton kiderült, hogy a részmunkával eltöltött élet végzetes tudásdeficitet eredményezett. A földjét visszakapó kétkézi téesztag nem rendelkezett azokkal a komplex agrotechnikai, növényvédelmi, állategészségügyi, gépészeti, pénzügyi és marketingismeretekkel, amelyekre egy gazdaság viteléhez a 20. század végén Európában szükség volt. „Csak azt nem tudja, hogy mit termeljen, mikor mennyi és milyen növényvédő szert szórjon ki, és hogy adja el, amit megtermelt” – mondta egy agrármérnök-főagronómusból lett földbirtokos. (Andor és Kuczi, 1997)

Magyarországon a felnőtt lakosság harmadának nincs, további 43 százalékának pedig kevés esélye van arra, hogy a munkaerőpiac változásait önképzéssel vagy továbbképzéssel követni tudja, ily módon reménytelenül leszakad.

Még kézenfekvőbb példákat lehet venni más területekről. Ha valaki Magyarországon az 1960-as években tanulta az esztergályos vagy a marós szakmát, ugyanazt tanulta (és sokszor ugyanolyan gépen), mint apja a két világháború között. Ha egy lány 1920-ban elvégzett egy gyors- és gépirőiskolát, akkor 1980-ban nyugdíjas besegítőként még ugyanolyan írógépen dolgozhatott (legfőleg nem kapott inihüvelygyulladást, mert a villanyírógépen könnyebben járnak a billentyűk). Ha egy fiú a hatvanas években autószerelő lett, húsz év múlva még ugyanúgy állította a gyújtást a Ladán, mint ahogy a Zsigulin tanulta. Ma már biztosan tudható, hogyha valaki ugyanabban a szakmában tölti is el egész életét, mire nyugdíjba megy, foglalkozásának legfeljebb a neve lesz ugyanaz, eszközeire, tevékenységeire, a munka tárgyára egykori önmaga sem ismerne rá – tehát csak akkor maradhat a szakmájában, ha folyamatosan tanul. Ha valaki, mondjuk, 1950-ben a postához került telefonszerelőnek, akkor különösebb tanulás nélkül, még harminc évvel később is dolgozhatott ugyanott. Ma aligha alkalmazná a MATÁV telefonszerelőnek azt, aki csak annyit tud, amennyit ehhez a foglalkozáshoz tíz évvel ezelőtt kellett tudni. És akkor még nem beszéltünk arról, hogy soha nem látott sebességgel halnak el szakmák, és keletkeznek újak. A valaha elit iparosnak számító írógépműszerésznek bizony felkopna az álla, ha ma is ebből akarna megélni. A harminc évvel ezelőtti nyomdai szedő ma legfőleg egy ipartörténeti múzeumban rakosgathatná az ólombetűket. Az elhaló szakma művelőjének új szakmát kell tanulnia, ha nem akar munkanélkülivé válni.

A foglalkozási szerkezet változása átalakította a munkához szükséges fizikai és szellemi erőfelfejtés arányát is. És nemcsak azért, mert nagyobb lett a szellemi természetű munkahelyek aránya. A hagyományosan fizikai munkát igénylő tevékenységek is átalakultak. A közműárkot ásó 21. századi „kubikos” kis árokászó gépet működtet, a rakodómunkás villás targoncát, a földműves traktort, kombájnt, bálázót stb., a szállítómunkás darus autót, a kőműves segéd munkása teherfelvonót, és lehetne folytatni a sort.

Ha egy ország nem akar a harmadik világ szintjére süllyedni, akkor minden szakma művelőjének képesnek kell lennie arra, hogy újat tanuljon. A közoktatásnak ezekre a minőségi változást jelentő fejleményekre kell fölkészítenie a ma és a holnap diákjait. Ezzel szemben az oktatáspolitikai egészen a legutóbbi időőkig a régi logika szerint működött: akármilyen kihívás érte, mindig valamilyen mennyiségi – konkrétan: expanzív – választ adott. Az iparosodás előrehaladtával növelte az oktatásba bevonandók számát, hogy legyen elegendő írni-olvasni tudó munkaerő. Ennek következtében az írni-olvasni tudók aránya az 1869-es 30 százalékról 1941-re 94 százalékra emelkedett. Majd hogy legyen munkaerő az egyre nagyobb szellemi fölkészültséget igénylő feladatokra, emelte a kötelezően elvégzendő osztályok számát. Az Eötvös-féle közoktatási törvényben fiúk számára 6–12, lányok számára 6–10 év volt csak a tankötelezettség életkora. Ez napjainkra több lépcsőn keresztül fölment 18 éves korra. A hatéves elemi fölvaltotta a nyolcosztályos általános iskola, és napjainkban a tankötelesek 98 százaléka ezt legkésőbb 16 éves koráig el is végzi.

Az alapoktatás mennyiségi növekedése azonban nem hozott minden problémára megoldást, ezért a mennyiségi növekedés átlépett a következő iskolafokba: 1937-ben érettségit adó iskolába egy-egy korosztálynak még csak 10 százaléka járt, 2000-ben már 75 százaléka. Minthogy ez a mennyiség már nehezen növelhető, az expanzió tovább küszökölt a felsőoktatásba. Az 1960/61-es tanévben a frissen érettségizetteknek még csak 26 százalékát vették fel felsőoktatási intézmény nappali tagozatára, a 2003/2004-es tanévben már 70 százalékát. (És nemcsak az arány nőtt, hanem a mennyiség is: 1960-ban 31 579 fő érettségizett, 2003-ben 89 227 fő.)

Az iskolarendszer mennyiségi növekedésével párhuzamosan az 1960-as évektől kezdve megindult a tanítandó anyag mennyiségi növelése. A szellemi élet a „tudományos-technikai forradalomtól” volt hangos. Korábbi középiskolai ismeretdarabkák hullottak alá az általános iskolába, és korábbi egyetemi tananyag lett része a középiskolai tanterveknek, miközben ezeken kívül is egyre több „korszerű ismeret” próbáltak a gyerekek fejébe tömni. A tananyagduzzasztás nem szándékolt, de súlyos társadalmi következményekkel járt: fölerősítette a magyar közoktatás amúgy is erősen szelektív jellegét. Az egyre nagyobb anyag elsajátíttatására nem volt több idő az iskolában, ezért óhatatlanul egyre több teher hárult a családokra. Az időhiány átalakította a tanítás módszertanát is: az iskola már nem akar semmit megtanítani, csak „letanítani” a tantervben megszabott anyagot. Kialakult a „zsúfoltság pedagógiája”. Még annyi lehetőség sem maradt a tanulók egyéni különbségeinek figyelembevételére, amennyi korábban egy-egy ihletett pedagógus révén a frontális tanítás réseiben adódott. Az ellenőrzés és számonkérés képességfejlesztő módszereit (szóbeli felelet és fogalmazást igénylő dolgozat) kiszorították a tesztek és tesztlapok.

A keletkezett hiányokat (az időhiányt és az iskola megtanítási deficitjét) a családok kulturális és anyagi tőkéjük arányában tudják pótolni. Iskolán kívüli időben végzik el azt a munkát, amit az iskola nem végez el – vagy a szülő maga vagy fölfogadott külön tanár. Itt azonban igen széles skálán mozognak a különbségek: attól a családtól kezdve, amelyik nem tartja fontosnak, hogy bármit tegyen, azon keresztül, amelyik tenne, de nincs rá pénze vagy tudása, egészen addig, amelyik vagy maga tanítja gyerekeit, vagy megveszi ezt a szolgáltatást, sőt még többet is, mert kevésnek tartja, amit az iskola adni akar. A következmény: a gyerekek tudása nem képességeiket, hanem családjuk szociokulturális hátterét tükrözi, olyannyira, hogy a társadalmi különbségek erőteljes behatolása az isko-

larendszerbe már-már a szegregáció határáig differenciálja a formailag és hivatalosan homogén iskolarendszert, és már gyermekkorban döntő mértékben meghatározza az élet-esélyeket. 1970-ben a gimnáziumi tanulók szüleinek még 45 százaléka volt fizikai foglalkozású (Háber, 1982), 1997-ben a gimnáziumot elkezdők szüleinek már csak 20 százaléka. A különböző társadalmi háttérű gyermekek már tíz-tizenkét éves korban úgyszólván fizikailag elkülönülnek. Alacsony iskolai végzettségű szülő gyermeke alig fordul elő szerkezetváltó gimnáziumban, és fordítva: diplomás szülő gyermeke nem található szakmunkásképzőben. (MTA, 2000)

Nem csoda hát, hogy száz gyerek közül, akinek szülei egyetemet végeztek, ötvenkettő megtorpanás nélkül jut el az általános iskolától a felsőoktatásba; ezzel szemben száz olyan gyerek közül, akinek szülei legfőljebb általános iskolát végeztek, mindössze nyolc. (Andor 1999) Ám egyetlen társadalom sem engedheti meg magának szellemi erőforrásainak oly mértékű pazarlását, hogy tehetségesnek született gyermekeiről ki se derüljön, hogy az átlagnál jobbak a képességei, és csak azért nem bontakozhatnak ki a benne szunnyadó lehetőségek, mert „rossz családba” született. A PISA 2000 felmérés svéd eredménye ebből a szempontból is figyelmeztető: az eredmények abban az országban voltak a legjobbak, ahol az iskolázott és iskolázatlan családból jövő gyerekek teljesítménye közötti különbség a legkisebb volt. Illúzió azt hinni, hogy a 21. században bármiféle elitoktatás stabil fejlődési pályára tud állítani egy országot. Csak az ország egésze emelkedhet.

A magyar közoktatás elért ahhoz a ponthoz, hogy semmiféle mennyiségi fejlesztés nem segít. Hogy ez mikor következett be, tíz, húsz vagy harminc évvel ezelőtt, nehezen eldönthető, napjainkban azonban már biztosan tudható, hogy elértük ezt a pontot.

Nincs több gyerek, akivel el lehetne végeztetni az általános iskolát. A jelenleg domináns tananyagstruktúrával és pedagógiai kultúrával – erről még lesz szó – nem lehet több gyerekkel elvégeztetni a középiskolát, nem lehet több gyereket eljuttatni az érettségig. A felsőoktatásba még bevihető egy-egy korosztály néhány százaléka, de – ameddig nem végeztethető el a középiskola több gyerekkel – ez nem számottevő. Sok évvel már az iskolába járást sem lehet meghosszabbítani, hiszen egy bizonyos életkoron túl nem lehet az embereket tömegesen az eltartott, főfoglalkozású diák státusába kényszeríteni, nem lehet a végtelenségig elhalasztani az önálló élet megkezdését és a családalapítást.

Nem lehet a tananyagot sem tovább duzzasztani, ugyanis a tanításra (és a tanulásra) szánt időt bizonyos határon túl nem lehet növelni. Az Országos Közoktatási Intézet 2002 második felében végzett vizsgálata a tanulói munkateheréről döbbenetes képet vázol. (1. táblázat) Már egy alsó tagozatos, 9–10 éves gyerek jóformán annyit dolgozik, mint amennyi a felnőttek hivatalos heti munkaideje, sőt 17 százalékuk még 45 óránál is többet. A gyerekek „munkaideje” az általános iskola felső tagozatától átlépi a felnőtt határt, és egyre nő, heti 50 óra fölé. Pedig egy gyereknek sok mindent kellene csinálnia a tanuláson kívül, és még pihennie is kellene. Úgy tűnik, általános iskolás korban még meg lehet őrizni nyolc órát alvásra, de középiskolás korban már azt sem nagyon. Pedig hát az orvosok szerint akkor is kellene.

1. táblázat. A tanulói munkateher 2002-ben

	Heti átlagos kötött idő*	Heti 45 óránál több a kötött ideje	Hétköznap 8 óránál kevesebbet alvó gyerekek aránya
Általános iskola 4. évf.	39,3 óra	17%	–
Általános iskola 6. évf.	41,2 óra	25%	–
Általános iskola 8. évf.	44,9 óra	46%	4%
Gimnázium 10. évf.	53,5 óra	83%	24%
Gimnázium 12. évf.	51,7 óra	75%	47%
Szakközépiskola 12. évf.	53,1 óra	82%	34%

*A kötött időbe számít: utazás, iskolai tanóra, különóra, tanulás. Forrás: www.oki.hu

Nem kecsegtet sok sikerrel a tananyagcsökkentésnek nevezett művelet sem, amely csak látszólag ellentéte az extenzív fejlesztésnek, a logikája ugyanaz: mennyiségek ide-oda rakosgatásával keresi a megoldást. Ameddig megmarad a hagyományos tantárgystruktúra, addig mindegyik tantárgyi lobbikörömszakadtáig védi érdekeit. És egyenként lehetetlen is érveiket cáfolni: amikor egyes írókon, történelmi személyiségeken, irodalmi műveken, matematikai műveleteken, fizikai törvényeken folyik a vita, ki merné azt mondani, hogy fölösleges. Nem véletlen, hogy eddig ahányszor csak tananyagcsökkentés alkalmával egymásnak feszültek a tantárgyi lobbik, az újradefiniálási kísérletből még kövérebb tantervek kerekedtek ki.

Az sem javítana az eredményeken, ha több pedagógust alkalmaznának. Az 2. táblázatban látható, hogy az elmúlt ötven évben mind az alapfokú, mind a középiskolai oktatásban folyamatosan nőtt a pedagógusok száma, és egyre kevesebb gyerek jutott egy pedagógusra. Az általános iskolai pedagóguslétszámban 1990 és 2003 között ugyan bekövetkezett némi csökkenés, de ennek mértéke az egy százalékot sem érte el, szemben a tanulólétszám 20 százalékos csökkenésével – tehát az egy pedagógusra jutó tanulósám itt is csökkent.

2. táblázat. A pedagógus-ellátottság alakulása 1950 és 2002 között (A – Tanulók száma, B – Tanerők száma, C – Egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma, D – Iskolák száma, E – Tanulók száma, F – Tanerők száma, G – Egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma)

Tanév	A	B	C	D	E	F	G
	az alapfokú oktatásban			az érettségit adó középfokú oktatásban			
1950/51	1 229 957	35 248	34,9	405	95 765	6 742	15,5
1960/61	1 392 360	57 290	24,3	419	155 527	8 778	17,7
1970/71	1 115 993	63 125	17,7	547	233 291	13 442	17,4
1980/81	1 162 203	75 422	15,4	531	203 238	15 460	13,1
1990/91	1 130 656	90 511	12,5	727	291 872	22 902	12,7
2002/03	930 386	89 035	10,4	1 400	426 301	37 083	11,5
2003/04	909 769	89 784	10,1	1 399	438 069	38 479	11,4

Forrás: Az éves minisztériumi statisztikák

Azt hihetnénk, hogy ilyen kedvező változások mellett egyre nagyobb tere nyílt a minőségi munkának. A zsúfolt osztályok nyűgétől megszabadult pedagógusok egyre eredményesebben foglalkoznak a fogyatkozó számú gyerekekkel, és ez természetesen megmutatkozik a gyerekek tudásában és képességeik fejlődésében. Az eredmények azonban épp az ellenkezőjét mutatják. (3. táblázat) Magyarország 1970-ben vett részt először nemzetközi eredménymérésben, és a szakértők 1986-tól több-kevesebb rendszerességgel a mérőeszköz magyar változatával is mérték a tanulók tudását.

3. táblázat. Tudásmérések eredményei

Tudásmérés típusa	Olvasási teljesítmény a 8. évfolyamon	Olvasási teljesítmény a 12. évfolyamon
IEA 1970	gyenge	gyenge
Monitor 1986	romlott	1986–1995 között 20% csökkenés
Monitor 1991	8%-os csökkenés	1986–1995 között 20% csökkenés
Monitor 1995	11%-os csökkenés	1986–1995 között 20% csökkenés
Monitor 1997	1%-os növekedés	4%-os növekedés
Monitor 1999	stagnálás	stagnálás

Forrás: Az Országos Közoktatási Intézet MONITOR kiadványai

Az olvasási teljesítmény alapvetően fontos, mert minden tanulás alapja. 1970 és 1995 között az olvasási teljesítmény mind az általános iskolások, mind a középiskolások körében drasztikusan romlott, majd ezen az alacsony szinten rögződött. Egyre több pedagógus tanított egyre kevesebb gyereket egyre gyengébb eredménnyel.

Az sem javítana a helyzeten, ha teljesítenék a pedagógus-szakszervezetek állandó követelését, a béremelést. 1995 elején a minisztérium átvilágította a közoktatást. A vizsgálat – többek között – számba vette a közoktatásra fordított pénzek alakulását, és megállapította, hogy fölhasználásuk hatékonysága romlott. Miközben a mennyiségi feladatok csökkentek és az oktatási kapacitás nőtt, az általános iskolában változatlan maradt a körülbelül 10 százalékos lemorzsolódási arány, azaz összességében ennyien buknak egyszer vagy többször iskolai éveik alatt. De nem hozott észrevehető változást az az 50 százalékos béremelés sem, amelyet 2002 őszén hajtottak végre.

A magyar közoktatás rossz teljesítményének tehát nem lehet az az oka, hogy kevés az iskola, kevés a tanterem, kevés a tanár, hogy sok tanuló jut egy tanárra vagy hogy alacsony a pedagógusok fizetése, hanem valami egészen más: az oktatási rendszer pedagógiai stratégiája. Ennek a pedagógiai stratégiának az a lényege, hogy a célként megjelölt tartalmakat, amelyek egyre terebélyesebbek, mindenkinek azonos idő alatt kívánja átadni. „[A]z oktatási rendszer a gyorsulva gyarapodó új tudást igyekezett és igyekszik magába integrálni, a meglévőkhöz hozzáadva anélkül, hogy a régi, kevésbé fontos ismereteket kellő mértékben szelektálni tudná. Ennek következtében a fölösleges, tudni nem érdemes ismeretek sokasága túlterhelést eredményez. Hiába alakult ki szilárd elhatározás az ésszerű terjedelmű tananyag létrehozására, a tantervek ismételten túlméretezetté, túlterhelővé alakulnak. ... Ebből az ördögi körből ma már egy hagyományos, de mértéktartó tanterv birtokában sem remélhető kitorés (ha ilyet sikerülne is létrehozni, ami az eddigi tapasztalatok szerint szinte reménytelen vállalkozás). Ez a helyzet ugyanis mélyebben fekvő probléma: az extenzív tartalmi, tantervi fejlődés, a felhasználható idő kimerülésének tüneti megnyilvánulása”. (Nagy, 2003, 4–5.)

A gyerekek tudása nem képességeiket, hanem családjuk szociokulturális háttérét tükrözi, olyannyira, hogy a társadalmi különbségek erőteljes behatolása az iskolarendszerbe már-már a szegregáció határáig differenciálja a formailag és hivatalosan homogén iskolarendszert, és már gyermekkorban döntő mértékben meghatározza az életesélyeket.

Ahogy a magyar gazdaság fejlődésében a 20. század végére kimerültek az extenzív fejlődés tartalékai és át kellett térni az intenzív fejlődésre, ugyanúgy történt az oktatásban – félig. A tartalékok kimerültek, de áttérés nem történt. A párhuzam nem véletlen, hiszen – mint ahogy már volt róla szó – a radikálisan átalakuló foglalkozási struktúrára nem tud fölkészíteni a változatlan iskola. Ha a közoktatás nem tér át az extenzív fejlődés hiábavaló erőltetéséről az intenzív fejlődési pályára, akkor csődbe viszi az országot. Az intenzív fejlődés azonban mást követel, mint az extenzív. Meg kell változtatni az oktatási rendszer pedagógiai stratégiáját és át kell térni egy olyan rendszerre, amely – ahogy a szegedi Nagy József professzor mondja – kettős feladatot lát el: a személyiség alaprendszerének kifejlesztését és az egyéniséggé fejlődés segítését. „Az alaprendszer kifejlesztése alapkomponeenseinek (alapotívumok, alapképességek, alapkészségek és alapismeretek) kritériumorientált fejlesztésével valósítható meg”, ami azt jelenti, hogy „a fejlesztés mindaddig tart, amíg a kifejlettség kritériumai nem teljesülnek, függetlenül attól, hogy a növendék hány éves, hányadik évfolyamra jár”. Ez azonban „kizárólag az alapkomponeensekre vonatkozik, és különböző tantárgyi tartalmakkal valósul meg”. (Nagy, 2003, 7–8.) (Nagy József szerint az alapkészségek megfelelő szintre hozására inkább öt-

hat, mint négy évre van szükség.) Az oktatáspolitikai nyelvére lefordítva ez azt jelenti, hogy meg kell teremteni a lehetőségét annak, hogy az iskola alapozó szakaszában a még minden iránt érdeklődő gyerek motívumait ne lerombolják, hanem erősítsék; hogy szorongás nélkül járhasson az iskolába, ahol nem kudarcok sorozatát szenved el, ami egyre reménytelenebb lemaradással párosul, hanem az „egyre többet tudok” sikerélményében van része; ahol a negyedik év végére olvasási készsége, íráskészsége, a számlálás készsége és a többi alapkészség olyan szintre kerül, hogy nem akadály a további ismeretszerzésnek és készségfejlesztésnek.

Ilyen pedagógiai stratégia mellett nem fordulhat elő, hogy valaki már első osztályban „végleg” lemarad, mert mindenféle tanulástól kedvét veszik; hogy tömegével kerülnek át gyerekek a felső tagozatra olyan olvasnitudással és olvasásértéssel, amely alkalmatlan bonyolultabb ismeretek elsajátítására; hogy az évek előrehaladtával a tanulóknak nem a tudásuk, hanem a lemaradásuk gyarapszik; hogy – veleszületett képességeitől függetlenül – csak annak legyen esélye jó életre, aki „jó helyre született”.

Megoldás vagy csőd

Ahhoz, hogy a magyar közoktatás áttérjen az intenzív fejlődés megkövetelte pedagógiai stratégiára, alapvető változásokra volna szükség. Miután napjainkra a tankötelezettség 18 éves korra emelkedett és miután egy-egy korosztály 90 százaléka amúgy is tovább tanul valamilyen középfokú iskolában (és ha a régi pedagógiai stratégia miatt nem morzsolódnának le sokan, közel 90 százalék el is végezné), semmi nem indokolja, hogy 14 éves korra egyféle lezárt tudást kelljen adni, és hogy bizonyos dolgok tanítását a középiskolában újra kelljen kezdeni. Ez a tény előbb-utóbb önmagában is szükségessé tenné az iskolaszervezet átalakítását, de ezt kényszerítené ki a pedagógiai ciklusoknak a gyerekek pszichikus és értelmi fejlődéséhez való igazítása is, aminek a 6+6-os iskolaszervezet látszik legjobban megfelelni.

Abszurdnak tekinthető a több mint száz évvel ezelőtt kialakult tantárgystruktúra megőrzésére való törekvés is akkor, ha oly mértékben fölgyorsult a tudomány fejlődése és az ismeretek avulása, mint a huszadik század második felében. Ráadásul olyan tudásfajták jelentek meg, amelyek nem sorolhatók be a tudományok hagyományos rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág illetékességi körébe tartoznak. Az így keletkező problémákat nem lehet megoldani a meglévő tantárgyak állandó duzzasztásával, csak a hagyományos tárgyak integrációjával és új tárgyak konstruálásával. Ez azt igényli, hogy a tanítandó tartalmak műveltségi területekként jelenjenek meg, főleg a természettudományok, az embertudományok és a művészetek terén.

Mind az iskolaszervezeti, mind a tartalmi változás szükségessé teszi a pedagógusképzés reformját. Az új pedagógiai stratégiának nem felel meg az a tanító vagy tanár, aki csak leadja az anyagot és nincs birtokában annak a pedagógiai kultúrának, amellyel az eltérő ütemben fejlődő, különböző családokból jövő, különböző motivációjú gyerekekkel differenciált módon tud foglalkozni. Az átlagos magyar iskolában az átlagos magyar pedagógus nem ismeri azokat az új módszertani megoldásokat, amelyekkel a lemaradók felzárkóztathatók vagy a tehetségesek „beindíthatók”, sőt kellő pedagógiai kultúra híján az eléje kerülő jelenségekben föl sem ismeri a szakmai problémát és sokszor fegyelmi ügyet lát abban is, amit pedagógiai eszközökkel kellene megoldania. A pedagógusképzésben nem szentderd tananyag az elmaradt részképességek fejlesztési módszere, s nem szerepelnek benne a világban, sőt az országban létező és működő különböző pedagógiai paradigmák és programok sem. A műveltségterületekre sem lehet fölkészíteni a tanárképzés hagyományos tantárgyi megosztásában. Azt a régi felismerést is érvényesíteni kellene, hogy a tanítónak nem kevesebbet kell tudnia, mint a tanárnak, hanem ugyanannyit, csak éppen mást, illetőleg bizonyos területeken – például pedagógia és pszichológia – többet.

Az új pedagógiai ciklusokhoz igazodó iskolaszervezet megteremtése, az intenzív szakasz követelményeihez igazodó pedagógiai kultúra elterjesztése, valamint az iskolák ehhez szükséges személyi és tárgyi ellátottságának kialakítása lehetetlen az iskolarendszer jelenlegi elaprózott állapotában. Miközben az iskolaépületek jelentős hányada műszakilag rossz állapotban van, funkcionálisan nem felel meg a korszerű iskolával szemben támasztott elvárásoknak (közülük sok az érvényes egészségügyi szabványoknak sem), miközben az intézmények fölszereltsége és eszközellátottsága több évtizedes lemaradásban van, ezenkívül az intézményhálózat olyan mértékben van szétaprózódva, amilyen szétaprózottságot nálunk gazdagabb nemzetek sem engednek meg maguknak. Tirolban az ember egymás után hajthat át kisebb falvakon – amelyek határában már a helységnévtábla közli, hogy melyik nagyobb településhez tartozik közigazgatásilag –, míg elér az iskolával rendelkező központi településig, ahova otthonuk kapuja elől szállítják mikrobuszok a gyerekeket. Magyarországon akkora lélekszámú falvaknak is saját iskolájuk van, amilyeneknél népesebb és fejlettebb infrastruktúrával rendelkező településekről Angliában iskolabusz szállítja a gyerekeket egy központibb település mindennel fölszerelt iskolájába.

Társadalomlélektani szempontból érthető, hogy a szocializmus autonómiahiányos évtizedei után a legkisebb település is önálló akart lenni. Különösen érthető, ha figyelembe vesszük, hogy nem is olyan régen (1970 és 1980 között) ment végbe az a kampányszerű erőszakos és ésszerűtlen körzetesítés, amely a szerves és természetes folyamatokat megelőzve vagy kérésztelve megpecsételte jó néhány település sorsát. A rendszerváltás évében, 1990-ben még sokan emlékeztek arra, hogy az Országos Településhálózat-fejlesztési Koncepció jegyében véghez vitt körzetesítésben hogyan követte az intézmények kivonulását a csökkenő ingatlanár, az eltűnő fejlesztési alap, az akadozó szolgáltatás, a másodrendűvé lefokozott lét. Nem lehet tehát csodálkozni azon, hogy minden település önállóvá akart válni, és az önállóvá vált települések saját iskolát akartak. Ameddig 1985-ben 864 olyan kis település volt, amely nem rendelkezett saját iskolával, 1995-ben már csak 795, miközben – tudjuk – a kisközségek népességszáma fogyott a leggyorsabban. Az újonnan nyitott kisiskolák nem is tudtak teljes általános iskolát nyitni, így csak a nyolc évfolyamnál kevesebbel működő iskolák számát szaporították: ameddig 1990-ben 603 településen működött iskola nyolc évfolyamnál kevesebbel, addig 2000-ben már 877 településen. Ez az összes általános iskola 23 százaléka, ám a tanulóknak mindössze 3 százaléka jár ide.

Ebben a helyzetben meg lehet tenni, hogy egyetlen iskolát sem vonnak össze vagy szüntetnek meg; egy fővel sem csökkentik a pedagógusok számát, és közben még a fizetésük is nő; el lehet menni akár addig is, hogy egy-egy pedagógusra két-három gyerek jusson; hogy húsz-harminc fős iskolákban is legyen szabványos méretű tornaterem és uszoda; hogy fel legyenek szerelve minden szükséges taneszközzel; hogy teljes mértékben biztosítsák a szakos ellátottságot – csak éppen nagyon sok pénz kell hozzá. Nincs a világon olyan gazdag ország, amely ezt megengedhetné magának, de nem is biztos, hogy lenne értelme. Csakhogy ott van az a racionálisan nem, érzelmileg azonban érthető törekvés, hogy a legkisebb település is ragaszkodik iskolájához, akár azon a – fölismert vagy föl nem ismert – áron is, hogy a rosszul fölszerelt, szaktanárokból szűkölködő intézmény saját gyermekeik esélyeit rongja.

Az intenzív fejlődésre való áttérés tehát érdekeket sért – csak az a kérdés, kinek az érdekeit. Az iskolaszervezet átalakítása például strukturális munkanélküliséget teremt: nem pedagógusból kell kevesebb, hanem a különböző kompetenciájú pedagógusoknak az eddigiektől eltérő arányban kellene megoszlanuk. Több pedagógus kellene az alapkészségek elsajátítására koncentrálni a szakaszban és kevesebb a későbbi szakaszban. Több speciális ismerettel (fejlesztő pedagógia, pszichológia, az integrált oktatás rejtelméi, informatikai alkalmazások stb.) kellene feldúsítani tudásukat, és el kellene felejteni a régi didaktika egy részét. Fel kellene készülni egy másfajta tantárgystruktúrára. Feltételezve,

hogyan pedagógusaink – kik, ha ők nem! – birtokában vannak a tanulás képességének, továbbképzés keretében idomulni tudnának az új „munkahelystruktúrához”. Voltaképpen semmi különös nem történik, csak a pedagógusokat is utolérte a világtendencia, amely szerint egy életet már nem lehet leélni többszöri foglalkozásváltás nélkül. A pedagógusok viszont mindenki másnál kedvezőbb helyzetben vannak, mert nem foglalkozást kell váltaniuk, csak tudást, és azt sem teljes egészében. Persze már ez is sérti az érdekeiket, mert többletmunkát igényel, amiért nem kapnak többletjévedelmet, csak esélyt arra, hogy megtarthassák munkahelyüket.

Meg is tesznek mindent érdekeik védelmében. 1995, azaz az oktatáspolitikának a szükséges változtatások irányába tett első bátorlalan lépései óta szakszervezeteik folyamatosan a tömeges pedagógus-munkanélküliség rémével riogatták a társadalmat (pontosabban: a döntéseket hozó politikusokat), miközben 1995 és 2003 között a pedagógusok száma összességében nőtt. Ezen belül a következő folyamatok zajlottak: az általános iskolában 4 százalékkal csökkent a pedagógusok száma, miközben a tanulólétszám kétszer olyan gyors ütemben, 8 százalékkal csökkent. A középiskolában ugyan nőtt a tanulólétszám (18 százalékkal), de a pedagógusok számának növekedése 34 százalék volt, vagyis majdnem kétszerese a tanulónak. Az adatok önmagukért beszélnek és jól mutatják ennek a csoportnak a rendkívüli érdekérvényesítő erejét. Így kerülhette el a pedagógusokat a magyar társadalom egészét megrázó, 1990-ben kezdődő nagyarányú munkahelycsökkenés – de nem azért, mert sikerült megújulniuk.

Másik példa: amikor 1994 végén vita kezdődött a Nemzeti Alaptantervről, a benne rejlő pedagógiai ciklusról és ennek iskolaszervezeti implikációjáról, pár nap alatt új szervezet született, a Gimnáziumok Országos Szövetsége (GOSZ), amely első nyilatkozatában minden változtatási elképzelést elutasított és különösen élesen kelt ki a tízéves NAT-ból következő iskolaszervezet ellen. Furcsának csak az tekinthető, hogy az iskolaszervezetbe durván belenyúló nyolcosztályos gimnáziumok indulását és gyors elterjedését semmilyen tiltakozás nem kísérte a gimnáziumok részéről, sőt többnyire ők maguk kezdeményezték. Igaz, ez a változás kedvezőbb hatalmi helyzetbe hozta őket: ritkaságukat és ezzel súlyukat növelte. Aztán a „veszély” elmúltával a GOSZ mintha szüneteltette volna működését, nem lehetett róla hallani, nyilván azért nem, mert olyan idők következtek, amikor a Szövetség szerint minden rendben volt: „Ma már nincsen NAT, helyette a Nemzeti Kerettanterv alapelvei szabályozzák a közoktatást” – állapítja meg elégedetten a monogramos cikkíró 2002 áprilisában. (*R. Gy.*, 2002) Majd négyéves álom után újra magához térni látzik a szervezet, és 2002 őszén ismét aktív. 2003. április 29-én közleményt adott ki a Pedagógusok Szakszervezetével közösen, amelyben ilyen mondatok olvashatók: „Nem fogadható el a közoktatási törvény vitája kapcsán egyre gyakrabban elhangzó vád, amely a magyar közoktatás problémáit a pedagógusokat teszi felelőssé.” „A két szervezet vizsgálta a PISA-felmérés egyoldalú tendenciózus és álságos értékelését, amely csak arra jó, hogy a szakmailag erősen vitatott változtatások szükségességét elfogadtassa a közvéleménnyel”. (www.gosz.hu) A közleményhez aztán májusban viharos gyorsasággal további öt szervezet csatlakozott: az Általános Iskolai Igazgatók Országos Szövetsége, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (PDSZ), a Magyar Közoktatási és Szakképzési Szakszervezet (MKSZSZ), a Magyar Nevelők és Tanárok Egyesülete, valamint a Kollégiumi Szövetség. A szakma tehát szorosra zárta sorait, és azt üzent a társadalomnak, hogy az egyre kevesebb gyerekre jutó egyre több pedagógus nem felelős az iskolák romló teljesítményéért. Az természetes, hogy a szakszervezetek tiltakoznak minden olyan változás ellen, amely munkahelyeket szüntet meg és az is természetes, hogy küzdenek a bérek növeléséért. Ez a dolguk. Az azonban dezorientálja a társadalmat, amikor mindezt úgy teszik, mintha nem munkaügyi, hanem szakmai kérdésekről lenne szó.

Ugyanígy érdeket sértene a tananyag reformja, hiszen itt is ki kellene lépni a kényelmes és megszokott rutinból, és tanulni kellene. Ráadásul ennek a pótlólagos energiára-

fordításnak nem lenne egyéni hozadéka: a munka, a munkahely ugyanaz maradna, a fizetés sem nőne az eddigieknél gyorsabban.

Érdekeket sértene a pedagógusképzés reformja. A hagyományos tantárgystruktúrát leképező tanszéki rendszer léte kérdőjeleződne meg. Ha nem lenne az iskolában „fizika” nevű tantárgy, ugyan mi indokolná egy fizika tanszék létét, ahol fizikatanárokat képeznek? És ezeken a különböző tanszékeken hús-vér emberek dolgoznak, akik joggal félhetnek attól, hogy egy ilyen változás kihúzná alóluk a talajt.

Érdekeiket a változatlanóságban ezek a csoportok igen hatékonyan tudják érvényesíteni – részben véleményformáló, részben iskolai hatalmi helyzetüknél fogva, részben pedig szakszervezeteik közvetítésével. Pedig mindenki tudja, hogy változtatni kellene, mert egyre magasabb azoknak a tanulóknak az aránya, akik az alapkészségek részleges vagy teljes hiányával kezdenek neki a következő képzési szakasznak, ahol lemaradásuk tovább növekszik; mert a munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából egyre inkább fölértékelődő kompetenciák (például informatika, nyelvtudás,

együttműködési képesség, tanulás tanulása és bizonyos szociális készségek) fejlesztése terén a magyar közoktatás teljesítménye elmarad a kívánatostól; mert a tantervi követelményrendszer a rendelkezésre álló időkeretben (főleg az iskolai kezdőszakaszban) nem teljesíthető, szükségtelen mértékben terheli a tanulókat, fogalmi rendszere nem felel meg a tanulók életkori sajátosságainak, a képességfejlesztésre nem hagy elég időt; mert a túlburjánzó tananyag elveszi az időt az alapkészségek elsajátításától; mert a tanulók elfogadhatatlanul magas arányban lépnek ki a közoktatási rendszerből befejezett iskolai végzettség vagy szakképzettség nélkül; mert a magyar közoktatás szelektál és szegregál, iskolák és iskolák között megengedhetetlen különbségek vannak; mert a differenciálásra, öntevékenységre épülő módszertani kultúra nem honosodott meg; mert a pedagógusok kis hányada képes csak az informatikai eszközök használatára és alkalmazásuk beépítésére pedagó-

Az átlagos magyar iskolában az átlagos magyar pedagógus nem ismeri azokat az új módszertani megoldásokat, amelyekkel a lemaradók felzárkóztathatók vagy a tehetségesek „beindíthatók”, sőt kellő pedagógiai kultúra híján az eléje kerülő jelenségekben föl sem ismeri a szakmai problémát, és sokszor fegyelmi ügyet lát abban is, amit pedagógiai eszközökkel kellene megoldania. A pedagógusképzésben nem sztemderd tananyag az elmaradt rész-képességek fejlesztési módszere, s nem szerepelnek benne a világban, sőt az országban létező és működő különböző pedagógiai paradigmák és programok sem.

giai stratégiájukba; mert a pedagógusok alapképzésének rendszere lassan és tökéletlenül alkalmazkodik a szakmával szembeni változó követelményekhez; mert a közalkalmazotti törvény kiterjesztése a pedagógusokra megakadályozza a teljesítmény szerinti differenciálást és morálisan ássa alá a szakmát. Ám hiába lenne érdeke a „differenciálatlan egésznek”, a magyar társadalomnak és a társadalom szám szerint többségben lévő szervezetlen csoportjainak (a szülőknek és a gyerekeknek) a változás, egy jó érdekérvényesítési képességgel rendelkező csoport partikuláris érdekeitől indítva sikeresen fékezi. (Nem ez az egyetlen ilyen csoport, amely – több-kevesebb sikerrel – megpróbálja rákényszeríteni a társadalomra saját érdekeit, gondoljunk csak az egészségügy reformját sikeresen fékező orvos-élite, a piacot manipuláló gyógyszergyártókra vagy gyógyszerészekre.) Ez az a pont, ahol a „közjó” érdekében a politikai osztálynak kellene egységesen föllépnie. A politikai pártok egységes föllépése esetén egyetlen társadalmi csoportnak sem lenne esélye arra, hogy partikuláris érdekeit a társadalom érdekeinek rovására érvényesítse.

A magyar politikai osztály azonban – akárcsak az élet más területein – ebben sem vizgázott jól. Két legnagyobb pártjának cselekedeteit nem a „közjó” motiválja, hanem – kü-

lönböző intenzitással – a hatalom önmagában. A hatalom megszerzéséhez szavazat kell. A választójoggal rendelkezők 11 százaléka diplomás, és e csoporton belül közel 20 százalék tanítással keresi kenyerét. Jelentőségük azonban még létszámuknál is nagyobb, egyrészt azért, mert e csoport tagjai az átlagnál nagyobb arányban el is mennek szavazni, másrészt azért, mert környezetükben nagy a befolyásuk.

Az elmúlt kilenc év nem a közoktatás rendbetételével telt, hanem politikai harccal. A harcot az jellemezte, hogy a liberális oktatáspolitikai kialakította a szükséges változások koncepcióját, majd – amikor éppen kormányzati pozícióban volt – tétova lépésekkel elkezdte megvalósítani. A tétovaság egyik oka, hogy a szavazatmaximálást szem előtt tartó koalíciós partnere fél szívvel támogatta; a másik, hogy jobboldali ellenzéke minden sértett részérdeket fölkarolva és fölnagyítva minden elképzelést támadott. Ezt néhány példán lehet a legjobban érzékeltetni.

Példa erre az iskolarendszer elaprózottságának megszüntetésére irányuló próbálkozás. A liberális oktatáspolitikai többféleképpen próbálta csökkenteni az elaprózottságot. Eszközei nem az 1970-es évek felülről elrendelt erőszakos körzetesítését idézték, hanem önkéntes vállaláson alapultak és többletjuttatással próbálták ösztönözni (a társulás pénzügyi támogatása, pályázaton nyerhető iskolabusz stb.). A jobboldal – helyett, hogy vagy támogatta volna a probléma ilyen megoldását, vagy fölvezetett volna egy másik utat – az érdekekben sértett kis csoportok érveit kezdte visszhangozni, sőt a „falurombolás” vízióját festette föl. Ez az ellenpropaganda azért is érthetetlen, mert a számok furcsa képet mutatnak. (4. táblázat)

4. táblázat. Az általános iskolák számának alakulása

Tanév	Általános iskolák száma
1994	3814
1998	3809
2002	3421
2003	3375

Forrás: A minisztérium éves statisztikai tájékoztatói

A *Horn*-kormány négy éve alatt mindössze 0,2 százalékkal (5 iskola) csökkent az általános iskolák száma, az *Orbán*-kormány ideje alatt viszont 10,2 százalékkal (388 iskola). Nem is lehetett volna mást tenni, hiszen az általános iskolás tanulók száma folyamatosan csökkent. A csökkenés természetesen nem maradt abba a kormányváltással sem, 2003-ban 20 212 fővel volt kevesebb általános iskolás, mint 2002-ben. Meg is szűnt 46 iskola. Az 1998 és 2002 közötti négy év után várható lett volna, hogy az ellenzéki szerepbe kényszerült jobboldal elismeri, hogy demográfiai okok miatt az új kormány sem tud mást tenni, mint amit ő tett, és föl hagy az iskolabezárások és -összevonások ostromozásával. Nem ez történt, hanem újra feltették a „falurombolás” lemezét.

Ugyanez a taktika érvényesült a pedagógusok foglalkoztatottságának kérdésében. Miközben – láttuk korábban – összességében nőtt a pedagógusok száma, a jobboldali pártpropaganda erősítőjén keresztül sikerült a közvéleményben olyan érzést kelteni, mintha beköszöntött volna a pedagógus-munkanélküliség korszaka.

A harmadik példa a bukta tilalma. A fejlődés- és neveléslelektan tudósai régóta tudják, hogy nincs két egyforma ütemben fejlődő ember. Az egyik csecsemő hamarabb kezdi nézegetni a kezét, mint a másik; az egyik már megragadja a kiszemelt tárgyat, amikor a másik még mellényül – de végül azért mindegyik fogja tudni használni a kezét. Az egyik gyerek hamarabb fordul meg és hamarabb kezd mászni, mint a másik, a harmadik előbb áll fel – ám végül azért mindegyik két lábon fog járni. Az egyik hamarabb kezd beszélni, mint a másik – de végül mindegyik fog beszélni. Ugyanígy van ez azokkal a készségek-

kel, amelyeket az iskola követel meg. Az egyik gyereknél a kézfej íráshoz szükséges finommozgásai később fejlődnek ki, mint a másíknál; a beszédhallás, a manipulatív rendszerezés, a számlálás, az összefüggés-megértés és a többi alapkészség különböző gyerekeknek más-más ütemben, ezért más-más időpontra fejlődik ki, de azért (a sérültek kivételével) tíz-tizenegy éves korra mindenkiben kifejlődik átlagos szinten – ha rögtön iskolás éve elején nem szegik kedvét a kudarcok és nem mondanak le róla a pedagógusok.

Kutatások garmadája igazolja, hogy kellő idő alatt minden ép egyénnel elsajátíthatók az alapkészségek. Csak éppen alkalmazkodni kell az egyéni különbségekhez, mert nem mindenkinél ugyanannyi a „kellő idő”. Ahhoz pedig még tudományos kutatás sem kell, amit mindenki tud: a bukás stigmatizáló hatása, lelki terhei sok mindenre alkalmasak, csak arra nem, hogy kedvet csináljanak a tanuláshoz. Elhagyása tehát csak üdvös következményekkel járhat abban az életkori szakaszban, amikor még nagyon lehetnek a különbségek az alapkészségek elsajátítási ütemében, amikor megalapozódik a tanuláshoz való viszony. Ehhez teremtett volna – a jog kényszerítő erejével – lehetőséget a bukás tilalma. Persze csak lehetőséget, mert kell hozzá a pedagógiai kultúra átalakulása, a pedagógustársadalom minőségének javulása, a tananyag átstrukturálása. Önmagában a törvény e passzusa a magyar közoktatás mélyen gyökerező problémáit nem oldotta volna meg, de legalább kikényszerítette volna, hogy valami elinduljon.

A pedagógusok kényelmesebb részének persze nem érdeke a bukás tilalma. Az ő kezükben az osztályozás és a buktatás már régen nem a teljesítmény értékelésének vagy visszajelzésének eszköze, hanem a fegyelmezés és a büntetésé. A gyerekek természetes érdeklődését kiölő pedagógiával nehéz fenntartani a tanuláshoz szükséges munkafegyelmet a tanórán. Ha a pedagógus személyes minőségével és teljesítményével nem tud rendet tartani, akkor a félelmet hívja segítségül. Ez ugyan nem eredményesebb, de kényelmesebb. A kényelmes pedagógusnak ijesztő a bukás tilalma, mert eddig nem kívánt szellemi erőfeszítést igényel: figyelnie kell a gyerekek eltérő haladási sebességére és ki kell találnia a megfelelő megoldásokat – minden bizonnyal többet, mint amit eddig alkalmazott.

A szakszervezetek rögtön tiltakoztak és a politikai jobboldal habozás nélkül melléjük állt. Akkora ösztűz zúdult a buktatás tervezett tilalmára, hogy végül semmire se jó formában került be a közoktatási törvénybe.

Ha a jobboldal ezekben a fellépésekben valamilyen alternatív oktatáspolitikai koncepció vezetné, arról szakmai vitát lehetne folytatni és remény lehetne az intenzív fejlődést elindító változásokra. Így viszont marad a változatlan, ami rövid távon nem jár politikai kockázattal, ráadásul a propagandában stabilitásnak, biztonságának, értékmegőrzésnek és nyugalomnak lehet feltüntetni. Hosszú távú veszélyes hatásainak árát viszont az egész ország fogja megfizetni

Irodalom

- Andor Mihály (1999): Az iskolákon át vezető út, *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Andor Mihály – Kuczsi Tibor (1997): Tulajdonosváltás és modernizáció a mezőgazdaságban, *Mozgó Világ*, 1.
- Berend T. Iván – Ránki György (1976): *Közép-Kelet-Európa gazdasági fejlődése a 19–20. században*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Csernok Attila – Ehrlich Éva – Szilágyi György (1975): *Infrastruktúra, korok és országok*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Euromonitoring International (2003): *European Marketing Data and Statistics*.
- European Commission (2002): *Employment in Europe 2002*.
- Ferge Zuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Háber Judit (1982): „A művelődési esélyekről”. In: *Oktatásról és társadalompolitikáról*. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.
- KJK (1962): *Nemzetközi Statisztikai Zsebkönyv*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- KSH (1983): *Nemzetközi Statisztikai Zsebkönyv*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

KSH (2003): *Magyar Statisztikai Évkönyv, 2002*, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

MTA (2000): *A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézetében 1998-ban végzett vizsgálat adatbázisa*.

Nagy József (2003): Tudástársadalom és oktatási rendszer: az időprobléma, *Iskolakultúra*, 1.

R. GY (2002. április): „Mire jó a GOSZ?”. www.vigado.hu

Vári és mások (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat, *Iskolakultúra*, 5.



Az OKI könyveiből

Az objektív mérés lehetősége: a Rasch-modell

Az objektív mérés lehetősége a pedagógiában kulcsfontosságú kérdés, amely néhány évtizede foglalkoztatja már a pedagógiai kutatókat, de a végső megoldás, az objektív, adaptív skálák megteremtése még várat magára.

Az objektív mérést a természettudósok már rutinszerűen alkalmazzák. Gondoljunk csak a súly, a hosszúság, a mennyiség, a tömeg, az idő mérésére. Ez azonban a természettudományokban sem volt mindig így, hosszú folyamat eredménye, amíg kialakultak ezek a mérőeszközök, hiteles, egységesített skálák, beosztások.

Például az idő standardizálásnak első lépcsőfoka a naplementéhez, illetve napfelkeltéhez való igazodást jelentett. A 17. században *Galilei* már vízórával hasonlította össze a különböző mozgások időtartamát. „Felakasztottunk egy tekintélyes vödört vízzel tele, jó magasra, amelynek aljából, egy nyíláson keresztül, a víz vékony fonál alakjában folydogált, ezt a vizet fogtuk fel egy kis edényben, míg a golyó a lejtőt vagy annak egy részét befutotta. Időről időre megmértük ezen kis vízmennyiségeket, melyeket így gyűjtöttünk, egy igen pontos mérlegen. Ezek súlyának különbségét és viszonyát adta; és ezt olyan pontossággal, hogy – bármennyiszor is ismételtük meg a kísérletet, soha nem tértek el egymástól.” (*Simonyi*, 1986, 192.) A pontosabb időméréshez az ingák mozgásának vizsgálata vezetett el. 1657-ben *Christiaan Huygens* szabadalmaztatta az első ingaórát, amelynek mozgása a Föld mozgásával függ össze, azonban a Föld mozgása nem egyenletes, állandó, aminek következtében az ingaóra sem pontos, így nem lehet a pontos időmérés alapja sem. 1967-ben szabadalmaztatták az atomórát, amely az abszolút nulla fok közvetlen közelébe hűtött céziumberkelet (cézium 133) periódusidejét méri meg rendkívüli pontossággal, és ettől fogva ehhez kötötték a másodperc meghatározását. Azonban még ebben sem bíztak maradéktalanul a kutatók, ezért a világon felállított 200 atomóra küld információt egy párizsi obszervatóriumba, ahol a beérkezett adatokat átlagolják és így kapjuk meg a pontos időt. Az időmérés történetében még kiemelhetnénk a pulzusunkkal összefüggő időmérést, a gyertyaórát, a homokórát, a kerekés órát, és még sorolhatnánk a különböző elven nyugvó időmérők sorát. (*Simonyi*, 1986; *Greguss*, 1985)

A fizikai mérések közül kitérhetnénk például a súly-, a tömeg-, a hosszúság és mennyiségmérésre, amelyek egy-egy hasznos absztrakcióval a különböző méretű tárgyak problémáját oldják meg egyforma egységekre osztott skálával. Ezt kellene a társadalomtudományok terén is tenni, nagyminták alapján azonos, reprodukálható egységek absztrakcióját megalkotni, kalibrálni, hogy biztosak lehessünk a használhatóságban.

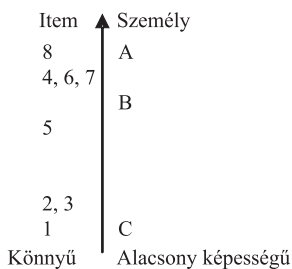
Az objektivitás mellett a természettudományok fejlődéséhez hasonlóan felmerül a determinisztikusság és valószínűség kérdése is. Magyarországon a klasszikus tesztelméleti módszerekkel történő elemzéseknek jelentős múltja van, de az utóbbi évek nemzetközi vizsgálatainak elemzései rávilágítanak egy alapjaiban más módszerekkel, más alapokon nyugvó tesztelmélet fontosságára. Ez a más módszer a tesztelméletek újabb generációját képező modern (probabilisztikus, valószínűségi) tesztelmélet (*Item Response Theory [IRT]*), amely az itemek tulajdonságait valószínűségelméleti eszközökkel jellemzi. A

modern tesztelmélet nem a klasszikus tesztelmélet egy továbbfejlesztett vagy „jobb” változata, hanem alapvetően más matematikai eszközökre támaszkodó, statisztikai eljárásokat használó, modelleket felállító és függvényekkel dolgozó tesztelmélet. A valószínűségi alapokon nyugvó megközelítésre a természettudományok területén is várni kellett, hiszen *Arisztotelész*, *Aquinói Tamás*, Galilei és *Descartes* törvényei, megközelítései még determinisztikus szemléletűek voltak, amelyeket csak a 17. századtól kezdve követte *Newton*, *Maxwell*, *Planck*, *Einstein*, *Heisenberg* valószínűségi megközelítése. (Simonyi, 1986)

A Rasch-modell alapelvei

A Rasch-modell azon az elképzelésen alapul, hogy az adatokban egyféle logikus hierarchiának kell lennie (kevesebb, mint – több, mint). Például, ha valaki a diákok problémamegoldó képességét szeretné megmérni, akkor az eredményben lesznek jobb, illetve kevésbé jó problémamegoldó képességgel rendelkező diákok. Bár minden egyes diák számos lényeges képességgel rendelkezik, egyszerre értelmesen csak egy tulajdonság jellemezhető. Ezáltal az eredmény modellezhető egy egyenes mentén, ahol a kevesebb felől haladunk a több felé, mint a számegyenesen.

Ezt az elképzelést egy egyszerű eljárással átültették egy matematikai modellbe. A Rasch-modell kiindulópontként a diákok teszten elért összpontszámát számolja ki a helyes, illetve helytelen válaszok valószínűségének megadásához. Ezek után arra az egyszerű gondolatra alapoz, hogy az emberek sokkal nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól a könnyű, mint a nehéz itemeken, valamint a magasabb képességszintű emberek nagyobb valószínűséggel oldják meg jól a feladatokat, mint az alacsonyabb képességszintűek. Hasonlóképpen azokat az itemeket veszi nehéznek a modell, amelyeken kevesebben teljesítenek jól és azokat sorolja a könnyűek közé, amelyeket sokan jól megoldanak. Ezt ábrázolja közös skálán a személy és itemtérkép. Leegyszerűsítetten mutatja ezt az 1. ábra, amelyen három diákkal (A, B, C) és 7 itemmel modelleztük a személy-/itemtérképet. A modell egyértelműen jelzi a tesztfejlesztőnek, hogy (a) melyik item nehezebb és melyik item könnyebb, melyik személy magasabb, melyik alacsonyabb képességű, (b) milyen nehézségű itemek hiányoznak a tesztből, (c) mennyire felel meg a teszt nehézsége a diákok képességszintjének. A továbbiakban egy sétálóutca analógiájával modellezzük a személy- és itemtérkép továbbfejlesztett változatát.



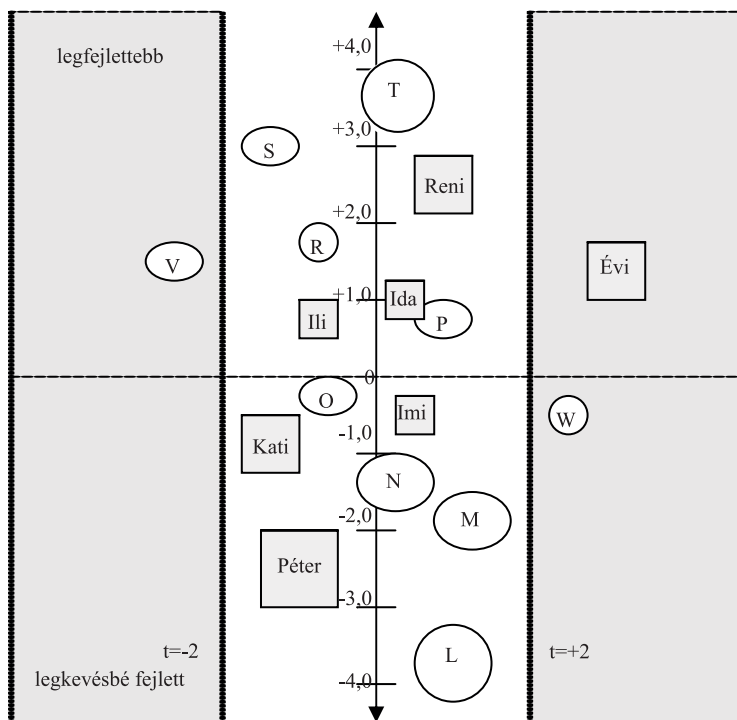
1. ábra. 7 item nehézségi szintje és 3 diák képességszintje közös skálán

A sétálóutca analógiája

Nagyon leegyszerűsítve képzeljünk egy utcát, ahol az utca elején a gyengébb, a végén a magasabb képességszintű gyerekek haladnak. Az utca különböző nehézségű, különböző fejlődési szinteket reprezentáló, egyre nehezedő feladatokkal van kikövezve, amelyeket meg kell oldaniuk a diákoknak. Az egyes feladatokon mutatott eredmény fényében

haladnak tovább, jobbra vagy balra, egészen odáig, amíg a fejlettségük viszi, azaz amíg elérik az utca azon pontját, ahol a hozzájuk azonos képességszintű diákok állnak. Ezáltal az utca minden egyes pontja megfeleltethető egy képességszintnek, az adott személy, illetve az item 50 százalékos valószínűséggel történő megoldásához szükséges képességszint reprezentációjának. Ennek megfelelően minden tanulónál megvannak a képességének megfelelő itemek, és minél inkább ebből a nehézségi tartományból kerülnek ki a teszt itemei, annál nagyobb valószínűséggel oldja meg azokat (zone of success), valamint minél inkább a hibazónában van egy item, annál nagyobb valószínűséggel ront az itemen (zone of failure). (Bond és Fox, 2001)

A 2. ábra egy ilyen sétálóutcat modellez. Az ellipszis, illetve kör alakú kövek a teszt egyes itemeit reprezentálják (L, M, N, O, P ...), a négyzetekbe írt nevek pedig a feladatokot megoldó diákokat. Minél közelebb van egy itemet reprezentáló kő a sétálóutca elejéhez, annál könnyebb az adott item és minél feljebb van, annál nehezebb. Az itemek reprezentálásához hasonlóan a sétálóutca legalsó részén az alacsonyabb (Péter, Kati), majd felfelé haladva az egyre magasabb képességszintű diákok (Ili, Reni) állnak. E párhuzamosság, egymásra vetítettség magyarázza azt, hogy miért lényeges, hogy a lehető legjobban lefedjük a diákok által közrefogott képességskála teljes intervallumát.



2. ábra. A fejlődési pálya sétálóutca analógiája (Bond és Fox, 2001 ötlete alapján)

Az itemeket reprezentáló kövek távolsága a sétálóutca elejétől meghatározza, hogy a másik itemhez képest mennyivel nehezebb az adott item. A Rasch-moddal elemző szoftverek logaritmikus transzformációt hajtanak végre az item és személyadatokon, azaz az ordinális skálán lévő adatokat átranszformálják intervallumskálára, ezért a térkép alapján nem csak az mondható el, hogy az egyik feladat nehezebb, mint a másik vagy az egyik diák jobb képességű, mint a másik, hanem azt is meg tudjuk mondani, hogy mennyi-

nyível könnyebb-nehezebb az adott item, illetve mennyivel jobb-rosszabb képességű az érintett diák. Az itemekre vonatkoztatva a vertikális skálán ezt a mutatót nevezzük itemnehézségi indexnek, míg az emberekre nézve a személy képességparaméterének, a skálát pedig logit skálának.

Ez a féle ábrázolási mód, ahol az item- és személytérkép kapcsolatát is leolvashatjuk, számos, a Rasch mérésben központi szerepet játszó információval szolgál. Felsorolunk néhány kérdést, amelyekre a válasz a 2. ábráról leolvasható.

- Melyik item a nehezebb, az L, az N vagy az T?
- Melyik itemet oldják meg legnagyobb valószínűséggel helyesen a diákok?
- Melyik itemen rontanak legnagyobb valószínűséggel a diákok?
- Vajon Imi magasabb képességű-e, mint Ili?
- Melyik diák teljesített legrosszabbul ezen a teszten?
- Vajon Reni helyesen oldotta-e meg a T itemet?
- Melyiket várhatjuk el inkább, hogy Reni az R vagy az M itemet oldja meg helyesen?
- Péter 1 pontot ért el a teszten, melyik itemet oldhatta meg helyesen?
- Ki az, aki nem ugyanolyan módon járta be a sétálóutcat, mint a többiek? (például

puskázott, csalt)

- Imi képességszintjét vajon jól mérte-e ez a teszt?

A tesztfejlesztésre vonatkozó néhány kérdés:

- Milyen nehézségű itemek hiányoznak még a tesztből?
- Az itemek nehézsége mennyire felel meg a minta képességszintjének?
- Melyik itemek azok, amelyek nem hasznosak számunkra és jelenlegi formájukban

törölhetőek?

A felvetett kérdésekre röviden válaszolva: az item-személy térkép alapján az O item nehezebb, mint az N, a teszt legnehezebb iteme pedig a T, amit az ábrán reprezentált diákok legnagyobb része nem old meg helyesen. (Az ábrán a legjobb képességű diák Reni, aki 25 százalékos valószínűséggel teljesít jól ezen az itemen, a többiek ennél jóval kisebb valószínűséggel oldják meg helyesen ezt az itemet. Általánosságban megfogalmazható, hogy aki jól oldja meg ezt az itemet, magasabb képességszintű, mint Reni.) Ezzel szemben minden egyes diák több mint 75 százalékos valószínűséggel teljesít jól az L itemen, bár az sem kizárt, hogy épp Reni, a modellen ábrázolt legjobb képességű diák ront ezen az itemen. Reni képességszintjéhez legközelebb az R és az S item áll. A térkép alapján Ili nagy valószínűséggel jobban teljesít ezen a teszten, mint Imi, jókora különbség van kettőjük képességszintje között. A legrosszabbul teljesítő diák pedig Péter, aki nagy valószínűséggel egy pontját az L item helyes megoldásával érte el. Évi a sétálóutca határain kívül van, ami arra utal, hogy más módon használta a tesztet, mint a többiek. Ezzel az ábrán szürkével sátozott résszel, a későbbiekben még külön foglalkozunk. Évivel szemben Imi a sétálóutca területén helyezkedik el, az ő képességszintjét jól mérte a teszt.

A teszt esetleges továbbfejlesztésére vonatkozott az itemek nehézségének homogenitását érintő kérdés, azaz, hogy az itemnehézségi indexek lefedik-e a diákok képességszintjei által meghatározott képességszála-intervallumot. A modell alapján még ki lehetne egészíteni néhány itemmel a tesztet, például a túl könnyű L itemet egy kicsit nehezebbre cserélve – aminek nehézségi indexe közelíti Péter képességszintjét – vagy a 4 logit-os nehézséget közelítő T itemet egy könnyebbre cserélve, aminek nehézségi indexe az S és az R item nehézségi indexe között van. A már érintett szürke sávban találhatóak a V és a W itemek, ami azt jelzi, hogy ez a két item mást mért, mint a többi item, ezért egy esetleges tesztfejlesztés során kicserélendőek. A végső cél, a képességszála teljes lefedése, elegendő sok lépéskö letétele, aminek megvalósításához, az itemek nehézségi indexének meghatározásához egy elég nagy mintától begyűjtött adatra van szükség.

Az eddig feltett kérdésekre adott válaszok egy része a klasszikus tesztelemzési módszerekkel is megadható, azonban ezen a ponton kiemelnék egy példát, amit a klasszikus

módszerek nem tudnak kezelni. Tegyük fel, hogy Évi 6 pontot ért el a teszten, Ili pedig 5-öt. Évi összpontszámát az L, V, P, R, S, T itemek, Ili pedig az L, M, N, O, P itemek helyes megoldásával érte el. A klasszikus elemzések csak azt mutatják, hogy Évi több pontot ért el, mint Ili, azaz jobb képességű, de nem vizsgálják azt, hogy melyik itemeken ért el azt a 6 pontot. A modell megmutatja, hogy Évi a nehezebb itemeket oldotta meg helyesen, a könnyebb itemeken rontott. Ennek több oka lehet, például a koncentrációzavar vagy a könnyebb itemekben szereplő ismeretek hiánya (információ a tanárnak, hogy mit kell pótolni Évinél), vagy esetleg találgatott a nehezebb itemek megoldásánál, vagy puszkázott. Konkrét választ nem tudunk adni a személy-item térkép alapján erre a kérdésre, mindenesetre teljesítménye nem illik a modellbe, a 6 pont által reprezentált képességszint semmi esetre sem tükrözi valódi képességszintjét.

Egy másik példával élve, amit szintén nem tudnak kezelni a klasszikus módszerek, előfordulhat az is, hogy az azonos vagy kevesebb pontszámot elérő diák mutat magasabb képességszintet. Például Ida, aki az M, N, O, P, R itemek helyes megoldásával Ilihez hasonlóan 5 pontot ért el, de mivel magasabb képességszintet igénylő feladatot is megoldott (R), ezért képességszintje is magasabb lett. Ida esete különbözik Éviétől, hiszen Idánál nem tapasztalható olyan nagy ugrás a jól megoldott feladatok között, mint Évinél (L és V item között közel 5 logit távolság van), ezért az ő képességszintjét a teszt jól mérte.

Itemilleszkedés (itemfit)

Az itemilleszkedés problémáját már a korábbi fejezetekben is érintettük, amikor a szaggatott vonalon kívül eső, a szürke területen lévő itemekről és diákokról beszéltünk. Az item modell-illeszkedése a modell által elvárt, előre jelzett és a valós teljesítmény közötti különbséget mutatja.

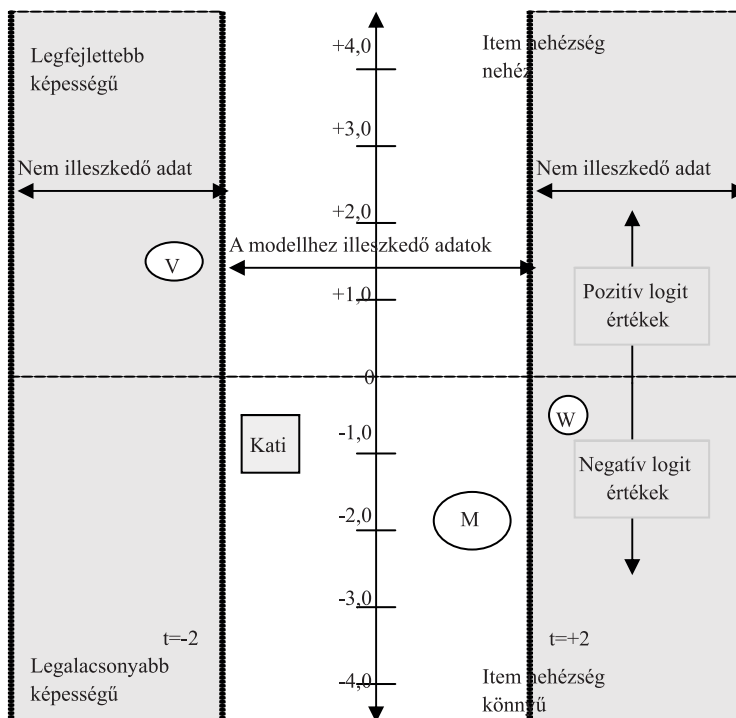
A képességszint horizontális mozgásával szemben az illeszkedés esetében vertikális mozgásról beszélünk. Egy item annál jobban illeszkedik a vizsgált képességterületre vonatkozó adatok által meghatározott modellbe, minél közelebb van az itemet reprezentáló kő a sétálóutca képzeletbeli középvonalához. (Az M, N, O itemek nem pontosan a sétálóutca közepén meghúzott vonalon fekszenek, mégis jól illeszkednek a modellhez, azonos képességterületet mérnek.) Ezzel szemben, ha egy item a sétálóutcán kívülre esik, akkor nem illeszkedik a modellbe, ezért célszerű a diákok képességszintjének meghatározásakor ezeket az itemeket elhagyni és esetleg egy más tesztben alkalmazni. (3. ábra) Ezek az itemek (V, W) más képességterületet (is) mérnek, mint a tesztben előforduló többi item.

Hogy könnyebben el lehessen dönteni, melyek a modellbe nem illeszkedő, illetve illeszkedő itemek, egy-egy szaggatott vonalat húztunk a sétálóutca két oldalára, jelezve az illeszkedés határát – hasonlóan a 95 százalékos konfidencia-intervallumhoz. Néhány Rasch-modellel dolgozó szoftver ezt meg is teszi és a 4. ábrán látható formában ábrázolja az itemek modellilleszkedését. Természetesen minden Rasch-modellel dolgozó szoftver kiszámolja az illeszkedési paramétereket, csak külön táblázatos formában közli. (Az infit paraméterek – az illeszkedést mutatják – nem táblázatos, hanem grafikus prezentációjának bemutatásához a Rasch-modellel dolgozó Quest programot használtuk. A Quest program néhány paraméterében eltér a ConQuest program beállításaitól, ugyanis a Quest az infit paraméterek átlagát automatikusan 1-nek veszi és nem 0-nak, ahogy azt a ConQuestnél láthattuk. Ebből adódóan a 0,70 és a 1,30 közötti értékek fogadhatóak el, az 1,30 feletti és a 0,70 alattiak és a (-2, +2) intervallumba tartozó értékek nem.)

Nehézség-, képességbecslés és a hiba

A Rasch-modellel dolgozó szoftverek alapelvei:

– A magasabb képességűek nagyobb valószínűséggel oldják meg a teszt itemeit helyesen (pl.: 2. ábra: Reni válaszai nagyobb valószínűséggel jók, mint Péter válaszai).



3. ábra. A sétálóútcán modellezett modell-illeszkedés

INFINIT	0,63	0,71	0,83	1,00	1,20	1,40
MNSQ						
1 item 10					*	
2 item 13			*			
3 item 14			*			
4 item 15			*			
5 item 17				*		
6 item 18					*	
7 item 19			*			
8 item 20				*		
9 item 21				*		
10 item 09					*	
11 item 22			*			
12 item 23					*	
13 item 24					*	
14 item 25				*		
15 item 33				*		
16 item 34				*		
17 item 35				*		
18 item 36					*	
19 item 37			*			
20 item 38					*	
21 item 39					*	
22 item 40					*	
23 item 30					*	
24 item 31					*	
25 item 32					*	
26 item 29					*	
27 item 28			*			
28 item 26			*			
29 item 27			*			

4. ábra. A Quest program infit paraméterekre vonatkozó grafikus outputja

– A könnyebb itemeket nagyobb valószínűséggel oldja meg jól mindenki, mint a nehezebbeket (például: Ili és Ida nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól az L itemen, mint a P itemen és nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól a P itemen, mint a T itemen).

Az adatok logaritmikus transzformációval logitskálára konvertálását felhasználva alapbeállításban úgy határozzák meg egy személy és item képesség-, illetve nehézségparaméterét, hogy a közös logit skálán azokat az itemeket és személyeket teszik azonos szintre, ahol az adott személy képességparamétere alapján 50 százalékos valószínűséggel oldja meg helyesen az adott itemet. (Ili képességparaméterének becslése megegyezik a P item nehézségi indexének becslésével, azaz Ili 50 százalékos valószínűséggel oldja meg jól a P itemet.) Ez a valószínűség 75 százalékra nő azon itemek esetében, amelyek 1 logittal könnyebbek (pl.: item O) és 25 százalékra csökken azon itemeknél, amelyek 1 logittal nehezebbek (pl.: item R).

A horizontális és vertikális mozgáson kívül még egy változóval találkozhatunk a sétálóutca analógiája során. (2. ábra) A kövek vízszintes és függőleges helyzetén kívül még eltérhetnek nagyságukban is (Lásd L és R itemet). A kövek nagysága modellezi az elkövetett hiba nagyságát, egyféle pontatlanság zónát („error”, „zone of imprecision”). Minél kisebb a kő, annál kisebb az elkövetett hiba nagysága, annál pontosabban meg tudjuk mondani az adott item pontos helyzetét. Minél nagyobb a kő, annál nagyobb az elkövethető hiba nagysága, az item megadott helye kevésbé pontosan reprezentál egy pontot.

A 2. ábrán megfigyelhető, hogy azon kövek nagysága (például: O, P, R) kisebb, amelyek közelében képességszint alapján több diák található (Imi, Ili, Ida, Kati, Reni). Válaszaik elegendő információval szolgálnak az adott item nehézségének pontosabb becsléséhez. Ezzel szemben az L, M, N és T itemek nehézségi indexét relatív nagy hibával tudtuk megadni, mivel a szimulált modell mintájában nagyon kevés diák képességszintje közelíti ezen itemek nehézségi szintjét, ezért ezen itemek elhelyezésénél nagyobb szerepet játszott a találgatás.

Az itemekhez hasonlóan minden egyes diák képességszintjének meghatározása is magában hordoz bizonyos méretű hibafaktort. Például a Pétert reprezentáló kő nagyobb, mint az Imi reprezentáló kő. Péter képességszintjének meghatározása több bizonytalanságot hordoz magában, a teszt kevés olyan nehézségű itemet tartalmaz, ami megegyezne vagy közel állna az ő képességszintjéhez. Ezzel szemben Imi képességszintjének közelében több item található, amelyek részletesebb információval szolgálnak képességszintjének pontosabb megadásához.

A mérés pontossága függ a tesztet kitöltő együttműködő-készségétől is. Ha valaki találgat, lemásolja a szomszédjáról, puskázik, emlékezetből próbál például problémákat megoldani, olvasási nehézséggel küzd vagy koncentrációproblémája van stb. eredménye alapján becsült képességszintje nem a valós képességszintjének megfelelő szintet mutatja. E jól ismert problémák ellenére is, amelyek egy részére a korábbiakban említett módon fényt lehet deríteni, törekednünk kell a legpontosabb becslésre. (Bond és Fox, 2001)

Reliabilitás

Tegyük fel, hogy a teszt készítői nem tettek le elegendő „követ” a sétálóutcára. Ennek első következménye az, hogy sem az itemparaméterek, sem a személyparaméterek megadott helye nem eléggé pontos. Nincs elegendő item a fejlettségi szintek minél sokrétűbb elkülönítésére, aminek hatására a diákok csoportokban helyezkednek el a képességskálán.

A Rasch-modell segít a tesztfejlesztőnek, hogy eldöntse, elegendő és megfelelő itemet tartalmaz-e a tesztje, valamint, hogy a minta képességeloszlása elég nagy-e. A személy reliabilitása (person reliability index) a személy képességparaméterének megismételhetőségét jellemzi: ha ugyanazon mintának más, ugyanazon képességet mérő tesztet adunk, bizonyos hibahatáron belül ugyanaz lesz-e a diákok képességparamétere.

(Bond és Fox, 2001). Ha az egyik teszten Reni képességparamétere magasabb, mint Idáé, akkor a másik teszten is fennáll-e ez a kapcsolat. A minta reliabilitásának pontos becslése nem csak egy gazdag item-poolt feltételez, hanem egy széles képességskálán szóródó nagy mintát is.

Az item reliabilitása (item reliability index) pedig az item nehézségi paraméterének megismételhetősége: ugyanazokat az itemeket megírattatjuk egy másik, a mintánkkal összehasonlítható képességű mintával. (Bond és Fox, 2001) Vajon ha P item az eredeti mintában nehezebb, mint az L item, akkor ez az állítás fennáll-e az újabb minta esetében is? Ennek ellenőrzésére nagy minta szükséges.

Egy- és többdimenzionalitás

A képességek fejlődésének fent említett mérése egydimenziós, azaz hasonlít a méret, súly, hőmérséklet méréséhez, amikor egyszerre csak egy sajátosságot mérünk. De ha a tárgyak, emberek, vagy akár az időjárás fizikai tulajdonságait is mérni szeretnénk, a legtöbb esetben nem elegendő az egy dimenzió. (Bond és Fox, 2001)

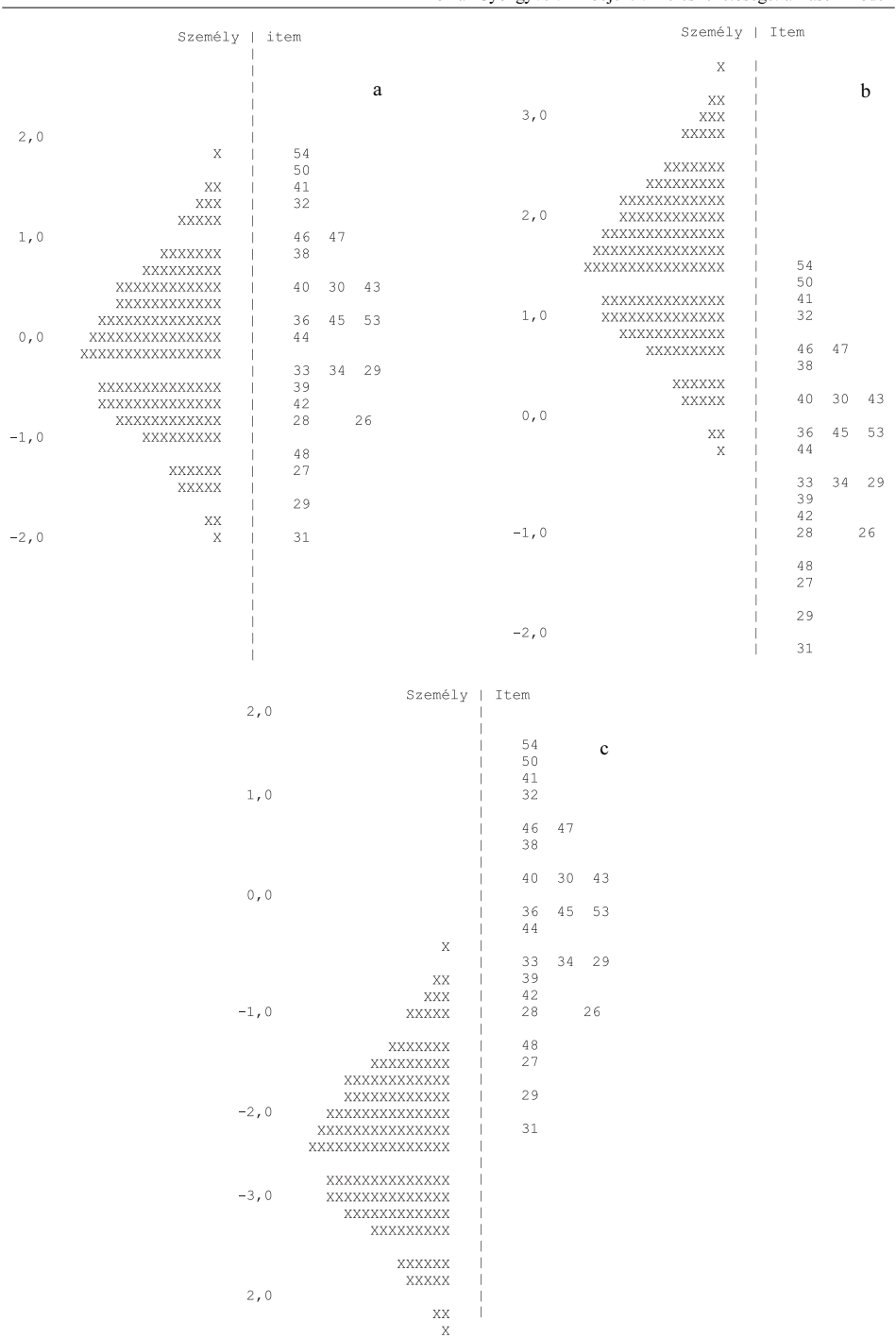
Egydimenziós mérést végzünk, ha megmérjük az emberek súlyát, magasságát, derék-bősségét, mellbősségét, vérnyomását stb., de már új, kétdimenziós skálát hozunk létre, ha a skála létrehozása során figyelembe vesszük a magasságot és a súlyt is. A mindennapi életben is találkozunk ehhez hasonló egy-, illetve kétdimenziós skálákkal. Például egydimenziós skálával találkozunk cipővásárlásnál, ahol megadják a cipő hosszának méretét (36, 37). Néhány országban a cipőméret nem csak egydimenziós, hanem kettő (9A, 9B..), mivel a hosszúsága mellett a szélességét is tartalmazza a cipő méretét jellemző skála. Magyarországon is találkozhatunk az üzletekben kétdimenziós skálákkal, például néhány farmermárkánál a méret a derék-bősséget és a szár hosszúságát is tartalmazza (W27, L28) vagy a melltartóméret (75A, 75B...75F) is két méretet foglal magába (mellbőség, kosárméret).

Ennek ellenére tapasztalatból tudhatjuk, hogy nem elegendő a ruha vagy cipő megadott méretére hagyatkozni, érdemes felpróbálni azt, mivel előfordulhat, hogy a megfelelő hosszúságú cipő szűk, alacsony a rüsztye, magas a sarka... Már egy cipő vásárlásakor szembesülünk azzal a problémával, mint a képességek mérése során. Az ember sokdimenziós, összetett lény. Tudjuk, hogy az ember komplexitását soha nem fogjuk kielégítően leírni egy teszt eredményével, de kifejleszthetünk néhány használható, az emberi tulajdonságokra, képességekre vonatkozó skálát. A skálák kialakítása során szem előtt kell tartanunk, hogy egyszerre csak egy tulajdonságot, illetve képességet mérhetünk megfelelő hatékonysággal, pontossággal.

A ConQuest program képesség- és nehézségi indexre vonatkozó grafikus outputjának értelmezése

A Rasch-moddal dolgozó szoftverek nem képesek arra, hogy az itemek és a minta különböző tulajdonságait közös ábrán, a sétálóutca analógiához hasonlóan bemutassák. A 4. ábrán bemutattuk, hogyan ábrázolja a program az egyes itemek modell-illeszkedését, a továbbiakban kitérünk a képességszintek és nehézségi indexek ábrázolási és értelmezési módjára.

Az 5.a, b, c ábra a személy képességparaméterek és az item nehézségi mutatók közötti lehetséges háromféle relációt mutatja. Egy, a mintához jól illesztett teszt során a személyparaméterek átlaga (mintaátlag) közelíti a nullát. (5.a ábra) Ebben az esetben a személyeket reprezentáló X-ek és az itemeket reprezentáló számok a „fa” két oldalán párhuzamosan futnak. Ha a teszt a mintának túl nehéz, akkor az átlagos képességparaméter egy nullától távolabb eső negatív szám (5.c ábra), ha a teszt túl könnyű, akkor egy nagyobb pozitív szám. (5.b ábra)



5a, b, c ábra. Személy-ítem térkép egy a) a mintához jól illeszkedő, b) a mintának túl könnyű és c) a mintának túl nehéz teszt esetén

Ezekről a „fa” ábráról továbbá leolvasható mindazon információ, amelyeket a sétáló-utca analógiánál a képesség és nehézségi indexekkel kapcsolatosan érintettünk. Hol van ugrás az egyes itemek nehézségi indexei között? Honnan hiányzik még item és esetleg milyen nehézségű itemből tartalmaz többet a teszt? A diákok képességszintjének megfelelő-e a teszt? Milyen mintában lehetne még alkalmazni a tesztet (jobb-rosszabb képességűeknél)? E kérdések megválaszolására konkrét empirikus adatok elemzése révén láthatunk példát *Molnár* (2003) tanulmányában.

Irodalom

Bond, T. – Fox, C. M. (2001): *Applying The Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.

Greguss Ferenc (1985): *Élhetetlen feltalálók, halhatatlan találmányok*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.

Molnár Gyöngyvér (2003): Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, 103. 4.

Simonyi Károly (1986): *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Wu, M. – Adams, R. J. – Wilson, M. R. (1998): *ACER ConQuest. Generalised Item Response Modelling Software*. ACER Press, Australia.



Az OKI könyveiből

A fizika tantárgy helyzete egy vizsgálat tükrében

Az Országos Közoktatási Intézet szervezésében lebonyolított tantárgyi obszervációs munkálatok folytatásaként 2003 szeptemberében kérdőíves adatgyűjtést végeztünk 200 különböző típusú (6 és 8 osztályos gimnázium, 4 osztályos gimnázium, szakközépiskola és szakiskola) középiskola bevonásával az ország minden tájáról. A fizika tantárggyal kapcsolatban összesen 155 iskola véleménye érkezett vissza. A korábban, 2002-ben, általános iskolai tanárok közt készített hasonló jellegű felmérésben 152 kolléga válaszait elemeztük, melynek legfontosabb megállapításai az Iskolakultúra 2004/1-es számában olvashatók. Az új adatok fényében tovább árnyaljuk a képet, illetve összehasonlításokat teszünk.

A megkérdezett iskolák közt 37 olyan iskola van, amelyikben csak egyetlen fizika-tanár tanít, ez 23,9 százaléka a megkérdezett iskoláknak. A vizsgálatba bevont 13 szakiskola mindegyike ilyen. Budapestről 40 iskola (25,6 százalék) vett részt a felmérésben. A megkérdezett iskolák közül 54-ben van egy-két olyan kolléga, aki főiskolai végzettségű. Ők főleg vidéken, kisebb településeken tanítanak szak-, illetve szakközépiskolákban. A felmérés során kapott adatokat többféle szempont (például iskolatípus, településtípus) szerint is elemeztük. Ahol szignifikáns összefüggésekre bukkantunk, ott azt külön jelezzük.

A középiskolai tanárokat is megkérdeztük arról, hogy véleményük szerint vajon mennyire tarthatják fontosnak az ő tantárgyát a szülők és a gyerekek. A középiskolában tanító fizikatanárok szerint a fizikát a szülők $2,92 \pm 0,71$ -ra értékelnék. Az általános iskolai tanárok szerint a szülők $3,28 \pm 0,73$ -ra. Vagyis a középiskolai tanulók szülei, a tanárok véleménye szerint, kevésbé tartják fontosnak a fizikát. Az eltérés szignifikáns.

A fizikatanárok szerint a középiskolában tanuló gyerekek $2,64 \pm 0,73$ -re értékelik a fizikát. Az általános iskolai kollégák szerint viszont $3,23 \pm 0,70$ -ra. Sajnos ez is csökkenő tendenciát mutat, a kollégák által becsült szülői véleményekhez hasonlóan itt is szignifikáns a különbség. A tanárok véleménye szerint egyetlen egy olyan gyerek sincs, aki „nagyon fontos”-nak tartaná a fizikát, hiszen nem adtak 5-ös választ. (1. táblázat)

1. táblázat

	<i>Általános iskola</i>	<i>Az összes tantárgy átlaga az általános iskolában</i>	<i>Középiskola</i>	<i>Az összes tantárgy átlaga a középiskolákban</i>
Szülők	3,28	3,53	2,92	3,34
Gyerekek	3,23	3,60	2,64	3,17

Az adatok alapján sajnos az is megállapítható, hogy a tantárgy megítélése a gyerekek becsült véleménye szerint erőteljesebben romlik, mint a szülők becsült véleménye. Ez pedig nem kedvező tendenciát jelez előre a tantárgy vonatkozásában. Vagyis számítani

lehet arra, hogy a későbbiekben a mostani középiskolások gyerekei esetleg még kevésbé fogják kedvelni a fizikát.

A tantárgyi megítélés minden tantárgy esetében romlik, de eltérések vannak ennek mértékében. A fizika esetében drámainak nevezhető. Hiszen már eleve nem is kezd jól, de még abból is sikerül visszaesni.

Vagyis a fizikának mint iskolai tantárgynak jelentős megújulásra kell, kellene keresztülmennie az elkövetkezendő években, ha nem akarjuk azt, hogy a további modernizációs folyamatokban még jobban visszaszoruljon a tantárgy! Át kell gondolni a fizikatanítás céljait, feladatait, módszereit.

A fent említett adatok értelmében különösen érdekesek a következő kérdésekre kapott válaszok. (2. táblázat) Az általános iskolai kérdőívünkhöz hasonlóan a középiskolában tanító kollégákat is megkérdeztük arra vonatkozóan, hogy mennyire elégedettek a fizikából tanítandó témakörökkel. Melyeket kellene szerintük bővíteni, szűkíteni, esetleg teljesen elhagyni, vagy netán újként bevenni az oktatásba. Sajnos a kollegák nem voltak közlékenyek, mindössze harmadrészüket foglalkozott egyáltalán a kérdéssel. Ennek minden bizonnyal az lehet az oka, hogy a fizika tantárgy keretei közt tanítandó témakörök, azok tárgyalásának mélysége hosszú évtizedek óta alig változott. Valószínűleg ezért nem is merül fel a kollegákban semmiféle változtatási igény. Így szokták meg, esetleg már őket is így tanították. De így nehéz lesz a tantárgyat megújítani!

2. táblázat

Néhány vélemény	%
Atomfizika bővítése	5,2
Csillagászat bővítése	3,9
Elektromosságtan szűkítése	3,2
El kellene hagyni a merev testek tárgyalását	1,9
Több gyakorlati vonatkozás kellene	1,9
Több fizikatörténet kellene	1,9

Érdeklődtünk a kollégáktól arról is, hogy mennyire tudják érvényesíteni szaktanári munkájukban a NAT közös követelményeiben (kereszttantervként) megfogalmazottakat. Az alábbi táblázat első oszlopában az szerepel, hogy a tanárok szerint a fizika tantárgy mennyire ad lehetőséget a NAT közös követelményeiben megfogalmazott követelmények érvényesítésére! Majd a következő oszlopban az ötfokú skálán az, hogy tanóráikon átlagosan mennyire tudnak élni az első oszlopban jelzett lehetőséggel! A következő válaszok születtek. (3. táblázat)

3. táblázat

Kereszttantervi követelmény	Lehetőség %-ban	Átlag	Szórás
Tanulás	49	3,63	0,75
Környezeti nevelés	32	3,54	0,81
Kommunikációs kultúra	29	3,17	0,77
Pályaorientáció	34	3,12	0,95
Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz	21	2,84	0,86
Testi, lelki egészség	16	2,52	0,94
Hon- és népismeret	12	2,40	0,99

A kereszttantervi követelmények megjelenése a fizikaórákon

Sajnos megállapítható, hogy a fizikatanárok csak kevésbé tudják érvényesíteni a kereszttantervi követelményeket. A legjobban a környezeti nevelés és a tanulás témakörében tudnak fejleszteni a fizikatanárok, de a többi terület sajnos nem igazán hangsúlyos a fizikaóra-

kon. A tanároknak csak nem egészen a fele válaszolt egyáltalán kérdéseinkre. Az eredmények fényében persze felmerül a kérdés, hogy ha több fizikaóra lenne, akkor a tanárok jobban tudnák a gyerekeket fejleszteni a minden tantárgy számára előírt fontos területeken?

Érdeklődtünk a tanároktól a tankönyvválasztékkal kapcsolatban is. A tanárok jelentős része megfelelőnek, sőt bőségesnek tartja azt. Tehát ilyen jellegű fejlesztésre igazából nincs szükség. Ez hasonló az általános iskolai tanárok véleményéhez. Ott a megkérdezettek mindössze 5 százaléka tartotta egyik lehetséges fejlesztési területnek a tankönyvválaszték bővítését. Ez azért érdekes, mivel ilyen jellegű fejlesztések történnek a legnagyobb mértékben. A tankönyvkiadással foglalkozó cégek is fontosnak tartják, hogy lehetőleg minden tantárgyhoz kapcsolódóan külön tankönyvsorozatuk legyen.

Érdeklődtünk arról is, hogy miként vannak megelégedve a tanárok a tankönyvön kívüli taneszközüválasztékkal. Adataink alapján azt mondhatjuk, hogy a tanárok már közel sem annyira elégedettek, mint a tankönyvek esetében. Az általános iskolai tanároktól megkérdeztük azt is, hogy milyen jellegű taneszközök fejlesztését tartanák fontosnak, amire 35 százalékban azt válaszolták, hogy még több kísérleti eszközökre lenne szükségük. Ilyen jellegű problémára a jelen kérdőívre adott válaszok elemzésekor nem bukkantunk.

Didaktikai, módszertani vonatkozások

Felmérésünkben arról is érdeklődtünk a kollégáktól, hogy milyen gyakran alkalmaznak különböző munkaformákat óráikon (4. táblázat): „Kérjük, jelölje az ötfokú skálán a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az alábbi tanulásszervezési formákat milyen gyakran alkalmazza oktató- nevelő munkájában!”

4. táblázat

<i>Tanulásszervezési formák</i>	<i>Középszolai eredmények</i>	<i>Általános iskolai eredmények</i>	<i>A különbség</i>
Tanári magyarázat	4,62	4,61	Azonos
Frontális osztálymunka	4,29	4,08	Szignifikáns ↑
Önálló tanulói munka	3,63	3,02	Szignifikáns ↑
Differenciálás	3,15	3,41	Szignifikáns ↓
Csoportmunka	2,78	3,31	Szignifikáns ↓
Pármunka	2,14	2,70	Szignifikáns ↓
Projekt módszer	1,99	2,52	Szignifikáns ↓
Terepmunka	1,54	1,79	Szignifikáns ↓

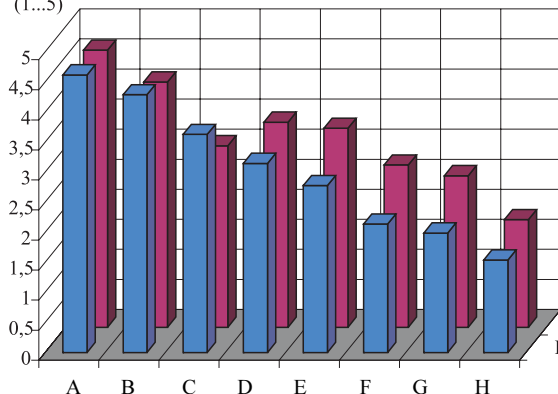
Az eredmények (1. ábra) alapján megállapíthatjuk, hogy a kollégák nagy része igen ritkán alkalmaz korszerű munkaformákat. A csoportmunkát 81 százalékuk soha, vagy legfeljebb néha alkalmazza. Az is látható, hogy a középszolai tanárok még az általános iskolai kollégáknál is gyakrabban alkalmazzák a frontális óravezetést és ritkábban a különböző kollektív munkaformákat. Ellenben szignifikánsan többet foglalkoztatják a tanulókat különböző önállóan megoldható feladatokkal.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanárok milyen jellegű tanulói produktumokat értékelnek. Ezt célozta a következő kérdés: „Jelölje az ötfokú skálán a megfelelő szám bekarikázásával az alábbi táblázatban, hogy milyen tanulói produktumok alapján értékeli/ osztályozza növendékeit!”. (5. táblázat)

A válaszokból (2. ábra) az abszolút hagyományos értékelési formák túlsúlya látszik, a különböző dolgozatoké, majd a szóbeli feleleté. Az önálló feladatmegoldások, esetleg házi dolgozatok szerepe kisebb, és jelentősen elmaradnak a lehetőségektől a különböző gyakorlati produktumok értékelései. Pedig a fizika esetében lenne rá lehetőség, sőt kifejezetten szükséges is lehet egy-egy gyakorlati téma (kísérletek stb.) feldolgozása során.

Alkalmazott fomák

(1...5)



A – Tanári magyarázat

B – Frontális osztálymunka

C – Önálló tanulói munka

D – Differenciálás

E – Csoportmunka

F – Pármunka

G – Projekt módszer

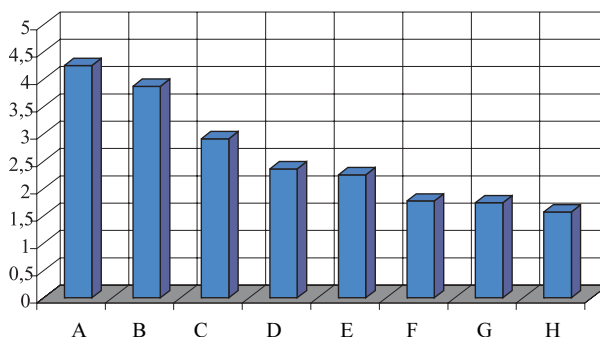
H – Terepmunka

1. ábra. Tanulásszervezési formák

5. táblázat

A fizikatanárok által értékelt tanulói produktumok	Átlag	Szórás
Dolgozat, röpdolgozat	4,25	0,67
Szöbéli fejelet	3,87	0,83
Házi dolgozat, önálló feladat	2,91	0,95
Teszt	2,36	1,09
Egyéb, éspedig:	2,25	1,35
Gyakorlati produktum (pl. művészet i vagy technikai alkotás)	1,77	0,85
Projektmunka produktuma	1,74	0,83
Számítógépes (online) feladatok	1,57	0,76

Fontosság (1...5)



A – Dolgozat, röpdolgozat

B – Szöbéli fejelet

C – Házi dolgozat, önálló feladat

D – Teszt

F – Egyéb, éspedig:

F – Gyakorlati produktum

G – Projektmunka produktuma

H – Számítógépes (online) feladatok

2. ábra. A fizikatanárok által értékelt tanulói produktumok

A gyerekek közül sokan esetleg nehezen tudnak szóban vagy írásban megnyilatkozni, de remek gyakorlati érzékük van, például kísérletezésnél vagy valamilyen produktum otthoni előállításában. Ne gondoljuk azt, hogy ezekkel a tevékenységekkel nem tanul a gyerek! Sőt, valójában a fizika kifejezetten olyan tudomány, ahol az elméleti megfontolásoknak éppen a gyakorlati vonatkozások esetében van jelentősége. Az ilyen, inkább gyakorlati érzékkel, mint verbális képességekkel rendelkező tanulókat ennek elismerésével lehetne motiválni a fizikatanulásra. Pedig az iskoláztatás ideje alatti sikerélmények meghatározóak lehetnek az egyén életében abban a vonatkozásban, hogy majd leendő felnőttként is hajlandó-e szükség esetén visszaülni az iskolapadba. A sokszínű értékelési rendszernek, az elsősorban a gyermeki sikerélményt biztosító tanári, elsősorban pozitív, a gyermeki fejlődést elősegítő megnyilvánulásoknak óriási szerepe van az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben, mely a mai iskola egyik fontos feladata.

A számítógép és könyvtárhasználat tanulságai

Az általános iskolai kérdőívhez hasonlóan, érdeklődtünk a tanárkollégáktól arról is, hogy milyen mértékben igénylik a tanulóktól a könyvtár- és számítógép használatát. A következő válaszok születtek:

A könyvtár használatát sajnos körülbelül csak annyira kívánják meg a gyerekektől, mint az általános iskolában tanító kollegák.

Általános iskolai fizikatanárok válasza: $2,63 \pm 1,05$

Középiskolai fizikatanárok válasza: $2,81 \pm 0,71$.

Az eltérés nem szignifikáns!

A többi tantárgy esetében is hasonló a helyzet, kivéve a magyart.

A számítógép használatának kérése a gyerekektől viszont, hipotézisünknek megfelelően, elterjedtebb a középiskolai kollegák között, bár még ez az érték is alacsonynak mondható.

Általános iskolai fizikatanárok válasza: $1,91 \pm 1,20$

Középiskolai fizikatanárok válasza: $2,64 \pm 0,83$.

Az eltérés szignifikáns.

A gimnáziumoknál kicsit jobb az átlag, ellenben a szakiskolák esetében szignifikánsan gyengébb, mindössze $1,92 \pm 0,90$.

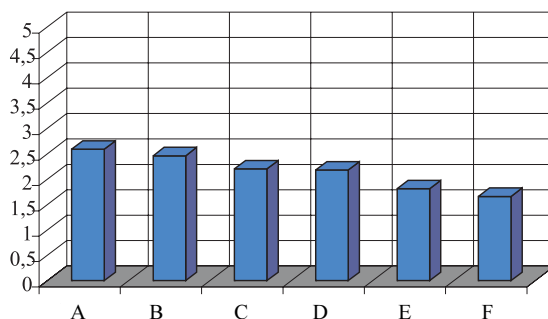
A többi tantárgy esetében is hasonló a helyzet, kivéve az informatika tantárgyat. Ennek minden bizonnyal az is oka lehet, hogy az iskolák a számítógépek jelentős részét az informatika tanteremben helyezik el, ahová csak az informatika órákon járnak be, más tantárgy nem igazán használhatja. A többi szaktanteremben, ha egyáltalán van, ritkán található számítógép, projektor még kevésbé, mely szükséges lenne ahhoz, hogy különböző bemutatásokhoz használni lehessen.

Kíváncsiak voltunk a számítógép különböző jellegű alkalmazási gyakoriságára az iskolai munkában. Ezt a célt szolgálta a következő kérdés „Kérjük, jelölje az ötfokú skálán a megfelelő szám bekarikázásával az alábbi táblázatban, hogy oktató munkájában mennyire használja az informatikai eszközöket!”. (6. táblázat)

6. táblázat

<i>Informatikai eszközök használata</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Szövegszerkesztő, táblázatkezelő	2,59	1,36
Internet	2,46	1,16
Kereskedelmi forgalomban vásárolt digitális taneszköz (pl. oktató CD-ROM)	2,20	0,99
Ingyenesen juttatott/ letölthető multimédia tananyag (pl. SULINET, ISZE)	2,18	0,87
Házilagosan készített digitális taneszköz	1,81	0,99
Prezentációkészítő (pl. PowerPoint)	1,66	1,07

Fontosság (1...5)



A – Szövegszerkesztő, táblázatkezelő

B – Internet

C – Kereskedelmi forgalomban vásárolt digitális taneszköz (pl. oktató CD-ROM)

D – Ingyenesen juttatott / letölthető multimédia tananyag (pl. SULINET, ISZE)

E – Házilagosan készített digitális taneszköz

F – Prezentációkészítő (pl. PowerPoint)

3. ábra. Informatikai eszközök használata

Az eredményeket látva (3. ábra) megállapíthatjuk, hogy valójában a kollégák alig használják ki a számítógép adta lehetőségeket oktatómunkájuk során. Legnagyobb mértékben a különböző szövegszerkesztő programokat használják, de valójában még ez is alacsonynak mondható. Szerencsére a tanárok is érzik lemaradásukat e téren, a továbbképzési igényeket firtató kérdéskor sok kolléga jelölte meg a számítógépes ismereteket.

Továbbképzések

Érdeklődtünk a tanároktól arról is, mely területeken érzik leginkább úgy, hogy továbbképzésre lenne szükségük. A következő válaszok születtek. (7. táblázat)

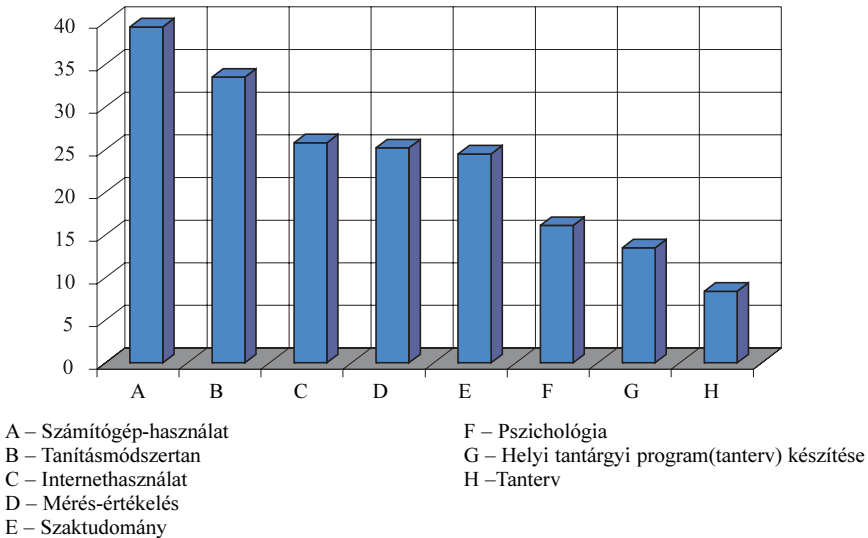
7. táblázat

<i>A fizikatanárok továbbképzési igényei</i>	%
Számítógép-használat	39,4
Tanításmódszertan	33,5
Internethasználat	25,8
Mérés-értékelés	25,2
Szaktudomány	24,5
Pszichológia	16,1
Helyi tantárgyi program(tanterv)készítése	13,5
Tanterv	8,4

Általánosságban elmondható, hogy a tanárok érdeklődőek, nyitottak az újdonságokra, majdnem mindegyik kolléga válaszolt a kérdésre. Különösen jó látni, hogy a számítógép és az Internet használata iránt is ilyen nagy az érdeklődés. Az általános iskolai kollégáknak sajnos csak néhány százaléka (6 százalék) érdeklődött e terület iránt.

A továbbképzési formák esetében érdekes, hogy míg az általános iskolai kollégák igen magas, 45 százalékban szeretnének bemutató órákat látogatni, addig a középiskolai kollégák ezt a lehetőséget csak 28,4 százalékban igényelnék. Inkább akkreditált tanfolyamra és posztgraduális képzésre járnának. Érdekesség az is, hogy a konferenciát csak 18,1 százalékban választották, pedig az évente megrendezésre kerülő Fizikatanári Anketók is

Igénybevett segédlet
a tanárok %-ában



4. ábra. A fizikatanárok továbbképzési igényei

akkreditált továbbképzésnek számítanak. Sajnos valóban évek óta csökken ezeknek a konferenciáknak a látogatottsága. Ennek nyilván több oka is van. Valószínűleg nem minden kollégának tudja az iskola kifizetni a rendezvény költségét, illetve esetleg nem akarják a kollégák az amúgy is rövid tavaszi szünet egy részét feláldozni.

Az alkalmazható tudás kérdése

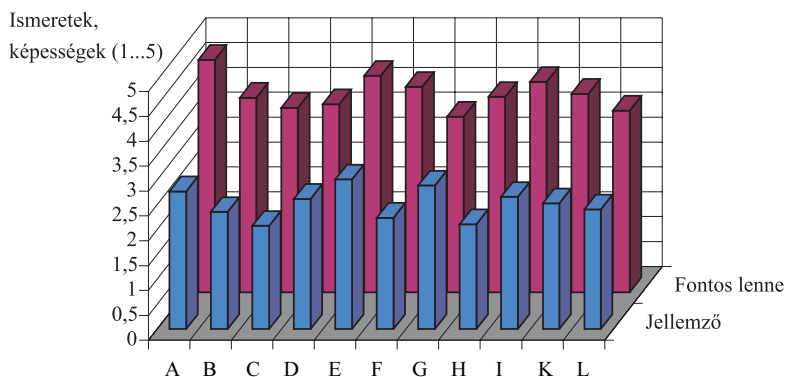
A következő két kérdéscsoportban a tanárok tanulókkal szemben támasztott elvárásait, és a tanulók a kollégák szerint megítélt képességeit vettük szemügyre. Ilyen jellegű kérdés szerepelt az általános iskolai kollégáknál is, melyet a középiskolai kollégák esetében árnyaltabban tettünk fel. Két hasonló kérdéssorozatot készítettünk. Az első kérdéssorozatban azt kértük, hogy osztályozzák mindkét oldalon, hogy azok a gyerekek, akik az adott középiskolában elkezdik a tanulmányaikat, mennyire rendelkeznek az alábbi ismeretekkel és képességekkel, illetve, hogy a kolléga szerint mennyire volna fontos, hogy rendelkezzenek ezekkel. (8. táblázat)

Amint az 5. ábrán látható, óriási különbség van a tanárok „vágyálmai” és a valóság között. És minden bizonnyal ez az a tény, mely oly sok probléma okozója. A tanárok egy része úgy gondolkodik, hogy ő azért nem tud eredményesen tanítani, mert nem megfelelő „gyerekanyag” áll rendelkezésére. Ez egyenes következménye annak, hogy a kollégák jelentős része nem tanult meg differenciált módon foglalkozni a gyerekekkel, amint arra a didaktikai részben rámutattunk.

Sokszor hallani olyan véleményt is, hogy egy kolléga csak az ő tantárgyából jó előmenetelt tanúsító gyerekekkel foglalkozik, úgy érzi, csak értük érdemes egyáltalán bemennie az órára. A többi gyerek csak „melegedni” jár az iskolába. Pedig velük is foglalkozni kell, különösen napjainkban, amikor a gyerekek nagyobb százaléka fog középiskolába járni! Nekik is kell megfelelő sikerélményt biztosítani, számukra megfelelő problémákat kitalálni. Ha a nehéz háttérű gyerekeknek, akár jóval kevesebbet is, de átad a pedagógus a tudásából, az legalább annyit ér, mint egy szigorú kiválasztási módszerekkel ös-

8. táblázat. Tanári elvárások és az iskolába belépő gyermek

Jellemző az iskolába jövő tanulók felkészültségére Átlageredmény	Ismeretek, képességek	Fontos lenne, hogy rendelkezzenek vele Átlageredmény
2,77±0,85	Magabiztos írni-olvasni tudás anyanyelven	4,67±0,57
2,36±0,78	Szilárd alapismeretek, szaktárgyi tudás	3,91±0,87
2,08±0,78	Gyakorlati számítások önálló végzése	3,71±0,81
2,62±0,77	Talpraesettség, gyors döntési képesség	3,78±0,74
3,01±1,00	Együttműködési képesség és hajlandóság	4,35±0,64
2,24±0,79	Problémamegoldó képesség	4,13±0,71
2,89±0,88	Számítógép használatának ismerete	3,53±0,85
2,11±0,79	Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése	3,93±0,77
2,66±0,83	Szóbeli, írásbeli, rajzos utasítás megértése	4,23±0,71
2,53±0,76	Önismeret	3,99±0,76
2,41±0,79	Társadalomban való tájékozódás képessége	3,65±0,79



- A – Magabiztos írni-olvasni tudás anyanyelven
 B – Szilárd alapismeretek, szaktárgyi tudás
 C – Gyakorlati számítások önálló végzése
 D – Talpraesettség, gyors döntési képesség
 E – Együttműködési képesség és hajlandóság
 F – Problémamegoldó képesség
 G – Számítógép használatának ismerete
 H – Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése
 I – Szóbeli, írásbeli, rajzos utasítás megértése
 J – Önismeret
 K – Társadalomban való tájékozódás képessége

5. ábra. Ismeretek, képességek

szévalogatott, jó képességű, kedvező családi háttérű gyerekekkel tanulmányi versenyeken eredményesen szerepelni!

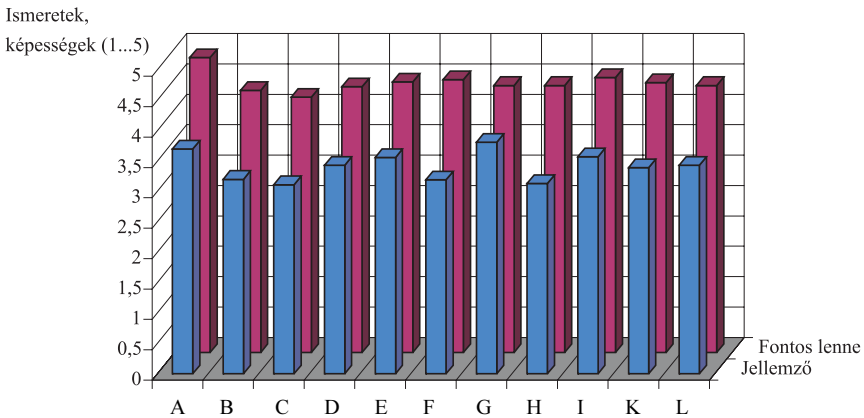
A második kérdéssorban ugyanazok az ismeretek és képességek szerepelnek, de a kollegáknak most azt kellett megítélnie, hogy mennyire rendelkeznek ezekkel az iskolájukat befejező gyerekek. (9. táblázat)

A 6. ábrát megnézve megállapíthatjuk, hogy a helyzet nem reménytelen. Hiszen mind-egyik esetben közel egy egységgel jobban ítélik meg a kollegák az intézményüket éppen elhagyó gyerekek ismereteit, képességeit. Kivétel az együttműködési képesség esetében, ahol csak fél egység a növekedés. Minden esetben szignifikánsak a különbségek. Persze nem lettek olyanok, amilyennek szeretnénk őket látni, de a fejlődés akkor is számottevő. És ennek örülni kell! Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a legszigorúbban a fizika és a

kémia szakos tanárok ítélték meg a gyerekek képességeit. És éppen ezek azok a tanárok is, akik a legkevésbé képesek, saját bevallásuk alapján, fejleszteni a gyerekeket. Talán ez is egyik oka e két tantárgy népszerűtlenségének, mindenesetre rávilágít e két tantárgy iskolai tanításának problémás voltára. És erre komolyan oda kell figyelniük. Mert amennyiben úgy látszik, hogy ez a két tantárgy nem fejleszti a tanulókat kellő mértékben, akkor esetleg további visszaszorulásuk is előre jelezhető!

9. táblázat. Tanári elvárások és az iskolát elhagyó gyermek

Jellemző az iskolát befejező tanulók felkészültségére Átlageredmény	Ismeretek, képességek	Fontos, hogy rendelkezzenek vele Átlageredmény
3,70±0,75	Magabiztos írni-olvasni tudás anyanyelven	4,85±0,38
3,20±0,65	Szilárd alapismeretek, szaktárgyi tudás	4,31±0,67
3,11±0,80	Gyakorlati számítások önálló végzése	4,20±0,68
3,43±0,69	Talpraesettség, gyors döntési képesség	4,37±0,63
3,56±0,71	Együtműködési képesség és hajlandóság	4,45±0,61
3,19±0,76	Problémamegoldó képesség	4,49±0,60
3,81±0,81	Számítógép használatának ismerete	4,39±0,63
3,13±0,85	Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése	4,39±0,71
3,57±0,70	Szóbeli, írásbeli, rajzos utasítás megértése	4,52±0,59
3,39±0,68	Önismeret	4,43±0,69
3,43±0,73	Társadalomban való tájékozódás képessége	4,39±0,67



- A – Magabiztos írni-olvasni tudás anyanyelven
 B – Szilárd alapismeretek, szaktárgyi tudás
 C – Gyakorlati számítások önálló végzése
 D – Talpraesettség, gyors döntési képesség
 E – Együtműködési képesség és hajlandóság
 F – Problémamegoldó képesség
 G – Számítógép használatának ismerete
 H – Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése
 I – Szóbeli, írásbeli, rajzos utasítás megértése
 J – Önismeret
 K – Társadalomban való tájékozódás képessége

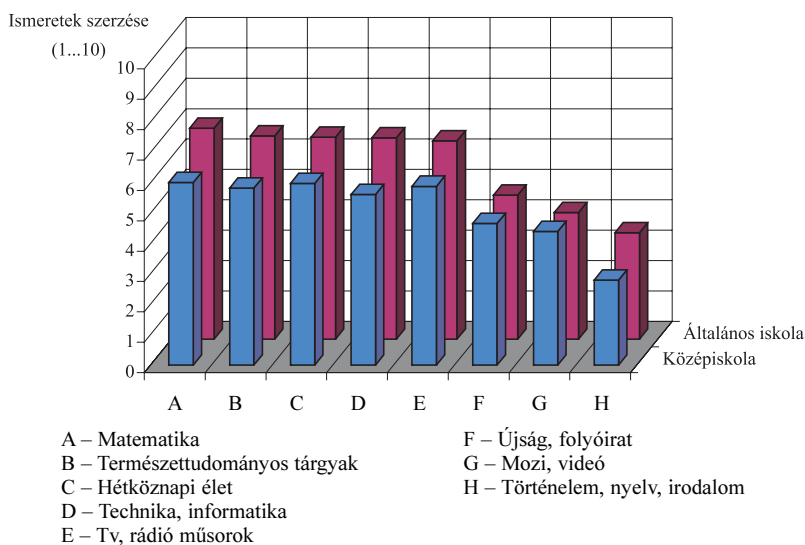
6. ábra. Ismeretek, képességek

Az eddigiekben a kérdőív azon részét elemeztük, amelynek a kérdései azonosak voltak minden tanár számára, szakjától függetlenül. A kérdőívben azonban szerepeltek olyan kérdések is, melyeket csak és kizárólag fizikatanároknak tettünk fel. Ugyanazokat a kérdéseket használtuk az összehasonlíthatóság miatt, mint az általános iskolai felmérésben. A következőkben e kérdésekre adott válaszok elemzése olvasható. Az előzőektől eltérő-

en itt nem 5 fokozatú skálán kellett válaszolni, hanem 10 fokozatún. A következő három kérdéssorra adott válaszokat tanulmányozva (10. táblázat) azt lehet mondani, hogy azzal a válaszlehetőséggel, amivel a tanárok szinte teljes mértékben egyetértenek, elég magas értékeket írtak be: 8, 9, illetve 10. Amennyiben kevéssé, akkor pedig 5, 6. Az 5 alatti értékek esetében gyakorlatilag nem úgy gondolják, ahogyan azt a válaszlehetőséget megfogalmaztuk: „Bizonyára találkozik (találkozott) a fizikaórákon azzal, hogy a tanulók máshonnan szerzett fizikai, ill. fizikához kapcsolódó ismereteikkel is rendelkeznek. Kérjük a skálán jelölje milyen gyakran találkozik a következő forrásokból származó ismeretekkel! – 1 soha, 10 nagyon gyakran találkozom ilyennel”

10. táblázat. A tanulók máshonnan szerzett ismeretei

Forrás	Átlageredmény a középiskolai felmérésnél	Átlageredmény az általános iskolai felmérésnél
Matematika	6,01±2,26	6,95±2,27
Természettudományos tárgyak	5,82±1,83	6,69±1,92
Hétköznapi élet	5,97±2,10	6,65±2,40
Technika, informatika	5,61±2,01	6,63±1,84
Tv, rádió műsorok	5,88±2,21	6,53±2,24
Újság, folyóirat	4,66±2,07	4,75±2,11
Mozi, videó	4,39±2,24	4,17±2,33
Történelem, nyelv, irodalom	2,79±1,51	3,51±1,69



7. ábra. A tanulók máshonnan szerzett ismereteinek felhasználása

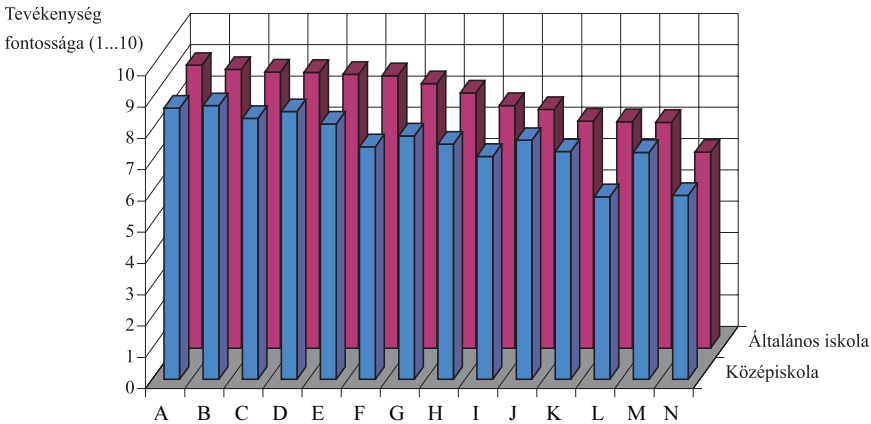
Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók mely területekről hoznak magukkal olyan ismereteket, melyeket a fizika tantárgy tanulása során fel tudnak használni. Ez azért fontos, mivel az oktatás során tudomásul kell vennünk azt a tényt, hogy a gyerekek nem csak az iskolában tanulnak. Ellenben jó, sőt kifejezetten fontos, ha a máshonnan származó ismereteket a megfelelő helyen az iskola beépíti, felhasználja, sőt sok esetben pontosítja, rendszerbe foglalja a gyerekek számára. A válaszokra kapott értékek viszont nem tűnnek túl biztatóknak (7. ábra), melyek a középiskolai kollégák esetében általában alacsonyab-

bak az általános iskolai tanárok válaszáinál is. Az eltérések szignifikánsak, kivéve az újság, folyóirat és a mozi, videó esetében, ahol egyaránt nagyon alacsonynak mondható mindkét esetben.

A 6 és 8 osztályos gimnáziumok esetében a technika és informatika tantárgyban tanult ismereteket szignifikánsan alacsonyabb mértékben alkalmazzák az oktatómunka során, $4,70 \pm 1,73$. Az újságok, folyóiratok adta lehetőségeket pedig a szakiskolai kollegák használják ki szignifikánsan alacsonyabb mértékben, $3,31 \pm 2,36$. „Mennyire tartja fontosnak fizikatanári munkája során a következőket? – 1 egyáltalán nem fontos, felesleges, 10 nagyon fontos tevékenység”. (11. táblázat)

11. táblázat. Fontosak a fizikatanári munkában

Tevékenység	Átlageredmény a középiskolai felmérésnél	Átlageredmény az általános iskolai felmérésnél
Hétköznapi problémák megbeszélése	8,67±1,50	9,04±1,20
Környezeti problémák fizikai vonatkozásainak megbeszélése	8,75±1,41	8,91±1,28
A tanulók saját elképzeléseinek meghallgatása	8,34±1,47	8,82±1,18
Reális tudománykép kialakítása	8,56±1,66	8,81±1,38
Tanári kísérletezés	8,16±1,70	8,75±1,70
Tanulói kísérletezés	7,43±2,06	8,71±1,49
Koordináció a többi tantárggyal	7,78±1,63	8,45±7,78
Feladatok megoldása	7,52±1,84	8,16±1,58
A gyengébb tanulók korrepetálása	7,13±2,24	7,76±2,12
Érettségi/felvételire felkészítés	7,64±2,97	7,63±2,38
A fizika történetével kapcsolatos elemek megjelenítése a tanórán	7,28±1,73	7,26±1,81
Tanulmányi versenyekre felkészítés	5,84±2,61	7,24±1,94
A fizika társadalmi szerepének bemutatása	7,25±2,17	7,22±2,02
Számítógép használata	5,88±2,27	6,26±2,32



- A – Hétköznapi problémák megbeszélése
 B – Környezeti problémák fizikai vonatkozásainak megbeszélése
 C – A tanulók saját elképzeléseinek meghallgatása
 D – Reális tudománykép kialakítása
 E – Tanári kísérletezés
 F – Tanulói kísérletezés
 G – Koordináció a többi tantárggyal
 H – Feladatok megoldása
 I – A gyengébb tanulók korrepetálása
 J – Érettségi/felvételire felkészítés
 K – A fizika történetével kapcsolatos elemek megjelenítése a tanórán
 L – Tanulmányi versenyekre felkészítés
 M – A fizika társadalmi szerepének bemutatása
 N – Számítógép használata

8. ábra. Különböző tevékenységek fontossága

Örvendetes látni (8. ábra), hogy a kollégák mennyire fontosnak tartják általánosságban az általunk felsorolt szempontokat, bár itt is elmondható, hogy sok esetben alacsonyabb átlagok születtek, mint az általános iskolai tanárok esetében. Komoly, szignifikáns eltérés van a tanulmányi versenyekre való felkészítés fontosságának megítélésében. Ezt a feladatot a középiskolában tanító kollégák nem tartják igazán fontos feladatnak! Kivéve a 6 és 8 osztályos gimnáziumban tanító kollégákat. Az ő átlaguk $6,96 \pm 1,71$, mely szignifikánsan nagyobb az átlaghoz viszonyítva, bár valójában ez sem magas. Kicsit alacsonyabb az átlag az általános iskolai kollégákhoz képest, de ez az eltérés nem szignifikáns különbség. Azt gondoltuk, hogy annak ellenére, hogy tudjuk, hogy a fizika tantárggyal, annak megítélésével komoly problémák vannak, a tehetséggondozás területe rendben van. Ez komoly probléma, mely eddig nem igazán látszott ilyen nagynak. Pedig az országban kifejezetten sok különböző helyi és országos verseny van. De úgy látszik, hogy a tanárok energiájából nem igazából telik az ezekre való felkészítésre.

Szignifikáns eltérés van a tanulói kísérletezés fontosságának megítélésében is. A középiskolai kollégák szerint ez nem olyan fontos.

A számítógép használata ebben az esetben is kiugróan alacsony értéket mutat, mely az általános iskolai kollégák véleményével gyakorlatilag azonos, nincs szignifikáns különbség a megítélésben.

A feladatok megoldását érdekes módon az általános iskolai kollégák szignifikánsan fontosabbnak tartják. A fizika és a többi tantárgy koordinációja is az általános iskolai tanároknál tűnik fontosabbnak.

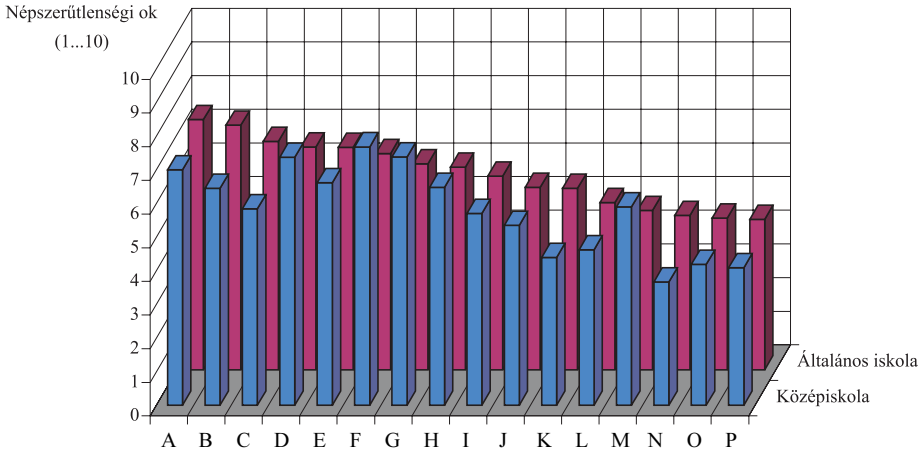
A többi esetben nincs szignifikáns eltérés az általános iskolai és a középiskolai kollégák véleményében. „Sajnálatos tény, hogy a fizika megítélése a diákok és a társadalom részéről is kedvezőtlen. A változtatás reményében kérjük személyes véleményét. Ön miben látja ennek okait? 1 egyáltalán nem értek egyet, 10 teljesen egyetértek”. (12. táblázat)

12. táblázat. A fizika tantárgy problémái II.

<i>Lehetséges okok</i>	<i>Átlageredmény a középiskolai felmérésnél</i>	<i>Átlageredmény az általános iskolai felmérésnél</i>
A tanár személyisége a döntő tényező	7,00±2,18	7,43±2,04
A tantárgyhoz való szülői viszonyulás fontos	6,45±2,26	7,27±2,08
Sok, elvont gondolatot kellene megértenie a tanulónak az eredményességhez	5,84±2,62	6,79±2,56
Nem látják a mindennapi életben a hasznosságát	7,37±2,27	6,62±2,28
Nehéz maga az a tudomány, melynek a leképezése ez a tantárgy	6,61±2,62	6,61±2,47
Nincs idő a kísérletezésre	7,68±2,66	6,42±2,78
Nincs meg a szükséges matematikai alaptudása a gyerekeknek	7,38±2,48	6,12±2,40
Nincsenek meg a kísérletezéshez szükséges eszközök	6,48±2,96	6,02±3,03
Sok a tananyag	5,70±3,06	5,75±2,95
Sok a nehéz számolásos feladat	5,35±2,29	5,42±2,45
Nem kínál megoldást napjaink globális problémáira	4,39±2,68	5,39±2,67
Valójában régen sem szerették, csak senki nem kérdezte	4,62±2,82	4,97±2,74
Nincs az iskolában kísérletezésre alkalmas szakterem	5,90±3,54	4,73±3,37
Nehezek a dolgozatfeladatok, így nehéz jó jegyet szerezni	3,67±2,19	4,58±2,45
Nem jók a tankönyvek	4,19±2,51	4,51±2,65
A fizika tananyag nem elég korszerű	4,09±2,54	4,47±2,53

Kérdésünkben azt firtattuk, hogy az általunk felsorolt lehetőségek közül melyiket milyen mértékben teszik felelőssé a tanárok a fizika tantárgy népszerűtlenségéért. Az előző két kérdésben adott értékek alapján azt lehet mondani, hogy nem értenek maradéktalanul egyet a felsorolt okokkal. (9. ábra) A közös rész hasonló jellegű kérdésére 47,7 százalék-

ban azt választották a tanárok, hogy a legnagyobb probléma az időhiány. Ellenben ebben az esetben nem tartják soknak a tananyagot ($5,70 \pm 3,06$), bár elég nagy a válaszok szórása. Általánosságban is elmondható, hogy e kérdés megítélésében a legkevésbé egységes a tanárok véleménye, hiszen itt a legnagyobbak a szórásértékek.



A – A tanár személyisége a döntő tényező
 B – A tantárgyhoz való szülői viszonyulás fontos
 C – Sok, elvont gondolatot kellene megértenie a tanulóknak az eredményességhez
 D – Nem látják a mindennapi életben a hasznosságát
 E – Nehéz maga az a tudomány, melynek a leképezése ez a tantárgy
 F – Nincs idő a kísérletezésre
 G – Nincs meg a szükséges matematikai alaptudása a gyerekeknek
 H – Nincsenek meg a kísérletezéshez szükséges eszközök

I – Sok a tananyag
 J – Sok a nehéz számolásos feladat
 K – Nem kínál megoldást napjaink globális problémáira
 L – Valójában régen sem szerettték, csak senki nem kérdezte
 M – Nincs az iskolában kísérletezésre alkalmas szakterem
 N – Nehezek a dolgozatfeladatok, így nehéz jó jegyet szerezni
 O – Nem jók a tankönyvek
 P – A fizika tananyag nem elég korszerű

9. ábra. A népszerűtlenség lehetséges okai

Sokan gondolják azt, hogy fontos a tanár személyisége, a szülők viszonyulása a tantárgyhoz. Ellenben nem igazán gondolják azt, hogy a fizika valójában egy nehéz tantárgy ($6,61 \pm 2,62$) az általános iskolai tanárokhoz hasonlóan.

Abban sem értenek egyet velem a kollégák, hogy a fizika sok elvont gondolatot tartalmaz ($5,84 \pm 2,62$), sőt a középiskolában tanító kollégák szignifikánsan alacsonyabb válaszokat adtak, mint az általános iskolai tanárok. Arra sem gondolnak, hogy sok a nehéz számolásos feladat, és legkevésbé sem gondolják, hogy nehéz jó jegyeket szerezni ($3,67 \pm 2,19$), mely szintén szignifikánsan alacsonyabb érték az általános iskolai kollégáknál. Ebben a kérdésben a kollégák 20 százaléka egyáltalán nem ért velem egyet, mivel az 1-et jelölte meg.

Szignifikánsan magasabb értékek születtek viszont a kísérletezés lehetőségeivel kapcsolatban, a gyerekek matematikai alaptudásának megítélésében, a mindennapi életben való használhatóság tekintetében.

A tanárok válaszait elemezve az látható, hogy szerintük a fizika tantárgy így jó, ahogy van. Arra a kérdésre, hogy vajon mit változtatnának, nem sokan választottak. Azzal az állítással, hogy a fizika tantárgy nem eléggé korszerű, a kollégák 20 százaléka egyáltalán nem ért egyet, mivel az 1-et jelölték meg. A kísérletezéshez szükséges feltételeket sem ítélik igazából túl rossznak, bár itt elég nagy a szórás. A szakiskolában tanító kollégák helyzete szignifikánsan rosszabbnak mondható ezen a téren ($8,00 \pm 3,38$). De akkor miért

ennyire népszerűtlen a fizika? – tehetjük fel a kérdést. Ezt a tényt ugyanakkor a tanárok is tudják, hiszen a tantárgy fontosságát firtató kérdéseinkre ők válaszolták azt, hogy a gyerekek szerint nem fontos tantárgy. Egyetlen egy kolléga sem adott 5-öst.

Akiből végül fizikatanár lesz, minden bizonnyal már diákkorában is szerette és értette a fizikát. Így valószínűleg nem is tudja elképzelni, hogy mit nem lehet azon érteni. És ezért ennyire szigorúak a gyerekek képességeinek megítélésében. Sőt, az is lehetséges, hogy sokaknak éppen a történelem, az irodalom ment esetleg nehezebben, mivel az ezekben a tantárgyakban található sok elvont gondolatot találta nehezebbnek, és éppen a matematikát és a fizikát érezte jobban megfoghatóknak, „objektívebbnek”. De be kell látnunk, hogy az emberek jelentős része nem így gondolkodik. Könnyebb számukra olyan dolgokról beszélni, amelyek nem igényelnek a természettudományos gondolkodásmódhoz hasonlítható precizitást.

A fizikai problémák, feladatok megoldása sokféle transfert kíván meg a gondolkodásban. Különösen az ismeretek alkalmazási fázisában a feladatok konkrét formában megfogalmazott kérdésétől először el kell jutni a formális szinten megfogalmazott törvényszerűséghez. Majd ezt elemezve meg kell keresni a kapcsolatot a feladatban szereplő tényekkel. Végül vissza kell térni a konkrét szintre, hogy válaszolni tudjanak a feltett kérdésre. Vagyis többször váltania kell a gyerekeknek a gondolkodási műveletek szintjei között. Valószínűleg segíthet az, ha ezeket a váltásokat a tanárkollégák meg is beszéljük a tanulókkal, így tudatosítva bennük azokat, mintegy metakognitív tudásrendszert létrehozva a gyerekek fejében.

Továbbá a fizikai jelenségekkel kapcsolatban számtalan félreértelmezéssel rendelkezhetnek a tanulók, illetve tévképzeteik alakulhatnak ki magában az oktatási folyamatban is, melyeket a tanárok a frontális feldolgozás közben valószínűleg észre sem vesznek. Csak azt tapasztalják, hogy hiába írták meg a szerintük „a világ legkönnyebb dolgozatát”, a gyerekek mégis gyenge eredményeket értek el. Majd elkezdik a következő anyag rész tanítását, tovább halmozva sok tanuló lemaradását.

Ezen a problémán sokat segíthetne az, ha a tanárok gyakrabban alkalmaznák a kollektív munkaformák különböző lehetőségeit. Ha az egyes csoportokhoz odamennének és belehallgatnának a csoportmegbeszélésekbe, sok félreértelmezésre, megértési nehézségre bukkanhatnának, melyeket aztán közösen, frontális módon ismét át lehetne beszélni. De erre sokan sajnálják a „drága időt”, amint arra sok kolléga utal a különböző személyes beszélgetésekben. Összességként: a fizikatanár-társadalomnak jelentős módszertani megújulásra lenne szüksége.

Irodalom

Radnóti Katalin (2003): A fizika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai egy vizsgálat tükrében. *Fizikai Szemle*, 3. 5. 170–176.

Radnóti Katalin (2004): Gyenge kezdés után erős visszaesés. Avagy: miért nem szeretik a diákok a fizikát? *Iskolakultúra*, 1. 50–69.

Radnóti Katalin (2004): Fizika I. Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 156–183.

A részletes tanulmány az Országos Közoktatási Intézet honlapján olvasható: www.oki.hu

Biológiatanítás középfokon

A 2003–2004-es tanév elején kérdőíves módszerrel tájékozódó vizsgálatot végeztünk az ország középfokú oktatási intézményeiben abból a célból, hogy képet kapjunk a bennük folyó tantárgyi munka feltételeiről és körülményeiről, eredményeiről, illetve az eredményes munkát nehezítő személyi és tárgyi hiányosságokról, a keresztтанtervi követelmények és a kompetenciafejlesztéssel összefüggő feladatok teljesítéséről.

A biológia tantárgy problémáit feltáró tanulmány alapját 167 kitöltött kérdőív adatai képezik, melyek a megyék, a településtípus, az iskolatípus és a tantestület mérete szerint reprezentálják az ország középfokú biológiaoktatását. A biológiateacherok által kitöltött kérdőív 27 kérdést tartalmazott. Voltak közöttük nyíltvégűek, melyekre a kérdőívet kitöltőknek óraszámadatokat, témákat, témaköröket stb. kellett beírniuk. A zártvégű kérdések válaszát többnyire négy- vagy ötfokú skála egy-egy fokának megjelölésével lehetett megadni. A feltett kérdések több téma köré csoportosíthatók. Vannak közöttük a középfokú iskolák általános adataira, illetve a keresztтанtervi feladatokra vonatkozóak, vannak a tankönyvekkel, taneszközökkel foglalkozók, néhány kérdés az alkalmazott módszerekhez és a tágabb értelemben vett informatikai eszközök használatához kapcsolódik, de a tanulók képességeiről, a tantárgy problémáiról, a továbbképzésekről is szólnak kérdések. Az egyes kérdéscsoportokba nem azonos számú kérdés tartozik, sőt az azonos kérdéscsoportba tartozó kérdések sem feltétlenül egymás után következnek.

A kérdésekre adott válaszokat statisztikai elemzés alá vetettük és az említett szempontok szerint ismertetjük. Bár a településtípus és a tantestület nagysága szerint csoportosítva is rendelkezésünkre állnak a válaszok statisztikai adatai, számunkra első megközelítésben az iskolatípusok közötti esetleges különbségek feltárása a legfontosabb. Ez a szempont azért a legfontosabb, mert csak az utóbbi néhány évben lett a biológia minden középfokú oktatási intézményben kötelezően tanítandó és tanulandó közismereti tantárgy, tehát világosan kell látnunk, hogy a gimnáziumok több mint egy évszázados biológiateacheri tradíciójához képest a szakközépiszkolák és a szakiskolák biológiateacheritása mely területeken szorul segítségre, fejlesztésre. Éppen ezért a válaszok iskolatípus szerinti feldolgozásának adathalmazából e tanulmányban csak azokat használjuk, melyek az említett problémára összpontosítják a figyelmünket.

Általános adatok

A vizsgálatra kiválasztott mintában a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok kerekítve 19 százalékkal, a 4 évfolyamos gimnáziumok 30 százalékkal, a közös igazgatású szakközépiszkolák és szakiskolák 25 százalékkal, az önálló szakközépiszkolák 16 százalékkal, végül a szakiskolák 10 százalékkal részesedtek. Meglepő módon néhány gimnáziumban és szakközépiszkolában diploma nélküli pedagógus is tanítja a biológiát, főiskolai végzettségűek érthető okoknál fogva a szakiskolákban és a közös igazgatású szakközép- és szakiskolákban vannak nagyobb arányban, az egyetemi diplomával rendelkezők a gimnáziumokban dolgoznak nagyobb számban.

Az, hogy a középfokú biológiaoktatásban feldolgozandó művelődési anyag egyes fejezeit mely évfolyam(ok)on dolgozzák fel, még az azonos iskolatípuson belül is igen heterogén képet mutat. Az élőlények testfelépítésével és életműködésével foglalkozó témakört a 6–8 évfolyamos gimnáziumok fele a 10. évfolyamon, egyhatod részben a 9. évfolyamon és egy másik hatodrésznyi a 9. és a 10. évfolyamon dolgozza fel. A 4 évfolyamos gimnáziumok fele is a 10. évfolyamra teszi e témakör feldolgozását, a 10. és 11. évfolyamon 16 százalékuk, csak a 9. évfolyamon 6 százalékuk, a 9–0. évfolyamon 8 százalékuk tanít az élőlényekről. A szakközépiskolák és a szakiskolák többsége a 9. évfolyamon foglalkozik az élőlények testfelépítésével és életműködésével, de nem kis számban vannak olyanok, ahol a 10. évfolyam anyagát képezi e témakör. A sejtek felépítése és anyagcseréje ismeretkőr a gimnáziumok jelentős többségében a 11. évfolyam anyagának része, de vannak olyanok is, ahol a 10. évfolyamban foglalkoznak a sejtbiológiával. A szakközépiskolák és a szakiskolák elsősorban a 9. évfolyam anyagába építik be ezt a tudnivalót, de jelentős számban fordulnak elő az olyan iskolák is, ahol a 10. évfolyam anyagának egy részét képezi a sejtbiológia. Érdekes módon a szakiskolák ötödében ez a témakör két évfolyamban is megjelenik. Az ember testfelépítése és életműködése a gimnáziumokban jórészt a 11. évfolyam tananyaga, de a 11. és 12. évfolyamon is tanítják az ilyen típusú iskolák csaknem 20 százalékában. A szakképzésben ezt a témakört főként a 10. évfolyamban dolgozzák föl, de a szakközépiskolák majd harmadában ezek az ismeretek a 9. évfolyamba járók tananyagát képezik. Az egészségtani tudnivalókkal mind egyik iskolatípusban azokon az évfolyamokon foglalkoznak főként, ahol az emberi szervezetről és annak működéséről szól a tananyag. A statisztikai adatok alapján arra következtethetünk, hogy az iskolák többségének biológia tantervében nincs külön egészségtani fejezet, az ilyen jellegű tudnivalók főleg az embertani témakör integráns részét képezik. Az öröklődés témakörét a 6-8 évfolyamos gimnáziumokban a 11., de főleg a 12. évfolyamban dolgozzák fel. A 4 évfolyamos gimnáziumok 80 százalékában a 12. évfolyam, a szakiskolák majd mindegyikében a 10. évfolyam anyaga e téma. A szakközépiskolák felében a 10., több mint negyedében a 9. évfolyamban foglalkoznak a tanulók az öröklődéssel. Az életközösségek általános jellemzői témakörben összefoglalt tudnivalókat a 6-8 évfolyamos gimnáziumok mintegy felében a 12. évfolyamon, negyedében a 9. évfolyamon és 10–10 százalékban a 10., illetve 11. évfolyamon tárgyalják meg. A 4 évfolyamos gimnáziumokban más a helyzet, azokban egyharmad-egyharmad arányban a 10. és 12. évfolyamok, 10 százalékban a 9., illetve 7,5 százalékban a 11. évfolyamok anyaga az ökológia. A szakképzésben a többség a 9. évfolyamban foglalkozik az életközösségek jellemzőivel, de meg kell említeni, hogy a szakközépiskolák ötödében ez a témakör a 10. évfolyam anyagának egy részét adja. Végül az evolúcióval foglalkozó fejezet a gimnáziumok többségében az utolsó évfolyamban kerül sorra, bár a 6-8 évfolyamosok 16 százaléka a 11. évfolyamban tanítja ezt az ismeretkört. A szakközépiskolák kétharmadában a 9., egyhatodában a 10. évfolyamban tananyag az élővilág törzsfjlődése. A szakiskolák egyik harmadában a 9., másik harmadában a 10. és a harmadik harmadában mindkét évfolyamban elsajátítandó tudnivalók része az evolúció.

Az alapműveltségi vizsgára a szakiskolák majd mindegyike nemcsak ígéri, de fel is készíti a diákjait. A szakközépiskolák fele, a gimnáziumok harmada állítja, hogy a bennük folyó munka eredményeképpen tanulói sikeres alapvizsgát tehetnek. A többiekben nem cél erre a vizsgára felkészíteni a diákokat. A középszintű érettségire a gimnáziumok szinte kivétel nélkül mindegyike képes felkészíteni tanulóit, a szakközépiskolába járók jelentős hányadának viszont – a kérdőívet kitöltő tanárok állítása szerint – nem tudják a középszintű érettségi sikeres letételét garantálni. Ugyanez mondható el az emelt szintű érettségire vonatkozóan is, de a szakközépiskolák – várhatóan – már csak minden harmadik vizsgázni szándékozót tudják az iskolában az emelt szintű vizsgához szükséges tudással felvértezni. Annak, hogy a szakközépiskolások sikeres biológia érettségijének esélye ennyi-

re különbözik a gimnazistákétól, két oka lehet. Vagy a szakközépiskolai biológia tananyaga és az érettségi vizsgakövetelmények nincsenek összhangban, vagy a szakközépiskolai diákok tanulásában, taníthatóságában van hiba. Mivel a kérdőív tényfeltáró és nem oknyomozó céllal készült, a különbség okának kiderítéséhez további vizsgálatok szükségesek.

A kérdőívet kitöltő biológiatechnikusok szerint a szülők és a gyerekek általában – minden középfokú iskolatípusban – közepesen fontos tantárgynak tartják a biológiát. Lényeges ezt tudni, hiszen amikor napjainkban az egészséget és a természetes környezetet nagy veszély fenyegeti, a biológiatechnikusok létfontosságú munkája, hogy az eddigi hozzáállást pozitív irányban változtassák meg.

Keresztntantervek

A kérdőív kiállításának idején az 1995-ben életbe lépett NAT keresztntantervi követelményei, azaz „A műveltségi területek oktatásának közös követelményei” voltak érvényben. A Hon és népismeret, a Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, a Környezeti nevelés, a Kommunikációs kultúra, a Testi és lelki egészség, a Tanulás és a Pályaorientáció címek alatt olvashatók azok a feladatok, melyeknek a különböző tantárgyakban, ha nem is egyenlő mértékben, de minden évfolyamban meg kell jelenniük, és a bennük foglaltaknak a tantestület együttes munkája révén teljesülniük. Kérdőívünkben a keresztntantervi követelményekkel kapcsolatban egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a biológiatechnikusok szerint mennyire alkalmas a biológia tantárgy az egyes közös követelményekben megfogalmazottak érvényesítésére, másrészt arra, hogy ezzel a lehetőséggel mennyire tud élni a tanár a mindennapi munkájában. A kérdés első részére körülbelül százalékos értéket kértünk, a másodikban ötfokú skálán kellett megadni a választ. (1. táblázat)

A Hon és népismeret közös követelményeiből a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban elég egységesen igen keveset találnak a biológiatechnikusok az óráikon feldolgozhatónak. A 4 évfolyamos gimnáziumokban tanítók válasza 1 és 50 százalék között szóródnak, az átlag 18,1 százalék. A csupán szakközépiskolai osztályokban tanítók viszonylag kis szórással 12,9 százaléknál találnak a biológiában e témakörben teljesíthetőnek. A szakiskolákban tanítók válasza között a legnagyobb az eltérés, viszont válaszaik átlaga 21 százalék, ami nagyobb a sorban.

A Kapcsolódás Európához követelményeiből is a 6–8 évfolyamos gimnáziumban tanítók találták a legkevesebb teljesíthetőt. A legmagasabb átlagot a 4 évfolyamos gimnáziumban és a szakiskolákban tanítók válaszaiból nyertük, mindkettő 29,2 százalék, és az adatok szórása sem igen különbözik. Érdekes, hogy a viszonylag alacsony átlagértékek ellenére egyes gimnáziumi tanárok szerint az ebbe a csoportba sorolt követelmények akár 80 százaléka is teljesíthető a biológiaórákon. A szakközépiskolában tanítók e témakörben sem találnak sok teljesíthetőt, az ő átlaguk a sorban az utolsó.

A Környezeti nevelés minden iskolatípusban a biológiatechnikusok szívügye, a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban tanítók kivételével mindegyik csoport válaszában átlaga 50 százalék fölött van, sőt mindegyikben vannak olyanok, akik szerint a környezeti nevelési követelmények teljes egészében a biológiaórákon teljesíthetőek. Az összes közös követelmény közül ez az, melyben iskolatípustól függetlenül egységesek a statisztikai mutatók.

A Kommunikációs kultúra követelményeinek területén a legmagasabb átlagot a szakiskolában tanítók válasza adja. Igaz, hogy a válaszként megadott arányoknak igen nagy a szórása, az 58,7 százalékos átlag mégis kiemelkedik a 4 évfolyamos gimnáziumokból és a szakközépiskolákból kapott válaszok (37,7 százalék, illetve 32,9 százalék) közül. A 6–8 évfolyamos gimnáziumok átlaga itt is utolsó a sorban, és a legmagasabb arány sem haladja meg az 50 százalékot.

A Testi és lelki egészség követelményeit a környezeti neveléséhez hasonlóan szintén a többenél nagyobb mértékben tartják a biológiatechnikusok teljesíthetőnek. A 4 évfolyamos gim-

náziumok és a szakközépiskolák 60 százalék fölötti átlagát a szakiskolai tanárok 72 százaléka ismét felülmúlja, és a válaszok szórásában kicsi a különbség. Érdekes módon ennél a követelménycsoportnál is a 6–8 évfolyamos gimnáziumok átlaga a legalacsonyabb.

A Tanulás követelménycsoport esetében a 4 évfolyamos gimnáziumok tanárainak válaszai a legmagasabb értékűek. A szakiskolák és a szakközépiskolák 10 százalékkal alacsonyabb átlagai a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban tanítók válaszait mintegy 15 százalékkal haladják meg. A szórásértékek viszonylag nagyok, a szakiskolák és a 6–8 évfolyamos gimnáziumok szórásadatai szinte azonosak, ugyanúgy, mint a 4 évfolyamos gimnáziumoké és a szakközépiskoláké.

A Pályaorientáció követelményeiben – talán nem meglepő módon – a szakiskolák biológiatanárai találják meg a legtöbb teljesíthető feladatot. A sorban a következők a különböző gimnáziumok és messze lemaradva a szakközépiskolák. Lehet, hogy a szakközépiskolába járók már az iskolaválasztásnál eldöntötték, mely szakterületen próbálnak meg boldogulni, és ezért itt nincs nagy szükség pályaorientációs munkára?

Összességében megállapíthatjuk, hogy a szakiskolákban dolgozó biológiatanárok sokkal több lehetőséget látnak a közös követelmények teljesítésében, mint a középiskolákban dolgozó kollégáik. Az viszont furcsa, hogy a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban tanítók a közös követelmények teljesítésének még a lehetőségét is igen alacsony szintre értékelik.

A Hon és népismeret, valamint a Kapcsolódás Európához közös követelmények közül a biológiatanárok által teljesíthetőnek tartott részekkel minden iskolatípusban a közepesenél kisebb mértékben élnek. A Környezeti nevelés, valamint a Testi és lelki egészség követelménycsoportban sincs érdembeli különbség az egyes iskolatípusok tanárainak teljesítése között, de itt az átlagok megközelítik a maximumot, azaz a teljesíthető követelmények majd’ mindegyikét teljesítik is. A Kommunikációs kultúra vállalható követelményeinek teljesítése iskolatípustól függetlenül 50 százalék körüli. Egyedül a Pályaorientáció követelménycsoportban van az egyes iskolatípusok között különbség. Bár a szakiskolában tanítók találták a legtöbb lehetőséget a pályaorientációs feladatok teljesítésére, ezzel a lehetőséggel alig 50 százalékban élnek. Ennél kisebb a szakközépiskolában tanítók átlaga, ami magyarázható a pályaorientációra fordított figyelmük – korábban már adatokkal bizonyított – alacsony szintjével. A gimnáziumokban a pályaorientációs feladatokat a közepesenél nagyobb mértékben teljesítik.

1. táblázat. A biológia tantárgy mennyire ad lehetőséget a Nat közös követelményeinek érvényesítésére (%) és a tanárok ezzel mennyire tudnak élni (pont)

Közös követelmények	Gimnáziumok		Szakközépiskolák		Szakiskolák	
	Lehetőség	Él vele	Lehetőség	Él vele	Lehetőség	Él vele
Hon és népismeret	18,1	2,59	12,9	2,38	21,0	2,46
Kapcsolódás Európához	29,2	2,69	11,4	2,33	29,2	2,50
Környezeti nevelés	60,7	4,19	54,6	4,15	59,0	4,13
Kommunikációs kultúra	37,6	3,26	32,9	3,24	58,7	3,23
Testi és lelki egészség	62,0	4,27	65,3	4,26	72,1	4,38
Tanulás	30,3	3,67	43,7	3,24	45,0	3,29
Pályaorientáció	37,9	3,36	18,3	2,54	44,7	2,93

Megállapíthatjuk tehát, hogy a tanárok munkája a közös követelmények többségének teljesítésében – saját bevallásuk szerint – közepes. A környezeti nevelésben és az egészségnevelésben viszont a követelményekhez viszonyítva igen jónak ítélik munkájukat.

A tanulást segítő eszközök

A tágabb értelemben vett tanulás nem szorítkozik csak az iskola négy fala közé, még kevésbé csak a tanítási órákra. Számos szintere van, melyek felsorolása nem e tanulmány feladata. Ahhoz viszont, hogy a tanulást segítő eszközök helyzetét áttekinthessük, azokat csoportosítani érdemes. A csoportosítás praktikus szempontja lehet, hogy az illető eszközt az iskolában, pontosabban a tanórán vagy az itthoni felkészülés során, illetve mindkét helyen használják-e. E szempont alapján az első csoportba a tanári demonstrációs és a tanulókísérleti eszközök sorolhatók, a másodikba a tankönyvek, a harmadikba a különféle informatikai eszközök.

Taneszközök

A biológia tantárgy tanári demonstrációs és tanulókísérleti eszközeinek választékáról 163 kérdőívben kaptunk választ. A válaszadók ötféleképpen minősíthették a választékot: a „hiányos, megfelelő, bőséges, áttekinthetetlen, nincs elég információ” válaszok közül jelölhettek meg egyet. Összességében a taneszköz-helyzet megnyugtató, hiszen a válaszolók 46 százaléka megfelelőnek, további 30 százaléka bőségesnek mondta a választékot. A tanárok 8 százaléka, akik információhiányra hivatkoznak, illetve akiknek a számára a választék úgymond áttekinthetetlen, csak annyiban érdekes, hogy még mindig vannak olyan biológiatechnológusok, akik nem veszik a fáradságot az oktató-nevelő munkájuk hatékonyságának emeléséhez. Csaknem 15 százalékos arányban vannak azonban olyan válaszadók is, akik a taneszközök választékát hiányosnak mondják. Ezért érdemes megvizsgálnunk, hogy ez a probléma melyik iskolatípusnál és melyik tantervi fejezet tanításánál okoz nehézséget.

A 4 évfolyamos gimnáziumokban tanítók 18 százaléka és a szakközépiskolák tanárainak 22 százaléka állítja, hogy az eszközválaszték hiányos. A gimnáziumi tanároknál ez a viszonylag magas átlagérték feltehetően az igényes munka iránti vágyat tükrözi, míg a szakközépiskolákban a biológiatechnológiának nincs akkora hagyománya, mint a gimnáziumokban, és ezért az ott tanítók taneszközpiaci tájékozottsága nem olyan széleskörű. A szakiskolában tanítóknak sincs az iskolatípusukban biológiatechnológiai hagyományuk, ők viszont nem hiányosnak, hanem inkább megfelelőnek mondják a választékot. Úgy véljük azonban, hogy a két szakoktatási intézményben dolgozók válasza közötti eltérés nem tartalmi, hanem szemléletbeli különbségből fakad.

A különböző tantervi fejezetekkel kapcsolatban is kaptunk adatokat a taneszközpiac elérhető demonstrációs eszközök mennyiségéről és minőségéről. Mind a mennyiséget, mind a minőséget a válaszadóknak négyfokú skálán kellett értékelniük. A mennyiségnél a kevés, az elég, a sok és a nagyon sok, a minőségénél a nem használható, a nem megfelelő, a jó és a kiváló fokozatokat lehetett megjelölni. Az élőlények (ember) testfelépítése és életműködése témakörhöz iskolatípustól függetlenül szinte soknak mondták az eszközök mennyiségét és jónak azok minőségét. A sejtek felépítése és anyagcseréje tanításával kapcsolatban szintén iskolatípustól függetlenül állították, hogy az eszközök mennyisége elegendő, és ezek minősége a jónál kicsit gyengébb. Az általános egészségügyi tudnivalók feldolgozásához szükséges eszközök mennyiségénél sem lényeges az eltérés az iskolatípusok véleménye között, általában elegendőnek mondják, a szakközépiskolák egy részének igényeihez képest viszont kevés eszköz van a piacon. A kapható eszközökről viszont egyöntetűen az a vélemény, hogy minőségük hagy némi kívánni valót maga után. Az öröklődés témakörének tanítását segítő eszközök mennyiségét a szakiskolák kivételével az elégnél kevesebbnek mondják, a kapható eszközök minőségét a válaszadók egy része nem megfelelőnek, más része jónak mondja. A minőséggel főként a gimnáziumi tanárok elégedetlenek. Az életközösségek általános jellemzői témakör taneszközei a legtöbb tanárnál az elégnél kissé gyengébb minősítést kaptak, a

szakiskolákban tanítók szerint viszont az elégnél több az eszközök mennyisége. Az eszközök minősége azonban átlagosan nem éri el a jó szintet, a válaszadók egyharmada szerint az eszközök minősége nem megfelelő. Az élővilág evolúciója fejezethez készült taneszközök mennyiségét a gimnáziumokban tanítók egy része keveselli, a szakközépiskolai tanárok számára sem egyöntetűen elég, csak a szakiskolában dolgozók állítják, hogy e témakör eszközeiben a piacon nincs hiány. Az eszközök minőségét viszont egyégesen a jónál gyengébbnek ítélik.

Tankönyvek

A tankönyv választékát általában egy ötfokú skálán lehetett értékelni. A „hiányos, a megfelelő, a bőséges, az áttekinthetetlen” és a „nincs elég információ” kategóriák meg-egyeznek a taneszközökről szóló kérdésével. A válaszok átlaga is szinte azonos azzal, amit a taneszközöknél ismertettünk. A válaszok iskolatípus szerinti elemzéséből viszont kiderül, hogy leginkább a szakközépiskolában tanítók elégedetlenek a tankönyvválasztékkal, leginkább a szakiskolai biológiatanárok szerint megfelelő a választék. Bőséges a tankönyvkinálat a gimnáziumban tanítók egyharmada, a szakközépiskolában tanítók negyede, a szakiskolákban tanítók nyolcada szerint. Meglepő módon a 6-8 évfolyamos gimnáziumok tanárai a többi iskolatípusban tanítókhöz képest jóval nagyobb arányban állítják, hogy a tankönyvkinálat áttekinthetetlen.

A tankönyvkiválasztás szempontjai között az elsők között van a szakmai megbízhatóság és korszerű ismeretek közlése mellett a tanulhatóság. Ezek után jön az érdekesség, a képekkel való ellátottság és a tanítás során való beváltság. Nem sokkal maradnak le a tantervi követelményekhez való igazodás, a didaktikai kimunkáltság és az idő, valamint a tananyag megfelelő aránya, mint kiválasztási szempontok. A sort a nyelvhasználat, az igényes kivitel, a tartósság, az ár és a tankönyvcsaládhoz való tartozás zárja. Mivel a kiválasztási szempontok átlagos sorrendjét meghatározó átlagszámok között viszonylag kicsi a különbség, az egyes iskolatípusok tanárainak véleményében mutatkozó eltérések, különbségek statisztikailag nem értékelhetők. (2. táblázat)

2. táblázat. A tankönyv-kiválasztás szempontjainak fontossága (pont)

	<i>Átlag</i>	<i>4 évf. gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>	<i>Szakiskola</i>
Szakmai megbízhatóság	4,81	4,82	4,93	4,93
Tanulhatóság	4,79	4,67	4,81	4,94
Korszerű ismeretközlés	4,52	4,52	4,7	4,5
Érdekesség	4,42	4,43	4,33	4,5
Jól illusztráltság	4,31	4,37	4,3	4,06
Beváltság	4,28	4,22	4,6	4,4
Tantervi követelményekhez igazodás	4,26	4,08	4,26	4,5
Didaktikai kimunkáltság	4,21	4,17	4,26	4
Idő-tananyag arány	4,17	4,2	4,5	4,19
Nyelvhasználat	4,13	4,16	4,22	4,13
Igényes kivitel	3,7	3,81	3,63	3,56
Tartósság	3,47	3,39	3,59	3,73
Ár	3,27	3,29	2,85	3,27
Tankönyvcsal. tagja	2,78	2,75	2,93	2,64

Az adatok alapján viszont bizton állíthatjuk, hogy a tankönyvpiacra azoknak a könyveknek van előnyük a többiekkel szemben, melyekből a tanulók tudományosan érvényes anyagot sajátíthatnak el önállóan. Hogy ezt milyen kivitelű, tartósságú, árfekvésű kiad-

vány produkálja, csak másodlagos szempont. És a biológiatechnológusok szerint ezeket a változási szempontokat a kiadók – ha nem is tudatosan – figyelembe veszik.

Informatikai eszközök

Az informatikai eszközök közé nemcsak a számítógéppel működtetett mindenféle eszközt soroljuk, hanem a könyvtári munkának nagyobb hagyományai lehetnek a biológia tanításában, mint az elektronikus információhordozók alkalmazásának, ezért elsőként a könyvtárhasználat helyzetét próbáljuk meg röviden feltárni. Azt, hogy a biológia tantárgy milyen gyakran igényli a tanulók könyvtárhasználatát, a tanárok a következő válaszok valamelyikének megjelölésével válaszolhattak: „soha, ritkán, néha, elég gyakran, gyakran”. Az adatok tanúsága szerint a tanulóknak általában csak néha van olyan feladatuk, mely könyvtári bűvárkodással oldható meg, a gimnáziumokban az átlagnál valamivel többször, a szakképzésben kevesebbszer, ezen belül is a szakiskolákban a legritkábban. Persze ezek átlagszámokon alapuló kijelentések, a valódi képhez hozzá tartozik az a tény is, hogy mindegyik iskolatípusban vannak olyan biológiatechnológusok, akik gyakran adnak könyvtárhasználatot igénylő feladatokat tanítványaiknak.

A tanulók számítógép-használatára vonatkozóan a kérdés ugyanúgy szólt, mint a könyvtárhasználattal kapcsolatban. Az erre a kérdésre adott válaszok összegzéséből megtudhattuk, hogy a biológia tantárgy még kevésbé igényli a tanulók számítógép használatát, mint a könyvtárét. Az iskolatípusonként csoportosított válaszokból számított átlagok sorrendje a könyvtárhasználatával megegyezik, azzal a figyelemreméltó kiegészítéssel, hogy a szakiskolákban dolgozók legjobbjai is csak néha adnak számítógép felhasználásával megoldható feladatokat.

A tanárok számítógép-használatával kapcsolatban részletesebben informálódtunk. A kérdésben megkülönböztettük, hogy melyik informatikai eszközt milyen sűrűn használják oktató munkájuk során. A kereskedelmi forgalomban kapható digitális taneszközöket a gimnáziumok tanárai ritkán, illetve néha használják, a szakközépiskolai tanárok ennél ritkábban, a szakiskolában tanítók alig. Házilag készített digitális taneszközt a boltban vásároltnál ritkábban alkalmaznak a tananyagfeldolgozás során. A válaszok átlagának csökkenő sorrendje ennél a taneszközcsoporthoz is a következő: gimnázium, szakközépiskola, szakiskola. A letölthető multimédiás tananyag használata sem túl gyakori, a 4 évfolyamos gimnáziumok tanárai járnak ebben az élen, őket némileg lemaradva a szakközépiskolák biológiatechnológusai követik, majd a sort a 6–8 évfolyamos gimnáziumok és szakiskolák szinte azonos átlagpontszámmal zárják. A középiskolák biológiatechnológusainál az Internet használata sem általános, válaszaik inkább a „néha”, mint a „ritkán” meghatározás köré csoportosulnak. A szakiskolai tanárok az Internet használatában is utolsók. Prezentációkészítésre minden iskolatípusban csak nagyritkán használják ezt az eszközt, szövegszerkesztésre, táblázatkezelésre viszont jóval többször, de ez a gyakoriság is csak a „néha” jelzővel illethető. Természetesen az informatikai taneszközök használatát firtató kérdéseknél is világosan kell látnunk, hogy az átlagszámok elfedik azt a tény, hogy mindegyik iskolatípusban vannak olyan biológiatechnológusok, akik gyakran használják az informatikai taneszköz minden lehetséges alkalmazását napi munkájukban.

Az adatok alapján valószínűsíthetjük, hogy többnyire azoknak a biológiatechnológusoknak a diákjai kapnak a tananyag feldolgozásához számítógépes segítséget kívánó feladatokat, akik maguk is használják az órai munkájukhoz az informatikai taneszközöket.

Módszertan

A biológiaórákon alkalmazott módszereket nagymértékben befolyásolja, hogy az adott tananyagrészt közönséges osztályteremben vagy szaktanteremben fogják-e feldolgozni. A gimnáziumi biológiaóráknak általában a felét, a szakközépiskoláinak kevesebb mint a

felét, a szakiskolai biológiaóráknak igen kis részét tartják szaktanteremben. Az átlagszámokból nem derül ki, mi az oka annak, hogy átlagban ilyen kicsi a szaktanteremben tartható biológiaórák száma. A magyarázatra több lehetőség kínálkozik. Az egyik az, hogy az iskolák egy részében egyáltalán nincs szaktanterem, tehát nem is tarthatnak benne biológiaórákat. A másik az, hogy ugyan van szaktanterem, de az órákat vagy az órák többségét nem abban tartják. De az adatokból az is látszik, hogy mindegyik iskolatípusban van néhány olyan iskola, melyben az összes biológiaórát szaktanteremben tartják. E három arányára azonban a válaszokból nem következtethetünk, ezért meg kell elégednünk azzal, hogy a biológiaórákon alkalmazott módszereket elsősorban a közönséges tantermi körülmények határozzák meg.

A tanórán alkalmazható számos módszer közül nyolcat soroltunk fel a kérdőívben. (3. táblázat) Ezek mindegyikénél meg kellett jelölni, hogy „soha, ritkán, néha, elég gyakran vagy gyakran használja”-e az illető módszert a válaszadó. Az összes válasz átlagát tekintve a sorban első helyen áll a tanári magyarázat, alig marad le mögötte a frontális osztálymunka. Az átlagok igen kis szórással az „elég gyakran”, illetve a „gyakran” válaszokból adódnak. Az ezekhez a módszerekhez szükséges demonstrációs eszközökből az iskolák nagy részében az elégnél kevesebb van, érdekes módon a szakiskolák ilyen eszközökben jobban ellátottak, mint a szakközépiskolák. A meglévő eszközök minősége általában nem éri el a jó fokozatot, a szakiskolák ebben a tekintetben még az átlagnál jobb helyzetben lévő 6–8 évfolyamos gimnáziumokat is megelőzik. Az önálló tanulói munka a sorban a következő, a válaszok átlaga a „néha” és az „elég gyakran” közé esik. Ennek a válasznak a statisztikai adatai már nem mutatnak olyan egységes képet, mint az előző két módszernél. A differenciálás és a csoportmunka módszerének használata az önálló tanulói munkánál valamivel ritkább, gyakorisága a „néha” kifejezéssel jellemezhető. A pár-, illetve terepmunkára és a projekt módszer alkalmazására ritkán kerül sor. A válaszok iskolatípus szerinti csoportosításának statisztikai adatai között a tanári magyarázatnál, a frontális osztálymunkánál és az önálló tanulói munkánál nincs értékelhető különbség. Feltűnő viszont, hogy a differenciálás, a pármunka, a projekt módszer és a terepmunka alkalmazása a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban gyakoribb, mint a többi iskolatípusban. Kiemelkedik a sorból a szakiskolák esetében a csoportmunka és a pármunka viszonylag gyakori használata. Érdekes viszont, hogy a szakközépiskolákban a differenciálás és a csoportmunka a mindennapi munkában lényegesen kisebb arányban szerepel, mint a többiekében. Az is az igazsághoz tartozik, hogy a többi módszernél a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka kivételével az egyéni válaszok között szinte mindegyik szélső érték előfordult.

3. táblázat. Az alkalmazott tanulászervezési formák gyakorisága (pont)

Tanulászervezési formák	Gimnáziumok	Szakközépiskolák	Szakiskolák
Csoportmunka	2,86	2,48	3,25
Differenciálás	3,09	2,67	3,19
Frontális osztálymunka	4,46	4,41	4,25
Önálló tanulói munka	3,45	3,37	3,38
Pármunka	2,27	2,04	2,75
Projekt módszer	2,26	2,08	2,40
Tanári magyarázat	4,60	4,78	4,50
Terepmunka	2,59	1,81	2,00

Az alkalmazott módszerek sorában nem szerepeltek a tanulói vizsgálatok, kísérletek. Ezek alkalmazásának gyakoriságára más módon feltett kérdések alapján próbálunk következtetni. A kérdés lényege az volt, hogy a válaszadó szerint témakörönként hány munkáltató órára lenne szükség és ebből hány ilyen órára van lehetősége. (4. táblázat) Valószínűleg félreértették a kérdés lényegét azok, akik a témakörre fordítható teljes óraszám

mot írták mind a „szükséges”, mind a „lehetséges” oszlop celláiba. Sajnálatos viszont, hogy minden témakörnél és minden iskolatípusban voltak olyan válaszadók, akik a munkáltató órákat feleslegesnek ítélték. A többség azonban a realitás talaján maradván a biológiatanítás hagyományosan bevált módszerével kapcsolatban értékelhető választ adott. Az élőlények testfelépítése és életműködése téma esetében átlagosan öt órát tartanak szükségesnek, de csak háromra jut idő. A sejtek felépítése és anyagcseréje fejezethez négy munkáltató, kísérletező óra kellene, kettőre van lehetőség. Az ember testfelépítése és életműködése szintén öt órát igényelne, azonban ennek csak a fele lehetséges, az általános egészségtannál négy helyett kettő van, az öröklődés fejezetnél jobb a helyzet, itt három helyett jut kettő, az életközösségek általános jellemzői témához átlagban 3,5 órányi munkáltatás kellene, de csak másfél órában vizsgálódhatnak a tanulók. Végül az élővilág evolúciójával foglalkozó fejezethez igényelt két óra helyett csak egy van. Ha a fejezetenkénti átlagértékeket iskolatípus szerint felbontjuk, megállapíthatjuk, hogy a legtöbb munkáltató órát az esetek többségében a 4 évfolyamos gimnáziumokban szeretnék tartani. Igen jelentős a 6–8 évfolyamos gimnáziumok és – meglepő módon – a szakiskolák ilyen típusú óra iránti igénye. A szakközépiskolai tanárok csak az egészségtani témánál szeretnék több tanulókísérleti órát, mint az átlag, a többi fejezetnél az általuk gondolt óraszám az átlagnál lényegesen kisebb. Az igényelt és a megvalósítható munkáltató órák a 4 évfolyamos gimnáziumoknál állnak a legközelebb egymáshoz, a két óraszám között a szakiskoláknál a legnagyobb az eltérés.

4. táblázat. A szükséges és a lehetséges tanulókísérleti órák száma (óra)

Tanulókísérleti órák	Gimnáziumok		Szakközépiskolák		Szakiskolák	
	Kell	Van	Kell	Van	Kell	Van
Az élőlények testfelépítése	7,867	4,10	3,59	1,95	6,43	4,08
A sejtek felépítése	6,02	3,38	2,55	1,29	3,00	1,08
Az ember testfelépítése	6,63	3,53	4,48	2,15	6,15	2,77
Általános egészségtan	4,95	2,16	4,19	2,1	5,85	2,42
Öröklődés	3,51	2,10	2,36	1,24	2,43	1,08
Életközösségek ált. jellemzői	4,07	2,21	3,18	1,57	3,93	1,54
Az élővilág evolúciója	2,10	1,41	1,68	0,80	1,85	0,75

A tanulók munkáltatására tehát kevés idő áll rendelkezésre, nyilvánvaló ezért, hogy ezt a módszert csak ritkán alkalmazhatják. De hogy ezt a kevés időt hatékonyan lehet-e kihasználni, az az önálló munkához rendelkezésre álló anyagok és eszközök mennyiségétől is függ. A kérdőívre adott válaszok tanúsága szerint az iskoláknak több mint a felében mind az anyag, mind az eszköz kevés. A szakiskolák a legjobban ellátottak, de azokban sem mindegyik rendelkezik a munkáltatáshoz elegendő felszereléssel.

A rendelkezésünkre álló adatok alapján nem lehet eldönteni, hogy a szaktanteremben megtartott órák száma, a tanulókísérleti órák száma, valamint a tanulókísérletekhez szükséges anyagok és eszközök mennyisége között van-e ok-okozati összefüggés, és ha van, melyik határozza meg elsődlegesen a másikat. Vajon azért van-e kevés munkáltató óra, mert úgysem lehet anyag és eszköz híján megfelelő tevékenységgel kitölteni a téma által kínált lehetőségeket? Vagy mert kevés a munkáltatáshoz valódi laborkörülményeket biztosító szaktantermi lehetőség? Esetleg azért kevés az anyag és eszköz, mert úgysem lehet a tanulókat egyéb okok miatt kísérleteztetni? A válasz további – nem feltáró, hanem oknyomozó – vizsgálatokat igényel.

A módszertani kérdésekhez tartozik még a tanulók tanulási teljesítményének értékelése is. Legtöbbször dolgozat, röpdolgozat, szóbeli felelet alapján értékelik a tanulók tudását. Néha előfordul a különféle tesztek megoldatása, házidolgozatok készíttetése is. Ritkán a projektmunka vagy valamely gyakorlati tevékenység produktuma, illetve a számítógépes feladat megoldása a tudás minősítésének tárgya. Az értékelési módszerek alkalmazásának gyakorisági sorrendjében az iskolatípusok között nincs érdembeli különbség.

Az értékelési módszerekkel kapcsolatban kapott adatok hűen tükrözik a tanulásszervezési formák alkalmazásának gyakoriságát. A frontális osztálymunka és a tanári magyarázat hagyományos módszerei a szóbeli és az írásbeli számonkérés testvérei. Az önálló, differenciált tanulói munka során szerzett ismeret házidolgozattal, számítógépes feladatok megoldásával értékelhető. A csoportmunka és a projektmunka gyakorlati tevékenységnek is tekinthető, amelynek az értékelése is fontos, de sajnos még nem általános.

Az informatikai eszközök használatával más összefüggésben már az előző fejezetben szóltunk. A módszerek között azért emlékeztetünk az ezzel kapcsolatos válaszokra, mert az adatok elemzéséből választ kaphatunk arra, hogy az önálló tanulói munkában és a diákok tanulási teljesítményének értékelésében a számítógépes tevékenység miért áll a sor utolsó harmadában.

Tanulói képességek

A biológiatanároktól a tanulói képességekkel kapcsolatos elvárásokról és a képességek meglétéről is tájékozódunk. Kíváncsiak voltunk, hogy a középfokú iskolába való belépés, illetve az iskola befejezése idején mi a véleményük azokról tanulói a képességekről, amelyeket a kérdőívben felsoroltunk. Az egyes képességekre adandó válasz egy ötfokú skála egy-egy értékének megjelölése volt.

A középfokú iskolák biológiatanárai szerint az iskolába jövő tanulók képességi közül azok a legfontosabbak, melyek a magabiztos írni-olvasni tudással és a szóbeli, írásbeli, rajzos utasítások megértésével kapcsolatosak. A másik hasonlóan fontos képességcsoportba az önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése, az önismeret és a problémamegoldóképesség tartozik. Érdekes módon a szilárd alapismeretek, a szaktárgyi tudás nem tartozik a legfontosabb képességek közé. A sor végén helyezkedik el a talpraesettség, a társadalomban való tájékozódás képessége és a számítógép használatának ismerete. Az egyes képességek fontosságának megítélése között nincs érdembeli eltérés a különböző iskolatípusok tanárai között.

Az, hogy mennyire fontosak az említett képességek és az iskolába lépő tanulók milyen mértékben rendelkeznek velük, nem fedik egymást. Először is az iskolába jövő tanulóktól többet várnak a tanárok, mint amivel rendelkeznek. Másodszor a meglévő ismeretek, a képességeik mennyisége alapján felállított sorrend is más az elvárthoz képest. Az első helyen áll ugyanis a számítógép használatának ismerete. A többihez képest jobb a helyzet az együttműködési képesség, a magabiztos írni-olvasni tudás és a különféle információk megértése területén is. A helyezési sorban az elvártnál előrébb áll a gyors döntési képesség, de jóval hátrább a problémamegoldó képesség és a saját teljesítmény fejlesztése. A válaszokat iskolatípus szerint átlagolva azt kapjuk, hogy a különböző iskolába járó tanulók ismereteit, képességeit jellemző pontszámok már az iskolakezdés idején is csökkennek a 6–8 évfolyamos gimnáziumba jelentkezettek felől a szakiskolába járók felé. A két szélső csoport között átlagosan félpontnyi a különbség, de a számítógéphasználat és a saját teljesítmény fejlesztése esetében ez egy pontnyira nő.

Az iskolát befejező diákoktól azt várják el tanáraik, hogy a kérdésben felsorolt minden ismeret- és képesség-területen fejlődjenek. A legnagyobb fejlődést az iskolába lépőkkel szembeni elváráshoz képest a számítógép használatában várják. A talpraesettség, a gyors döntési képesség, a társadalomban való tájékozódás képessége, valamint az önművelés,

a saját teljesítmény fejlesztése területén is átlagosan félpontnyi javulást remélnék. Nem meglepő, hogy a magabiztos írni-olvasni tudás, az utasítások megértése és az együttműködési képesség kapcsán nem számolnak jelentős fejlődéssel, hiszen az iskolába lépőkkel szembeni elvárásaikban ezek igen magas pontszámmal az elsők között álltak. Összességében viszont megállapíthatjuk, hogy az iskolába jövő és az iskolát elhagyó tanulóktól elvárt ismeretekhez, képességekhez rendelt átlagpontszámokból alkotott sorok között még az iskolatípusok szerinti bontásban sincs említésre méltó különbség.

A tanárok szerint az iskolát befejező diákok felkészültségét jellemző átlagok közel egy ponttal magasabbak, mint az iskolát megkezdőké. Legnagyobb a fejlődés a gyakorlati számítások végzésében, a saját teljesítmény fejlesztésében, a társadalomban való tájékozódás képessége és a problémamegoldó képesség terén. A tanulók gyors döntési képességének és együttműködési képességének fejlődése utolsók a sorban. Az ismeretek, képességek fontossági sorrendjét a tanulók ismereteit, képességeit jellemző átlagpontszámok sorrendjével összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a számítógép használatának ismeretében és a szóbeli, írásos, rajzos utasítások megértése terén a diákok többet tudnak, többre képesek, mint amit elvárnak tőlük. A problémamegoldó képességükben, valamint az önművelésük, a saját teljesítményük fejlesztésében öt vagy több helyezési számmal elmaradnak ezeknek a képességeknek a fontossági sorban elfoglalt helyéhez képest. Az átlagpontszámok iskolatípusok szerinti bontása azt mutatja, hogy saját tanáraik megítélése szerint a 6–8 évfolyamos gimnáziumot befejezők a legjobbak, és minden tekintetben félponttal jobbak, mint a szakiskolát elhagyók. A 4 évfolyamos gimnáziumban tanulók is majd minden területen jobbak szakközépiskolába járó társaiknál. A szakközépiskolai tanulók a saját teljesítmény fejlesztése, az önismeret és a számítógép használata terén kaptak a statisztikus hibahatárt súrolóan magasabb átlagpontszámot. (5. táblázat)

5. táblázat. Az általános iskolából érkezők és a középiskola tanulást befejezők képességeinek összehasonlítása (pont)

Tanulói képességek	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola	
	Érkező	Kimenő	Érkező	Kimenő	Érkező	Kimenő
Magabiztos írni-olvasni tudás	4,71	4,84	4,78	4,93	4,47	4,69
Szilárd alapismeretek, szaktárgyi tudás	3,98	4,40	4,07	4,44	4,00	4,38
Gyakorlati számítások önálló végzése	3,65	4,14	3,67	4,19	3,36	4,08
Talpraesettség, gyors döntési képesség	3,96	4,50	4,07	4,59	3,87	4,54
Együttműködési képesség és hajlandóság	4,49	4,62	4,38	4,67	4,19	4,46
Problémamegoldó képesség	4,21	4,59	4,52	4,74	4,20	4,46
Számítógép használatának ismerete	3,73	4,39	4,00	4,565	3,73	4,33
Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése	4,11	4,64	4,30	4,54	3,94	4,54
Szóbeli, írásbeli, rajzos utasítások adása, megértése	4,43	4,60	4,33	4,56	4,33	4,23
Önismeret	4,17	4,56	4,38	4,58	4,00	4,54
Társadalomban való tájékozódás képessége	3,91	4,53	4,37	4,52	3,75	4,38

Továbbképzés

A továbbképzések tartalma és formái iránti igények szoros összefüggésben vannak a középfokú oktatás biológiatechnológiai munkájával, annak eredményeivel, illetve az eredményes munkát gátló körülményeivel. A nyolc – különféle tartalmú – felkínált továbbképzés (6. táblázat) közül öt választási gyakorisága általában 30 százalék körüli. Ez azt jelenti, hogy a szaktudományi, a tanításmódszertani, a mérési-értékelési, a számítógéphasználati és a pszichológiai témájú továbbképzéseken a tanárok mintegy harmada részt venne. Persze nem mindegyik tanár mindegyiken, és vannak olyanok, akik saját véleményük szerint többféle területen is továbbképzésre szorulnak. A válaszok iskolatípus szerinti feldolgozásából viszont kitűnik, hogy ez a homogén kép igen heterogén igényeket takar. A szaktudományi továbbképzéseket leginkább a 6–8 évfolyamos gimnáziumok tanárai látogatnák, ilyen foglalkozást viszont a szakiskolában tanítók alig igényelnek. Módszertani továbbképzésre viszont éppen a szakiskolai biológiatechnológiai tanárok volnának elsősorban vevők. A mérési-értékelés témakörében szervezett továbbképzésre a 4 évfolyamos gimnáziumok biológiatechnológiai jelentkezőinek nagyobb számban. A számítógéphasználatban való jártasságuk növelését a szakközépiskolai tanárok nagyobb számban igénylik, mint a többi iskolatípus tanárai. Végül a pszichológiai tárgyú továbbképzéseken legtöbbször a 6–8 évfolyamos gimnáziumokból, utána a szakiskolákból, majd a szakközépiskolákból és legkisebb mértékben a 4 évfolyamos gimnáziumokból vennének részt.

Az Internet használatában való jártasság növelésének igénye a szakközépiskolai tanárok kivételével minden iskolatípusban meghaladja a többi továbbképzésre adott voksok arányát. Viszont a tantervi és a helyi tantárgyi program készítését segítő továbbképzések látogatottsága elmaradna az eddig említetteké mögött.

6. táblázat. Az igényelt továbbképzési területek gyakorisága (%)

Tanulásszervezési formák	Gimnáziumok	Szakközépiskolák	Szakiskolák
Csoportmunka	2,86	2,48	3,25
Differenciálás	3,09	2,67	3,19
Frontális osztálymunka	4,46	4,41	4,25
Önálló tanulói munka	3,45	3,37	3,38
Pármunka	2,27	2,04	2,75
Projekt módszer	2,26	2,08	2,40
Tanári magyarázat	4,60	4,78	4,50
Terepmunka	2,59	1,81	2,00

Láthatjuk tehát, hogy a szaktudományban való jártasság igénye miatt keresik biológiatechnológiai tanáraink a szakmailag hiteles segédeszközöket. A számítástechnika által nyújtott lehetőségek nagyobb mértékű kihasználása céljából és ezzel munkájuk hatékonyságának emelése érdekében szeretnének az Internettel és a számítógéphasználatmal foglalkozó képzéseken részt venni. Az alkalmazott mérési-értékelési módszerek felismert egyhangúsága miatt azok változatosabbá és többértékűvé tétele is fontos a biológiatechnológiai tanárok számára. A szakiskolai tanárok az eszközökben való viszonylag jobb ellátottságukat módszertani kultúrájuk emelésével egészítenék ki. A tantervi kérdésekkel és a helyi tantárgyi programok készítésével kapcsolatos továbbképzések iránti kicsi affinitás viszont azt jelzi, hogy a biológiatechnológiai tanárok többsége jelenleg is inkább a mindennapi munkában gyümölcsöztetni tudását és képességeit, mint a hosszú távú tervezésben.

A szakmai fejlődéshez legalkalmasabb továbbképzési formák (7. táblázat) között minden iskolatípus tanárainál előkelő helyet foglal el a bemutató óra látogatása. Ezzel csaknem egyenrangú az akkreditált tanfolyam, a posztgraduális képzés és a tréning. A konferenciát és az egyéb továbbképzést alig 20 százalékban választanák, és szinte egyöntetű-

en elutasítják a tanácsadást. Az adatokból nyilvánvaló, hogy életbevágóan fontos a tanárok közvetlen tapasztalatcseréje, sok-sok év ez ellen dolgozó gazdasági megszorításai sem csökkentették népszerűségét, minden bizonnyal a nagy hatékonysága miatt. A kötelező továbbképzések legalizált és a fenntartó hatóság által is elismert formái az akkreditált tanfolyamok és a posztgraduális képzések. Ezek az egzisztenciális fontosságú tanfolyamok természetesen szorítják háttérbe a többi – pontszerzési lehetőséggel nem járó – továbbképzési lehetőséget. A szaktanácsadás esetlegessége és ebből következően alacsony hatásfoka, valamint a közvetlen eszmecserék adta lehetőségek miatt kerülhetett ez a forma az utolsó helyre.

7. táblázat. Az igényelt továbbképzési formák gyakorisága (%)

	%
bemutató óra látogatása	34
akkreditált tanfolyam	30,5
tréning	30,5
posztgraduális képzés	24,5
konferencia	22,5
tanfolyam	17
tanácsadás	10,5

Tantárgyi problémák

A biológia tantárgy művelődési anyagának eredményes feldolgozását a tanárok szerint több tényező gátolja. Legtöbben a tárgy folyamatos óravesztését, valamint a tananyag és a feldolgozására fordítható idő közti feszültség ebből eredő növekedését említik. A gimnáziumi és szakközépiskolai tanárok az életszerű szemléltető eszközök hiányát is súlyos problémának mondják. Ez az állításuk egybeesik a taneszközök mennyiségéről és minőségéről általában és témakörönként is adott véleményükkel. A túl nagy tananyag mindenkinek, de főképp a szakiskolák tanárainak okoz nehézséget. A tanulók érdektelensége a szakközépiskolai tanárok munkáját akadályozza leginkább. A szakközépiskolába és a szakiskolába járók alapismereteinek hiánya is gátolja az eredményes oktatást. Ez a probléma a tanulók ismereteit, képességeit firtató kérdésnél is előkerült, ott is láthattuk, hogy a szakképző iskolákba a kevesebb ismerettel, gyengébb képességekkel rendelkezők járnak. Főleg a szakiskolák tanárainak okoz nehézséget, hogy a biológia tantárgy túlságosan elméleti jellegű. A magas osztálylétszám, illetve a csoportbontás hiánya, az állandóan változó követelményrendszer és a tantárgy presztízsének csökkenése inkább a 6-8 évfolyamos gimnáziumok tanárait zavarja. A terepmunka hiánya a 4 évfolyamos gimnáziumokban tanítók problémái között szerepel gyakrabban.

A tananyag mennyiségének csökkentésére több javaslat is született, de ezek iskolatípusonként különböznek egymástól. A 6-8 évfolyamos gimnáziumok tanárai sokallják a sejtbiológia-biokémia, az ökológia és az evolúció fejezetekben előírt tananyagot. A 4 évfolyamos gimnáziumokban csak a sejtbiológiai, biokémiai témákat tartják túlzottan részletesnek. A szakképzésben a sejtbiológia-biokémia mellett a genetika is sok. A szakközépiskolában tanítók közül néhányan a rendszertant, a szakiskolaiak az állattant csökkentenék.

Bővítenék viszont a tananyagot embertani, egészségvédelmi tudnivalókkal minden iskolatípusban, környezet- és természetvédelemmel a szakképzésben, rendszertannal és ökológiával a 6-8 évfolyamos gimnáziumokban, genetikával a 4 évfolyamos gimnáziumokban. A testi-lelki egészség és a környezetvédelem többek szerint önálló téma is lehetne a biológia tananyagban belül. Ebben nincs különbség a gimnáziumokban és a szakképzésben dolgozó tanárok között.

A biológiából nem érettségizők számára a biológiatanárok nagyobb hányada elegendőnek tartaná a két éves biológiatanítást. A gimnáziumban dolgozók inkább a 10. és 11. évfolyamon, a szakképzésben dolgozók a 9. és a 10. évfolyamon helyeznék el a biológiai művelődési anyagot feldolgozó tantárgyat. A középszintű érettségit választóknak a biológiatanárok – munkahelyüktől függetlenül – az utolsó három évfolyamban tartanának órákat. Az emeltszintű érettségire készülők számára a többség szintén az utolsó három évfolyamban tanítana biológiát, de nem kis számban vannak azok is, akik a négy éves képzésre voksolnak.

Összegzés

A középfokú biológiatanítás állapotát feltáró kérdőíves vizsgálatunkból nyert számos adatból igen sok, a tantárgy fejlesztését szolgáló következtetés és tennivaló fogalmazódik meg. A biológiaórákat többnyire egyetemi diplomával rendelkezők tartják, de nem kis számban főiskolai végzettségűeket is alkalmaznak. A tantervi fejezeteket az egyes évfolyamokon belül és az évfolyamok között nagyon sokféle elosztásban dolgozzák fel, tehát nemcsak az iskolatípusok között, hanem az egyes iskolatípuson belül is az iskolaváltoztatás – legalábbis a biológia tananyag tekintetében – nehézséget okoz. A tanárok az alapvizsga, illetve a középszintű vagy emeltszintű érettségi vizsga sikeres letételére nem minden jelöltet tudnak felkészíteni. Mihez tartás végett jó tudnunk azt is, hogy a tanárok szerint mind a szülők, mind a diákok közepesen fontosnak tartják a biológia tantárgyat.

A Nat közös követelményeiben több lehetőséget látnak a biológiatanárok, mint amennyit teljesíteni tudnak. Kivétel ez alól a környezeti neveléssel, valamint a testi és lelki neveléssel kapcsolatos követelményekben adott lehetőségek és azok teljesítése, e két területen ugyanis a vállalható feladatok majd mindegyike teljesíthető is.

A taneszközök piaci választéka többé-kevésbé megfelelő, de az iskolákban nem minden témához van belőlük elegendő, és a meglévők minősége is hagy némi kívánni valót maga után. Főleg az életközeli eszközökben mutatkozik hiány. A tankönyvekkel kapcsolatos kérdésekből egyértelműen kitűnik, hogy a biológiaórákat a tankönyvek vezérlik, és a tanulás valójában nem az órákon történik, hanem otthon. A könyvtár és az informatikai eszközök használata nem általános. A diákok számítógépes gyakorlata nagyobb, mint a tanároké, ezért alig kapnak olyan feladatot, melyben ezt a képességüket kell használni vagy továbbfejleszteni. Szerencsére a biológiatanárok igénylik a digitális taneszközök használatát segítő továbbképzéseket, tehát remény van arra, hogy belátható időn belül ez a fajta információhordozó is a többivel egyenrangú tanítási-tanulási segéd-eszköz legyen.

A biológiaórákon alkalmazott módszerek között kiemelkedő helyet foglal el a frontális osztálymunka és a tanári magyarázat. A tanulók problémamegoldási képességét, együttműködési képességét, önismeretét fejlesztő differenciált feladatok, pár- és csoportmunkák, projektek, önálló tanulói vizsgálatok, kísérletek ritkán alkalmazott módszerek. Ez meg is látszik a tanulók képességein, habár tanáraik véleménye szerint az iskolába lépő és az iskolát elhagyó tanulók képességei egy osztályzatnyit emelkednek. Hogy ez valóban így van-e, azt objektív vizsgálatokkal kellene kideríteni.

A biológiatanárok továbbképzésként a közvetlen tapasztalatcserét előnyben részesítik a tanácsadással szemben és a kötelező képzéseket a szabadon választhatókkal szemben. Feltehetőleg ez utóbbi választásnak egzisztenciális és anyagi okai vannak. A továbbképzések tartalma iránti igény iskolatípusok szerint különböző, de feltűnő, hogy tantervi, helyi programkészítési felkészítésre nemigen szánának időt.

Bár a tantárgy problémái között elsők között szerepel a nagy tananyag és a feldolgozásához szükséges idő rövidege, a tananyag csökkentése mellett a bővítésére is van igény. Mindenki számára egyformán elfogadható mennyiségű tananyagot tehát csak úgy

lehet megadni, ha az a rendelkezésre álló tanítási időnek csak egy részét tölti ki, a többiben a tanárok és nem utolsósorban a diákok érdeklődése szerinti anyagot dolgoznak fel.

Tantárgyunk fejlesztéséhez az összegyűjtött információk önmagukban nem elegendők. Az ezek figyelembevételével kidolgozott keretprogramokat gyakorlati próba alá is kell vetni, és a tanítási-tanulási eszközrendszert, valamint módszereket korszerűekkel kell felváltani. Tudomásul kell vennünk, hogy ez nem megy parancsszóra, egyik napról a másikra, de türelmes munkával tantárgyunk előbb-utóbb visszaszerzi presztízsét és elfoglalja méltó helyét az egészséges, környezetével harmonikus kapcsolatban élő embert nevelő iskolák tantárgyi rendszerében.



Az Iskolakultúra könyveiből

A kémia tanítás helyzete a közoktatásban

Az Országos Közoktatási Intézet Program és Tantervfejlesztési Központja 2001-ben kutatást indított a hazai közoktatásban a tantárgyak helyzetének felmérése érdekében. 2002 májusától jelentek meg az egyes tantárgyak helyzetét elemző tanulmányok az OKI honlapján és az Új Pedagógiai Szemlében. A tantárgyak, köztük a kémia oktatás helyzetét felmérő tanulmánycsokor megállapításainak kiegészítése, alátámasztása vagy cáfolata érdekében kérdőívek készültek, amelyek először az általános iskolák, később a középiskolák helyzetét vizsgálták.

A válaszok értékelésénél nem szabad figyelmen kívül hagyni néhány sajátos dolgot, így kellő óvatossággal kell kezelni a vizsgálat eredményeit. Az átlagszámítás sok véleményt összesomos. Ennek elkerülése érdekében több kérdés kapcsán az egyes válaszok gyakoriságát is feltüntettük, ami kicsit pontosabban körülírja a kollégák véleményét. Az adatok a kémiát tanító pedagógusok vélemény szintű tudását összegzik. Ebből ered, hogy több esetben következtetlen a kémiatanárok véleményformálása, amikor egy-egy témát több oldalról járnak körül a kérdések.

A véleményalkotás szubjektív műfaj, ami lehetővé teszi azt, hogy a valóságot módosítsák az elképzelések, érzelmek, szorongások. Ide tartozik az a jelenség is, hogy a szakmai berkekben megfogalmazódó, de nem vagy nehezen teljesíthető elvárásokkal kapcsolatban szégyenérzet alakulhatott ki a kollégák között, ami módosíthatja véleményüket.

Fontos az is, hogy a kérdőívet a munkahelyükön töltötték ki a pedagógusok. Nem lehetnek bizonyosak abban, hogy nem származik hátrányuk abból, ha mások is elolvashatják válaszaikat. Ez szintén befolyásolhatta a válaszok őszinteségét.

A kérdésekre ötfokú skálán, aláhúzással vagy kiegészítéssel lehetett válaszolni. A zárójelbe tett számok az ötfokú skálán adott válaszok átlagai vagy százalékban kifejezett arányok.

Problématudat

A tantárgy három leg súlyosabb problémája között vezető helyen említik a kollégák az időhiányt (41 százalékuk az első, 13 százalékuk a második, 10 százalékuk a harmadik helyre sorolja). Érdekes módon csak 3, 5 és 3 százalékuk érzi soknak a tananyagot. Ez azt jelenti, hogy a korábban megszokott középiskolai tananyagot érzik a kémiatanárok megfelelőnek, és a szűkülő időkeretben látják a fő problémát. Azonban a korábbi évek nagyobb óraszámával sem tudott a szakma nagyobb népszerűséget, magasabb szintű tudást és jobb felvételi eredményeket produkálni. Az alapismertek hiányossága 10, 7 és 4 százalékot kapott az első, a második és a harmadik helyen. Ez azért érdekes, mert a 9. évfolyamon a diákok szinte a legmélyebb alapoktól kezdve újraépítik kémiai fogalomrendszerüket, amihez segítség ugyan egy korábbi jó alapozás, de nem túlzottan fontos. Ráadásul a 10. évfolyam szerves kémiai ismeretei szinte egyáltalán nem támaszkodnak a 7–8-os tananyagra.

Érdemes áttekinteni az 1. táblázatot, hogy milyen gondolatok merültek fel, milyen gyakorisággal.

1. táblázat. A kémiatanítvány nehézségei a pedagógusok szerint

<i>A legsúlyosabb probléma</i>	<i>1. helyen (%)</i>	<i>2. helyen (%)</i>	<i>3. helyen (%)</i>	<i>Összesen (%)</i>
Kevés az óraszám	41	16	14	71
Túl tudományos tananyag	10	9	10	29
Nem érdekli a tanulókat	7	10	11	28
Alapismeretek hiányossága	11	8	6	25
Eszközhiány	4	13	7	24
Társadalmi presztízis hiánya	4	9	11	24
Gyakorlati óra hiánya	3	5	13	21
Sok a tananyag	5	8	4	17
Szaktanterem hiánya	2	7	2	11
Nagy a létszám	1	5	3	9
Didaktikailag nem az életkornak megfelelő	3	1	2	6
Tananyagcsökkenés	2	2	0	4
Felvételi követelmények	1	1	2	4
A tantárgy struktúrája	2	0	2	4
Pénzhiány	1	1	1	3
Számítások	1	1	1	3

Az óraszám és a tananyag közötti ellentmondás, a részben ezekből következő egyéni és társadalmi érdektelenség, valamint az eszközök, feltételek hiánya a három kulcsprobléma a középiskolai kémiatanárok szerint. A kémiatanár-társadalom meglehetősen egyenmű fenti véleményében: sem iskolatípusonként, sem településnagyság szerint, sem a tantestületek mérete alapján nem lehet megfigyelni számottevő különbséget.

Ha csoportosítjuk egy kicsit a szerteágazó kérdésekre adott válaszokat, és az általános iskolából érkezett válaszok adatai mellé helyezjük azokat, a következő képet kapjuk. (2. táblázat)

2. táblázat. Problémakörök az általános iskola és a középiskola egybevetésében

Problémakörök	<i>Válaszok száma</i>	
	<i>Ált. isk.</i>	<i>Középkisk.</i>
Kevés óraszám	60	112
Gyakorlati órák hiánya	23	33
<i>Időhiány</i>	Σ83	Σ145
Eszközhiány	24	5
Szakterem hiányosságai	18	17
Kísérleti eszközök hiányosságai	14	38
<i>Felszereltség hiányossága</i>	Σ56	Σ60
Túl tudományos tananyag	21	48
Sok ismeretanyag	21	29
Számítások	4	5
Életkornak nem megfelelő tananyag	9	11
<i>Tananyagra vonatkozó problémák</i>	Σ55	Σ93
Tanulók érdektelensége	23	44
Tanulók alapismereteinek hiánya	7	40
<i>Tanulókkal kapcsolatos gondok</i>	Σ30	Σ84

A kérdőívekre 158 középiskola, illetve (korábban, a saját kérdőívükre) 157 általános iskola válaszolt, tehát ilyen alapon a két számsor összehasonlítható. Az adatok értelmezésénél azonban nagyon óvatosnak kell lennünk, mivel más korosztály, más tananyag, más tanárok állnak a válaszok háttérében.

A középiskolákban dolgozóknak csak az eszközökkel van hasonló mértékű gondjuk, minden szempont-csoportban sokkal többen jeleztek súlyos problémákat. Mi mindössze három jelzést emelünk ki: közel 2-szer több a kis óraszámra, mintegy 2,5-szer több a túl tudományos tananyagra és majdnem 1,5-szer több a túl sok tananyagra panaszkodó pedagógus a középiskolákban. Érdekes hogy ennek ellenére a jelenleg megszokott témakörök közül 42-en bővítenék egynek, 46-an kettőnek az ismereteit, sőt tízen nem tudták megállni, hogy ne három bővítendő témakört javasoljanak.

Keresztтанtervi tanulságok

A NAT keresztтанtervi közös követelményei eltérő mértékben valósíthatók meg a különböző tantárgyakban. A kollégák megbecsülték hogy, vajon mely követelmény milyen mértékben valósítható meg a tantárgy keretei között (%), és hogy ezzel a lehetőséggel milyen mértékben tudnak élni óráikon. (3. táblázat)

3. táblázat. A keresztтанtervi követelmények

Keresztтанtervi követelmények	Mennyire valósítható meg a kémia tanításában? (%)	Mennyire él ezzel a lehetőséggel óráin? (1-5 átlaga)	Az utóbbi kérdésre adott leggyakoribb válaszok.
Környezeti nevelés	52	4,3	kiemelkedően (5)
Tanulás	42	3,5	közepesen (3), nagyon (4)
Testi-lelki egészség *	34	3,6	nagyon
Kommunikációs kultúra *	27	3,1	közepesen
Pályaorientáció	26	2,9	közepesen
Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz	19	2,7	közepesen
Hon- és népismeret *	12	2,4	alig (2)

Nagy vonalakban korrelál az elvi megvalósíthatóságról alkotott vélemény a gyakorlati megvalósulás becslésével. A környezeti nevelésben valóban komoly szerepet tölt be a kémia, és a korábbi válaszokból látszik, hogy a kollégák szerint még lehetne növelni a tantárgyon belül ennek a súlyát. A tanulás elvi megítélése viszont kicsit eltúlzottnak tűnik az adatok alapján. Az, hogy sok a tanulnivaló egy tantárgyban, sajnos nem jelenti egyben azt is, hogy ezzel fejlesztjük a diákok tanulókészségét.

Nagyon érdekes, hogy a szakiskolák erre a kérdésre egyértelműen pozitívabb választ adtak, mint más iskolatípusok. A lehetőségeket a *-gal jelölt témák esetében 5–8 százalékkal magasabbra becsülték, és a keresztтанtervi követelmények mindegyikének megvalósulását a 0,3–0,7 értékkel magasabb átlaggal értékelték. Ez a szakiskolák mindegyikében bevezetett kémiaoktatás egyértelmű sikere. Hozzá kell tenni, hogy a szakiskolai kémia tananyag nagyon különbözik a gimnáziumi és szakközépiskolai tananyagoktól. A kémiának leginkább az életközeli, gyakorlati vetületeit tárgyalja lényegesen kisebb ismerethalmazon keresztül. Azonban a szakiskolákban tanuló diákcsoportokkal kémiai ismeretek segítségével ezekben a fontos követelményekben hatékonyabban dolgozni a gimnáziumoknál – szép eredmény.

Tankönyvek

A tanítás során a diákok és a tanárok is a tankönyvet használják a leggyakrabban, ezek tehát a legfontosabb taneszközök. Ha egy érdeklődő diáknak rossz a kémiatanára, de jó a kémiakönyve, akkor van esélye arra, hogy vegyész legyen – mondta egyszer egy szakember a tankönyvek felelősségét hangsúlyozva.

A tankönyvekkel kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat körültekintéssel kell kezelünk, hiszen a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakiskolák különböző tankönyvsorozatokot használnak és jelentősen eltérő kínálatból választanak. Bonyolítja a helyzetet, hogy a szakközépiskolák egy része – kisebb szakirányú kiegészítés és némi tananyagkihagyás árán – a gimnáziumi tankönyvsorozatokot használja, tehát véleményük nem csupán a szakközépiskolai, hanem a gimnáziumi könyvekre is vonatkozik.

A tankönyv-választék jellemzését a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat. A tankönyvekkel kapcsolatos pedagógus-vélemények

	Bőséges	Megfelelő	Hiányos	Áttekinthetetlen	Nincs elég információja róla
6 és 8 évf. gimnázium	35	52	3	10	0
4 évf. gimnázium	30	55	4	11	0
Szakköz. és szakisk.	29	50	8	3	11
Szakközépiskola	43	40	3	0	13
Szakiskola	0	100	0	0	0
Összesen	31	54	5	6	5

Nem ilyen pozitív a kép, ha mélyebben elemezzük a tankönyvválasztás szempontjait. Milyen szempontokat milyen mértékben vesznek figyelembe a kollégák a tankönyvek kiválasztása során? (5. táblázat) (A válaszok átlaga mellett szerepel azon kollégák száma, akik szerint az adott szempont a legkevésbé érvényesül a taneszközökben.)

5. táblázat. A tankönyvválasztás szempontjai

Szempont	Középiskolák		Általános iskolák	
	Átlag	Személy	Átlag	Személy
Tanulhatóság (gyerekek számára jól érthető)	4,8	44	4,8	33
Szakmai megbízhatóság	4,8	10	4,7	6
Korszerű ismeretek közvetítése	4,6	14	4,5	11
Érdekessége, motiváló ereje	4,4	18	4,6	43
Jól bevált a tanítás során	4,3	21	4,3	7
Igazodik a tantervi követelményekhez	4,3	18	4,3	13
Nyelvhasználat	4,3	16	n. a.	n. a.
Idő és tananyag megfelelő aránya	4,1	32	4,5	50
Didaktikai kimunkáltsága	4,1	14	4,4	4
Képekkel jól illusztrált	4,0	11	4,1	31
Igényes kivitele	3,6	8	3,9	21
Tartóssága	3,5	44	3,8	34
Ára	3,2	37	3,9	24
Tankönyvesládához tartozása	2,8	n. a.	3,5	8

A két iskolafokozat véleménye a legfontosabb szempontokat tekintve kísértetiesen hasonlít egymásra, ugyanazt a négy szempontot súlyozzák a legerőteljesebben, és alig van 1–2 tized eltérés az átlagok között. Sajnos sok kolléga szerint a tankönyvek tanulhatósága, érdekessége, motiváló ereje a legkevésbé érvényesülő szempontok közé tartozik a tankönyvfejlesztések során. A kevésbé fontos szempontok tekintetében a középiskolák kevésbé igényesek, elfogadóbbak.

Továbbképzések

A kémiatanárok az ellenőrzés, segítségadás, visszajelzés feltüntetett lehetőségei közül egyöntetűen a rossz emléké szakfelügyeleti rendszert értékelték a legkevésbé alkalmas

módszernek (2,5). Az iskolavezetés látogatásai is alig kaptak magasabb átlagot (2,7), de a kollégák látogatásait is elég kényelmetlennek érezték a tanárok (2,9). A bemutató órákon szemlélként egy kicsit szívesebben vennének részt (3,2), és a tanácsadók hálózatának ötletét is óvatosan fogadták (3,3). A legnépszerűbbnek a továbbképzések bizonyultak (4,3). Milyen területen lenne fejlődésre szüksége a megkérdezett kémia tanároknak? (6. táblázat)

6. táblázat. A továbbképzés szükségessége

<i>Továbbképzési terület</i>	<i>A szükségesség említése (%)</i>
Internet-használat	34
Számítógép-használat	29
Tanításmódszertan	29
Szaktudomány	23
Helyi tantárgyi programkészítés	20
Pszichológia	17
Mérés-értékelés	15
Tanterv-írás	6

A számítástechnikai képzettségük fejlesztését érzik a kollégák a legfontosabbnak. Érdekes, hogy a nagy, közepes és kis tantestületekben sorrendben egyre magasabb az igény az ilyen irányú továbbképzésekre (Internet-használat: 28, 36 és 41 százalék; számítógép-használat: 28, 28, 33 százalék). Valószínűleg a kisebb iskolákban épp az elmúlt években telepítettek kellő számban számítógépeket, és a használatukhoz szükséges tudás most vált fontossá. Jó jel, hogy a módszertan szerepel az előkelő harmadik helyen az említések gyakoriságában.

Ez az adatsor egybecseng a szakértő csoport véleményével. Szerintünk is leginkább a számítástechnika és a módszertan az a két terület, ahol a leginkább fejlődniük kellene a kémia tanároknak. De szerintünk az utóbbi témában leginkább.

Didaktika, módszertan

7. táblázat. A tanítási módszerek gyakorisága

<i>Tanulásszervezési formák</i>	<i>Középiscolák</i>	<i>Általános iskolák</i>
Tanári magyarázat	4,7	4,6
Frontális osztálymunka	4,4	4,2
Témák önálló feldolgozása	3,5	3,3
Egyéni differenciálás	3,1	3,3
Csoportmunka	2,7	3,2
Pármunka	2,3	2,8
Projekt módszer	2,0	2,4
Terepmunka	1,6	1,7

A 7. táblázat két adatsora magáért beszél. A tanári magyarázat és a frontális osztálymunka gyakorisága kiemelkedő: 0,9–1,3 tizeddel magasabb minden más módszer átlagánál. A módszerek gyakorisági sorrendje szinte megegyezik a két iskolafokozat esetében. A tanári magyarázat, a frontális osztálymunka és az önálló tanulás egy kicsit gyakoribb a középiskolákban, minden más tanulásszervezési forma viszont kevésbé jellemzi a középiskolai kémia oktatást. Iskolatípusok szerint vizsgálva a válaszokat, feltűnő, hogy a csoportmunka és a differenciálás 3–4 tizeddel magasabb gyakorisági átlagot kapott a 6 és 8 osztályos gimnáziumokban és a szakiskolákban. Ahogy a települések mérete csökken, a tanítási módszerek egy árnyalattal még inkább a frontális, előadásos tanítás felé tolnak el.

Szomorú kép: eltérő korosztályok, különböző tananyagok, különböző iskolatípusok, különböző képességű gyerekcsoportok, mégis ugyanazokkal a módszerekkel tanítjuk ne-

kik a kémiát. Mert csak így tudjuk csinálni, mert erre tanítottak meg minket. Mert ilyen az ország kémiantanárainak módszertani kultúrája.

A kémiantanítás módszertanának egyik sarokköve a kísérletezés, ezért ezt a témát több kérdéssel igyekeztünk körüljárni. (8. táblázat)

8. táblázat. A kísérletek gyakorisága évfolyamonként

Kérdés	7.	8.	9.	10.
Egy tanévben hány kísérletet mutat be egy-egy osztályban?	25	29	18	4
Ön szerint mennyi lenne az optimális?	32	36	25	8
Egy tanévben hány tanuló kísérletet végeznek a diákok egy-egy osztályban?	8	8	17	4
Ön szerint mennyi lenne az optimális?	13	15	26	9

Az adatok értékelésekor fontos annak a figyelembevétel, hogy a tananyagok nem egyenletesen kínálnak lehetőséget a kísérletezésre. Kétségtelenül a 8. évfolyamos szerzetlen kémia adja a legtöbb lehetőséget a kísérletezésre. A 7. és 9. osztályos tananyag tárgyalása során kevesebb, de még mindig jelentős számú kísérlet vihető be az osztályokba. A 10. évfolyamon a szerves kémia tananyaga kevesebb alkalommal illusztrálható kísérletekkel. A táblázat arányai nagyságrendileg ezt jelenítik meg. A saját tapasztalatunk alapján túlbecsültnék érezzük ezeket az adatokat. Nagyon jó lenne a kísérletezés helyzete a hazai kémiantanításban, ha a fenti táblázat 1. és 3. sora reális átlagokat tükrözne. A mindennapok tapasztalata sajnos nem ezt mutatja.

Nézzük meg, hogy az arányok elemzése milyen eltéréseket mutat meg a középiskolák típusai között. (9. táblázat)

9. táblázat. A kísérletek gyakorisága a középiskolák típusa szerint

Kérdés Iskolatípus	9. évfolyam					10. évfolyam				
	6-8 gimn.	4 gimn.	Szk. Szi.	Szk.	Szi.	6-8 gimn.	4 gimn.	Szk. Szi.	Szk.	Szi.
Tanári kísérletbemutatás osztályonként	28	18	16	8	12	7	3	2	2	4
Az optimális lenne	36	27	22	18	17	9	10	6	6	9
A tanuló kísérletek száma osztályonként	27	19	14	8	9	6	3	3	2	3
Az optimális lenne	32	31	24	18	13	11	10	7	9	7

Meglepő, hogy a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban másfélszer-kétszer annyit kísérleteznek a tanárok és a diákok, mint a 4 évfolyamosokban. Az is feltűnő, hogy a szakiskolákban több az órai kísérletezés, mint a szakközépiskolákban. Az elvégzett kísérletek számát nagyságrendileg másféllel szorozva kapjuk a tanárok szerint optimális értékeket.

Miben látják az okát a kollégák a fent vázolt helyzetnek? (10. táblázat) A leggyakoribb válaszok a feltételek és eszközök hiányát (45 százalék), a szűkös időkeretet (41 százalék), a szaktanterem hiányát (23 százalék) és a nagy osztálylétszámot (17 százalék) jelölték meg akadályozó tényezőként. (A valós viszonyoknak megfelelően nem csupán egy okot jelöltek meg a kollégák a válaszaikban.)

10. táblázat. A kísérletek akadályai

Akadályozó tényezők említése (%)	6 és 8 évf. gimn.	4 évf. gimn.	Szakkisk. és szakisk.	Szakközisk.	Szakisk.
Időhiány	64	80	59	50	46
Eszközhiány	39	71	70	78	100
Nagy osztálylétszám	53	29	10	21	37
Előkészítő munka	18	14	32	57	0
Szakterem hiánya	13	28	64	58	31

A gyerekek viselkedését is említik a különböző iskolatípusok 8–13 százalékban. A laboráns hiánya meglepően ritkán merül fel. Úgy tűnik, vagy van laboráns egy iskolában vagy nem is álmodhatnak erről a kollégák. Érdekes, hogy csak a gimnáziumok válaszaiban jelenik meg az, hogy veszélyesesek a kísérletek: a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 21 százaléka és a 4 évfolyamosok 10 százaléka jelzi ezt problémaként.

Ha a kísérleti eszközökkel, vegyszerekkel és molekulamodellekkel (mint a kémiaórák sajátos tevékenykedtető eszközeivel) való ellátottságot vesszük szemügyre, elég egyértelmű adatsorokat kapunk. (11. táblázat)

11. táblázat. A kísérletek eszközellátottsága

	6 és 8 évf. gimn.	4 évf. gimn.	Szakk. és szakisk.	Szakköz.	Szakisk.	Középisk. együtt	Ált. isk.
Bemutató kísérletek Eszközei	3,7	3,4	3,0	2,7	2,7	3,2	3,5
Bemutató kísérletek vegyszerei	3,8	3,5	3,0	2,7	2,6	3,2	3,5
Tanulókísérletek Eszközei	3,3	2,7	2,3	1,8	2,4	2,5	3,4
Tanulókísérletek vegyszerei	3,6	3,0	2,4	2,1	2,5	2,8	3,1
Molekulamodellek	3,5	3,4	3,4	3,2	2,8	3,3	3,0
Átlag	3,6	3,2	2,8	2,5	2,6	3,0	3,3

A bemutató kísérletek eszközei mintegy 7 tizeddel (0,3–0,9) magasabb átlagot kaptak, mint a tanulókísérletek eszközei, ez a fenti táblázat adataiból kiolvasható legfontosabb megállapítás. Érdekes, hogy ez a középiskolák mindegyikére jellemző tendencia az általános iskolákra nem érvényes. Az általános iskolák a tanulókísérletek vegyszereit keveslik inkább. A középiskolák viszont úgy érzik, hogy a tanulókísérletek vegyszereivel jobban el vannak látva, mint a tanulók önálló kísérletezéséhez szükséges eszközökkel. A bemutató kísérletekhez szükséges eszközök és vegyszerek hasonló mértékben állnak rendelkezésre (illetve hasonló mértékben hiányosak) egy-egy iskolatípus szertárában, tehát az első és második sor adatai azonosak vagy esetleg egytized eltérést mutatnak csupán.

Az egy iskolatípusra vonatkozó öt átlagértékből egy hatodikát számolhatunk (a táblázat alsó sorában), amely az eszköz- és vegyszerellátottságot összevonva jellemzi. A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok átlagától sorra csökkennek a számok, csupán a szakiskolák lógnak ki egy kicsit, hiszen azok jobbnak ítélik felszereltségüket a szakközépiskoláknál. Az a meglepő ebben a sorban, hogy a 4 évfolyamos gimnáziumok felszereltsége minden szempont szerint következetesen gyengébb a többi gimnáziumhoz viszonyítva. Talán az újabb alapítású intézményeket jobban felszerelték a fenntartók? Az évtizedek folytonosságát maguk mögött tudó 4 évfolyamos gimnáziumok a hosszú idő alatt miért nem tudták lassan felhalmozni mindazt a vegyszert és eszközt, amire szükségük van? Apránként elosztva ez nem olyan nagy költség. Számunkra nehezen érthető ez a különbség.

Számítógép-használat

A számítógép használatára vonatkozó válaszokban számottevő a „soha” (10 százalék) és a „ritkán” (36 százalék) válaszok aránya, de a leggyakoribb a „néha” válasz (39 százalék). A kollégák 11 százaléka használja elég gyakran és mintegy 2 százaléka használja gyakran a számítógépet a tanításban.

Az átlagos kémia tanárok tehát „néha” használnak számítógépet. Ha megnézzük, hogy milyen informatikai eszközöket használnak, ha a géphez kerülnek, akkor azt találjuk,

hogy leggyakrabban (2,8) szövegszerkesztő és táblázatkezelő programokat, de persze azt sem túl gyakran. Az Internethez ritkábban férnek hozzá a kollégák (2,4) lehetőség és valószínűleg idő híján. Az ingyenesen letölthető multimédia-anyagok és a kereskedelmi forgalomban beszerezhető oktató CD-ROM-ok használata még ritkábban fordul elő (2,1 és 2,0). Házilagosan készült digitális eszközöket és prezentációkészítő programot alig (1,5 és 1,4) alkalmaznak a kémia tanárok.

A számítógépek elterjedése felgyorsult az elmúlt években. Ezt mutatják az alábbi adatok. Azt kérdeztük a tanároktól, hogy hol van lehetőségük számítógép használatára a felkészüléshez, illetve a kémiaórák tartásához. (12. táblázat)

12. táblázat. A számítógép-használat helyszínei

Számítógép használatának lehetősége	6 és 8 évf. gimnázium (%)	4 évf. gimnázium (%)	Szakközép és szakisk. (%)	Szakközépiskola (%)	Szakiskola (%)	Középiskolák átlaga (%)
Otthon	72	78	76	67	54	72
A tanárban	81	78	79	87	54	79
A szertárban	22	27	26	20	0	22
A könyvtárban	50	49	31	60	30	46
A gépteremben	63	69	45	77	77	64
A tanterembe bevihető gépen	13	18	18	20	0	16
A szaktant. saját gépén	9	4	5	7	8	6

Az adatok alapján a tanárok 2–4 helyen is igénybe vehetnek számítógépeket. Számunkra meglepő, hogy a kollégák mintegy háromnegyede otthon is rendelkezik számítógéppel (és a kérdőívek kitöltése még a Sulinet program 2003. év végi eszkalációja előtt történt). Nagyon jó jelnek érezzük, hogy a középiskolák 4–9 százalékában van a tanteremnek saját számítógépe. A kollégák továbbképzési igényeit figyelembe véve valószínűnek tartjuk, hogy a következő években jelentősen növekedni fog a számítástechnikai eszközök alkalmazásának aránya a középiskolai kémia tanításban.

A tanulói képességek megítélése és az alkalmazható tudás

Megkérdeztük a középiskolákban kémia tanító tanárokat, hogy a felsorolt ismeretek és képességek birtoklása milyen mértékben jellemző a hozzájuk érkező gyerekekre, és hogy ezek közül melyik mennyire lenne fontos számukra. (13. táblázat)

13. táblázat. Az érkező tanulók ismeretei és képességei

Ismeretek, képességek	Jellemző	Fontossága	Eltérés
Magabiztos írni, olvasni tudás anyanyelven	2,8	4,8	2,0
Együttműködési képesség és hajlandóság	3,0	4,4	1,4
Szóbeli, írásbeli, rajzos utasítás megértése	2,7	4,4	1,7
Problémamegoldó képesség	2,2	4,1	1,9
Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése	2,2	4,1	1,9
Önismeret	2,7	4,1	1,4
Szilárd alapismeretek, szaktárgyi tudás	2,4	4,0	1,6
Talpraesettséggel, gyors döntési képesség	2,7	3,9	1,2
A társadalomban való tájékozódás képessége	2,4	3,8	1,4
Gyakorlati számítások önálló vézése	1,9	3,7	1,8
Számítógép használatának ismerete	3,1	3,7	0,6

A legszükségesebbnek ítélt sajátságokban jócskán el vannak maradva a középiskolába érkező diákok a várakozásoktól. De még a számítógépek használatát sem ismerik kellőképpen, bár ezen a téren legalább megközelítik az optimális indulószintet. Szigorú elvárások ezek! A gyerekek gyorsuló fejlődése és a kollégák munkája eredményeként azonban a távozó tanulóknál csökken a rés az elvárások és a végzős diákok jellemzői között. (14. táblázat)

14. táblázat. Ismeretek és képességek a távozó tanulóknál

<i>Ismeretek, képességek</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Fontossága</i>	<i>Eltérés</i>	<i>Fejlesztés</i>
Magabiztos írni, olvasni tudás anyanyelven	3,7	4,8	1,1	0,9
Együtműködési képesség és hajlandóság	3,7	4,6	0,9	0,5
Problémamegoldó képesség	3,3	4,5	1,2	0,7
Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése	3,3	4,5	1,2	0,7
Szóbeli, írásbeli, rajzos utasítás megértése	3,7	4,5	0,8	0,9
Önismeret	3,5	4,5	1,0	0,4
Talpraesettség, gyors döntési képesség	3,5	4,4	0,9	0,3
Számítógép használatának ismerete	3,9	4,4	0,5	0,1
A társadalomban való tájékozódás képessége	3,5	4,4	0,9	0,5
Szilárd alapismeretek, szaktárgyi tudás	3,2	4,3	1,1	0,5
Gyakorlati számítások önálló végzése	3,0	4,2	1,2	0,6

Az eltérés az induló 0,6–2,0 értékről 0,5–1,2 közé csökken annak ellenére, hogy az elvárások természetesen nőnek az érettségi felé közeledő diákokkal szemben. Ha az optimálistól való eltérés csökkenését egyfajta fejlesztésként, ha úgy tetszik hozzáadott értéként értelmezzük, akkor a középiskolai oktatásunk 0,1–1,0 értéket fejleszt a diákokon, általában 0,55 értéket.

Az, hogy a problémamegoldó készség és a gyakorlati számítások önálló végzése a fejlesztés ellenére is relatíve a legtávolabb maradnak az elvárható optimumtól, egybecseng a PISA 2000 vizsgálatok eredményével.

A középiskolába érkező diákokról alkotott véleményük nagyon egyöntetű a kollégáknak, azzal a finomítással, hogy az iskolának otthont adó település méretének csökkenésével a kémiatanárok elvárásai egy árnyalatnyival szerényebbek.

A végzős diákok ismereteinek és képességeinek megítélésében viszont, érdekes módon, megjelenik egy, a tantestület mérete szerint csökkenő elvárás. Szimmetrikusan. Tehát minél kisebb a tantestület, annál kevésbé tartja felkészültnek végzős diákjait, de ezzel párhuzamosan – mintegy a teljesítményük igazolásaként – annál kevésbé ítélik fontosnak a végzős tanulók felkészültségét a felsorolt szempontok szerint.

Az is kiolvasható az adatokból, hogy a vidéki nagyvárosok érzik a legjobbnak végzős tanulóik felkészültségét. A szakközép- és szakiskolát is magukba foglaló középiskolák tartják a legkevesebbet saját végzős diákjaikról, de a szakközépiskolák a tanulmányaikat befejező diákjaik ismereteit és képességeit hasonlóknak, illetve kicsit jobbnak ítélik, mint a 4 évfolyamos gimnáziumok.

Speciális kérdések

Nagyon érdekes kérdés, hogy a kémiatanárok mit tartanak fontosnak a saját munkájukban (céltetelezés), és hogy ezt – véleményük szerint – mennyire sikerül megvalósítaniuk. A két iskolaszint adatait egymás mellé illesztettük és a középiskolai tanárok elvi fontosság-sorrendje szerint rendeztük sorba. (15. táblázat)

Nagyon lehangolóan érezhetjük ezt az adatsort. A középiskolák szinte minden vizsgált szempontot kevésbé tartanak fontosnak elvileg is, és kevésbé tartják ezeket szem előtt mindennapi gyakorlatukban. Nem csak a tanulók aktív közreműködését feltételező

megbeszélések, szereplések, ötletmegbeszélések kevésbé fontosak a kémiantanárok számára a középiskolákban, de a kísérletezést, a modellezést, a felzárkóztatást, sőt a gondolkodtató, problémamegoldó feladatok megoldását sem tartják annyira fontosnak. Az már kicsit groteszknak tűnhet, hogy az érettségi és felvételi vizsgákra történő felkészítést is kevésbé érzik fontosnak a középiskolákban.

15. táblázat. A pedagógiai célok fontossági sorrendje

Témák és tevékenységek a kémia órákon	Általános iskolák		Középiskolák	
	Elvi fontosság	Gyakoriság az órákon	Elvi fontosság	Gyakoriság az órákon
Környezeti problémák kémiai vonatkozásai	4,70	4,00	4,80	4,00
Diákok órai szereplése	4,60	3,90	4,40	3,60
Reális tudománykép kialakítása	4,50	3,70	4,40	3,50
Tanári kísérletezés	4,60	3,90	4,40	3,00
Hétköznapi problémák megbeszélése	4,50	3,80	4,30	3,60
Koordináció a többi tantárggyal	4,50	3,80	4,30	3,50
A tanulók ötleteinek meghallgatása	4,30	3,60	4,20	3,40
Felzárkóztatás	4,40	3,40	4,20	3,10
Gondolkodtató, problémamegoldó feladatok	4,40	3,40	4,20	3,00
Tanulói kísérletezés	4,50	2,90	4,20	2,00
A kémia társadalmi szerepének bemutatása	4,00	3,20	4,00	3,10
Felvételre és érettségire felkészítés	4,10	3,20	3,90	3,00
Tanulói modellezés	4,20	3,00	3,90	2,40
Feladatok megoldása	4,00	3,30	3,80	2,90
Tanulmányi versenyekre felkészítés	3,90	3,10	3,60	2,50
Számítógép használata	3,40	1,70	3,50	2,10
Kémia történet	3,50	3,10	3,30	2,80
Üzemlátogatás	3,10	1,50	3,10	1,50
Az osztlop átlaga	4,18	3,25	4,03	2,94

Nézzük meg azonban a kérdésre adott válaszokat iskolatípusok szerinti felbontásban is! (16. táblázat)

Ez az adatsor jól értelmezhető, árnyalt képet ad. Ha hozzáillesztjük az előző táblázatnak az általános iskolákra vonatkozó 4,15-ös és 3,25-ös átlagait, akkor az iskolafokokatok és -típusok mentén egészen egyenletes változást tapasztalunk.

A gyakorlati megvalósítás adatai közül a két gimnáziumi csoport érdekes viszonya tűnik ki. A szempontok túlnyomó többségében a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok jobb teljesítményt jeleznek. Általában 5 tized körül van az átlagkülönbség, de kiemelkedő a tanulmányi versenyekre történő felkészítés tekintetében a 0,9-es különbség. Az elvileg fontosnak tartott jellemzők megvalósításához is a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok állnak legközelebb.

A két utóbbi táblázat jól szemlélteti, hogy a középiskolák különböző típusait nem szabad egy kalap alá vennünk. Az adatok átlagolt értékelése nagyon sok lényeges különbséget osszemos. Az így számolt átlagok hamis összefüggéseket sugallnak.

Összegzés

A középiskolás korosztály nagyon nehezen viseli el az ismeretközpontú oktatást. Az új iskola, új közösség, új tanárok, új helyzet, új pozíció egy darabig lendületben tartja a diákokat, de főleg a 10–12. évfolyamon megjelenik a fásultság, kilátástalanság érzése. Még a tanulásban jól motivált osztályok is csömört kapnak ezekben az években a rengeteg rögzítendő ismeret, a végtelennek, szükségtelennek érzett megtanulásra váró adat és a számonkérések dömpingje miatt. Akinek a családjában van középiskolás korú gyermek

16. táblázat. A célok fontossági sorrendje iskolatípusok szerint

Témák és tevékenységek a kémia órákon	Elvi fontosság					Gyakoriság az órákon				
	6–8 gm.	4 gm.	Szk szi	Szk	Szi	6–8 gm.	4 gm.	Szk szi	Szk	Szi
Környezeti problémák kémiai vonatkozásai	4,8	4,8	4,7	4,8	4,7	4,2	4,1	3,6	3,9	3,9
Diákok órai szereplése	4,5	4,4	4,5	4,4	4,3	3,9	3,6	3,5	3,6	3,3
Reális tudománykép kialakítása	4,5	4,6	4,3	4,4	4,3	3,8	3,7	3,2	3,6	3,4
Tanári kísérletezés	4,6	4,3	4,4	4,4	4,2	3,8	3,3	2,8	2,2	2,9
Hétköznapi problémák megbeszélése	4,2	4,3	4,3	4,6	3,9	3,4	3,5	3,6	3,9	3,2
Koordináció a többi tantárggyal	4,3	4,4	4,3	4,3	4,0	3,6	3,6	3,3	3,5	3,7
A tanulók ötleteinek meghallgatása	4,1	4,2	4,2	4,4	4,2	3,6	3,4	3,3	3,4	3,5
Felzárkóztatás	4,1	4,2	4,3	4,1	4,4	3,4	2,9	3,0	2,8	3,6
Gondolkodtató, problémamegoldó feladatok	4,3	4,4	4,1	4,0	4,1	3,4	3,2	2,6	2,8	2,6
Tanulói kísérletezés	4,5	4,2	4,1	4,1	3,8	2,7	2,3	1,7	1,3	1,9
A kémia társadalmi szerepének bemutatása	4,0	4,0	4,0	3,9	4,2	3,2	3,1	2,9	2,9	3,2
Felvételire és érettségire való felkészítés	4,8	4,3	3,7	3,0	3,2	4,1	3,6	2,5	1,5	2,1
Tanulói modellezés	3,9	3,8	3,9	3,9	3,7	2,8	2,6	2,0	2,3	2,4
Feladatok megoldása	4,1	3,7	3,8	3,3	3,8	3,4	2,8	2,8	2,7	2,7
Tanulmányi versenyekre való felkészítés	4,2	3,7	3,5	3,3	3,2	3,6	2,7	2,0	1,6	2,1
Számítógép használata	3,4	3,6	3,6	3,3	3,3	2,3	2,1	2,1	1,8	1,7
Kémia történet	3,4	3,5	3,4	3,0	3,0	3,0	3,0	2,5	2,7	2,8
Üzemlátogatás	2,9	3,3	3,3	3,0	2,9	1,6	1,6	1,3	1,7	1,4
Az oszlop átlaga	4,1	4,1	4,0	3,9	3,8	3,3	3,1	2,7	2,7	2,8
A megvalósítási deficit (elv. mínusz gyak.)	0,8	1,0	1,3	1,2	1,0					
Az általános iskolák átlaga	4,2					3,3				

vagy ismerős szinte kivétel nélkül tanulmányozhatja ennek a sommásan leírást folyamatnak egy-egy személyes vetületét. A 9. osztályban még kevésbé, de a 10. évfolyamon már kifejezetten fölleslegesnek, nehéznek tartják és nem szeretik a tanulók a kémiát. A szerkesztés kémiát a diákoknak, az ismeretközpontú oktatás egészének szóló csömörével szemben tanítjuk. Az ügyesebb kollégák megtalálják valahogy azt a nagyon keskeny ösvényt, amin egyensúlyozva megtanítják a tananyag javát úgy, hogy ne utálják meg a diákok a kémiát, de ez pedagógust próbáló feladat, és lássuk be, hogy nagyon sokunknak nem sikerül. Erről tanúskodnak a tárgy gyenge tetszési indexei. Felvételi vizsgára osztályonként csupán 2–3 tanuló jelentkezik (talán a SOTE kémia felé történő nyitásával kicsit nő az ilyen irányú érdeklődés). Nagyon kis létszámú fakultációs csoportok készülnek az emelt- és középszintű érettségire, ha egyáltalán van elegendő számú jelentkező és sikerül az iskolában elindítani a csoportot. Ebben az attitűd-közegben, általában gyengén felszerelt szertárakra támaszkodva tanítják a kémiát a tanárok.

A kérdőív segítségével összegyűjtött adatokat elemezve az az egyik legfontosabb tanulság, hogy nincs értelme egységesen középiskoláról beszélni. Annyira szerteágazó a középiskolás korosztály útja a közoktatásban, hogy alig van közösen kezelhető, értékelhető szempont. A különböző képességű, motivációjú, szociális és kulturális háttérrel rendelkező gyerekcsoportok, a taneszköz-ellátottság, a pedagógusok szaktárgyi és módszertani hozzáértése és az iskolák felszereltsége megannyi változó, amelyek együttes mérlegelésével lehet csak közelítően pontos képet alkotni egy középiskola oktatási folyamatairól.

A középiskolák több mint felében 1–2 kémiatanár dolgozik; átlagosan 2,14 kémiatanár tanít minden iskolában.

A legnagyobb gondnak a kollégák – sorrendben – a kis óraszámot, a sok és nehéz tananyagot, a tanulók hiányos előképzettségét és alulmotivált munkáját, valamint az eszközök, vegyszerek és egyéb anyagi feltételek szűkösségét érzik.

Érdekes módon ennek ellenére a kémia tanárok 60 százaléka bővítené a tananyagot és csupán 40 százalékuk csökkentené inkább a rögzítendő információk jelenleg érvényes tömegét.

Egyetértenek a középiskolai kémia tanárok abban, hogy a környezeti nevelés tudományos alátámasztása a kémia oktatás legfontosabb célja. Ezt tartják a kerestetantervi követelmények közül a legnagyobb mértékben megvalósíthatónak, és úgy érzik, hogy ezt tudják a leghatékonyabban megvalósítani a tantárgy célkitűzési közül.

A tankönyvellátást nagy vonalakban megfelelőnek ítélik, de a könyvekről nagyon sokan úgy vélekednek, hogy azok nem jól tanulhatóak, túl sok tananyagot tartalmaznak és hamar szétessenek.

A személyes megmértetéstől, bemutató órák tartásától és azok elemzésétől ódzkodnak a kollégák, de számítástechnikai (különösen az Internet) vagy módszertani témájú továbbképzéseken szívesen részt vennének.

Erre annál is inkább szükség lenne, mivel a kémia tanítását még ma is leginkább tanári magyarázat és frontális osztálymunka keretében tanítják a középiskolákban. Ez a két tevékenység minden más tanítási, tanulási formát háttérbe szorít. A kísérletezésről (hasonlóan az általános iskolákból érkezett válaszokhoz) idealizált vallomást írtak a kollégák. Nagyon kevés középiskolában látnak és végeznek el annyi kísérletet, amennyi a válaszok átlagának megfelel. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy a válaszok erősen szubjektívek lehetnek egyes kérdések esetében. De az arányok összehasonlítása – talán – még ezekben az esetekben is hordoz információt magában.

A kísérletezés gyakoriságát másfélszeresére emelnék a kémia tanárok, de ebben akadályozza őket az eszközök és vegyszerek hiánya, a szűkre szabott időkeret, a hiányzó szaktanterem és a nagy osztálylétszám. A bemutató-kísérletek eszközeivel jobban, de még ezekkel is hiányosan vannak ellátva a középiskolák. A tanulókísérletek eszközeiből viszont kifejezetten gyenge a felszereltség, és semmivel nem jobb a helyzet a vegyszerek és a modellek szempontjából sem.

Könyvtárt és számítógépet csak nagyon ritkán vesznek igénybe a kémia tanítása során a középiskolában tanító kémia tanárok, pedig meglepően sok pedagógusnak van saját gépe, és az iskolában is 2–3 helyen használhatják átlagosan a digitális technika vívmányait.

A 6 és 8 osztályos gimnáziumok sok szempontból kiemelkednek a középiskolák közül. Többet valósítanak meg céljaik közül, többet kísérleteznek, jobbak a tárgyi feltételek, több a szóbeli felelés, változatosabb módszertannal oktatnak és kevesebbet panaszkodnak. Mintha az ambíciózus, kreatív kollégák nagyobb arányban dolgoznának ezekben a gimnáziumokban. Természetesen figyelembe kell venni, hogy ezek az iskolák fölöznek le az általános iskolai korú diákok legtehetségesebb rétegeit, gyakran 3–5-szörös túljelentkezésből válogatva. Az is bizonyos, hogy ezekhez a diákokhoz az iskolák is igyekeznek a legrátermettebb pedagógusokat kiválasztani. És mivel a tanárok között van egyfajta presztízse a „színvonalasabb” oktatásnak, van kínálat az ilyen iskolákba jelentkező pedagógusok között is. Ki ne szeretne okosabb, jobban nevelt, tanulni vágyó gyerekeket oktatni, ráadásul jobb feltételek között? Holott, ha kicsit belegondolunk, minél nagyobb a gond, annál nagyobb a kihívás, annál nagyobb a szakmai teljesítmény. Semmivel sem kisebb dolog szakiskolák, szakközépiskolák diákjainak úgy kémia tanítani, hogy élvezzék, netán szeressék azt, és még évek múltán is emlegessék azokat a kémiaórákat.

A 4 osztályos gimnáziumok kétszer rostált nyolcadik évfolyamokból toborozzák diákjaikat, és a pedagógusok közül is elvándorolnak az újdonságot, a jobb teljesítményű tanulók közege kedvelők a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokba.

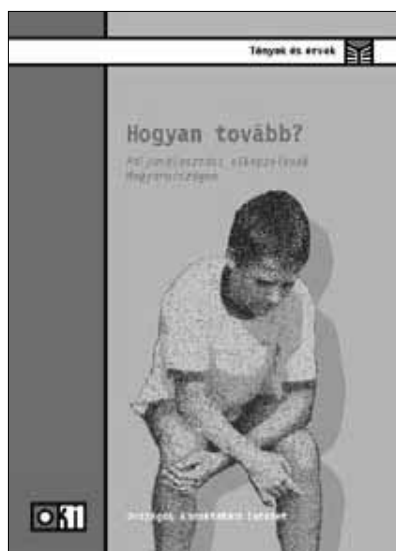
A szakközépiskolák hasonló gyerekkínálatból merítenek, mint a 4 évfolyamos gimnáziumok. Sok kurrens szakmát csak ezekben az intézményekben lehet elsajátítani, ami bizonyára komoly vonzerő. Egészséges öntudatról árulkodik, hogy a szakközépiskolák jobbnak érzik végzős diákjaik tudását, teljesítményét, mint a 4 évfolyamos gimnáziumok.

A szakiskolák válaszaiból kibontakozó kép meglepett minket. A sztereotípiákat félre kell tennünk. A szakiskolák, egy sajátos, nehéz, de szép feladatot jelentő diákcsoporttal többet valósítanak meg céljaik közül, többet kísérleteznek, változatosabb módszerekkel oktatnak és mindezek segítségével a keresztintantervi követelményeket nagyobb mértékben tartják megvalósíthatónak, mint a velük összehasonlítható szakközépiskolák. Ez azt jelenti, hogy a kémia kis óraszámú, de általános bevezetése a szakiskolákba jó lépés volt.

A szakközépiskolai és szakiskolai osztályokkal működő, általában nagyon nagy méretű középiskolák válaszaai vázolták a legnegatívabb képet. Saját céljaik megvalósítását is ezek az intézmények becsülik a legkisebb mértékűnek. Hogy a diákok, a tanárok, az anyagi ellátottság, illetve ezek milyen súllyal felelősek ezért az állapotért, ez egy másik, célzott vizsgálat tárgya lehet.

A középiskolák városi intézmények. A városok méretének csökkenésével általában kis mértékben, de következetesen romlanak az oktatás minőségét jellemző mutatók. (Sajnos a tantestületek méretének csökkenésével is hasonló a helyzet.) Néhány esetben (a számítástechnikai eszközökkel való felszereltség és a végzős tanulók teljesítménye) a megyei jogú városok középiskolái magasabb átlagokat közöltek a fővárosi társaiknál. A legkisebb városok középiskolái a lehetőségeiket, a teljesítményüket és érdekes módon a tanulóiktól elvárható teljesítményt is alacsonyabbnak gondolják. Ezekben a településeken talán a gyakorlathoz közelebb áll egy kicsit a kémiaoktatás, amit az üzemlátogatások enyhén kiemelkedő gyakorisága jelez.

A kérdőíves vizsgálat eredményei a helyzetértékelő tanulmány megállapításait pontosították, gazdagították, adatokkal támasztották alá, és annak alapvető megállapításait megerősítették.



Az OKI könyveiből

A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai

A 16 tantárgy, közöttük a Földünk és környezetünk – vagy hagyományos nevén a földrajz – helyzetének vizsgálatára vállalkozó OKI-program keretében 2003-ban került sor, országos mintán, a középiskolai földrajzoktatás felmérésére. Tanulmányunkban e felmérés legfontosabb eredményeit mutatjuk be.

Az 1990-es évek oktatásügyét a tartalmi és szerkezeti modernizációs törekvések egymást követő hullámai jellemezték. Először a NAT, majd az évtized végén a kerettantervek kidolgozása és későbbi bevezetése készítette az intézményeket korábbi oktatási rendszerük és pedagógiai szemléletük átgondolására. A kutatás célja az volt, hogy feltárja ezeknek a változásoknak a hatását az egyes tantárgyak helyzetére a közoktatás különböző szintjein. Azért tartottuk fontosnak az egyes tantárgyak vizsgálatát, mert bár a NAT a műveltségi területek bevezetésével megpróbálta oldani a hagyományos, merev tantárgyi struktúrát, ez az iskolák szintjén alig érezte hatását. A tantárgyi kereteken alapuló építkezést erősítették meg később a kerettantervek is.

A földrajzoktatás obszervációs vizsgálatának célja az volt, hogy minél több oldalról feltárja és bemutassa a tantárgy helyzetét, problémáit, értékelje a tantervi változások hatását és következményeit. A kutatás kiterjedt a tartalmi változások és hatásuk bemutatásán túl a tanórai és a tanórán kívüli munka szervezésére, a földrajztanítás módszertani kultúrájának feltárására, a tankönyv- és taneszköz-ellátottság aktuális problémáira.

A kutatás célja nem csupán az aktuális helyzetkép megrajzolása, a problémák feltárása volt. Az eredmények ismertetése, elemzése mellett javaslatokat is megfogalmazott a további tantárgyfejlesztés irányainak kijelöléséhez, amely elősegítheti a földrajzoktatás tartalmi és szemléletmódbeli megújulását egyaránt. A jelenleg elterjedt és alkalmazott tantárgy-pedagógiai módszerek feltárása pedig hozzájárulhat a tanárképzés, illetve továbbképzés oktatás-módszertani tartalmainak megújításához. Úgy érezzük, hogy az obszervációs kutatás során olyan háttérinformációk halmozódtak fel, amelyekre biztonságosan támaszkodhatnak a tantárgy-, a taneszköz- és a követelményfejlesztő szakemberek egyaránt.

Fontosnak tartjuk felhívni az olvasó figyelmét arra, hogy a felmérésben, és így a tanulmányban is, a NAT-tal kapcsolatos megállapítások az 1995-ben bevezetett „rég” Nemzeti alaptantervre vonatkoznak. Ennek megfelelően a közös fejlesztési követelményekre vonatkozó kérdéseknél is az ebben a dokumentumban megfogalmazottak szerepelnek. Ezek alapvető célkitűzései ugyan megegyeznek az új NAT-ban megfogalmazottakkal, de a 2003-ban elfogadott Nemzeti alaptantervben már kiemelt fejlesztési feladatokként és kibővült tartalommal jelennek meg.

A minta jellemzői

A középiskolák körében végzett felmérés során 165 intézményből érkezett válasz a földrajzoktatás helyzetével kapcsolatban. A válaszadó 165 intézmény megyei területi megoszlását az alábbi táblázat mutatja be. (1. táblázat)

1. táblázat. A válaszadó intézmények területi megoszlása

Megye/főváros	Iskolaszám	Százalékos arány
1 Budapest	45	27,3
2 Baranya	8	4,8
3 Bács-Kiskun	11	6,7
4 Békés	6	3,6
5 Borsod-Abaúj-Zemplén	8	4,8
6 Csongrád	4	2,4
7 Fejér	7	4,2
8 Győr-Sopron-Moson	9	5,5
9 Hajdú-Bihar	6	3,6
10 Heves	5	3,0
11 Jász-Nagykun-Szolnok	6	3,6
12 Komárom-Esztergom	1	0,6
13 Nógrád	12	7,3
14 Pest	6	3,6
15 Somogy	7	4,2
16 Szabolcs-Szatmár-Bereg	7	4,2
17 Tolna	4	2,4
18 Vas	4	2,4
19 Veszprém	6	3,6
20 Zala	3	1,8
Összesen	165	100,0

A mintában valamennyi megyéből, illetve a fővárosból találunk intézményeket. Kevés a válaszadó iskolák száma Komárom-Esztergom, Zala, illetve Tolna, Vas és Csongrád megyék területéről, ugyanakkor a reprezentatív mintavétel szabályai szerint kiválasztott és megkérdezett iskolák közül sokan küldték vissza a választ Bács-Kiskun és Nógrád megye területéről.

A 165 intézményben a felmérés adatai szerint 432 kolléga tanít földrajzot, az intézményi átlag: 2,6 fő. A földrajzot oktató kollégák végzettség szerinti megoszlását a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. A tanárok végzettsége

Végzettség	Fő	Százalékos arány
Főiskolai tanári	192	44,5
Főiskolai nem tanári	3	0,7
Egyetemi művészeti, testnevelési	4	0,9
Egyetemi nem tanári	1	0,2
Egyetemi tanári	232	53,7
Összesen	432	100,0

Az adatok alapján elmondható, hogy a nem tanári végzettséggel, illetve nem szaktanári végzettséggel tanítók aránya elenyésző. Ugyanakkor a középiskolában tanító kollégáknak csak alig több mint a fele rendelkezik egyetemi szintű szakképesítéssel.

A tantárgy megítélése, helyzete

A tantárgy helyzetére, megítélésére több kérdés is vonatkozott a kérdőívben. Ezeket érdemes együtt megvizsgálni.

A 3. táblázat mutatja, mennyire tartják fontosnak a tantárgyat a szülők és a gyerekek.

A kollégák véleménye szerint a tantárgy megítélése a szülők és tanulók körében nagyon hasonló, és összességében mindkét csoport közepesen fontosnak tartja a földrajzot.

A középiskolában tanítók pesszimiztábban látják a tantárgy fontosságának megítélését az általános iskolában tanító kollégáiknál, mert ott a szülők átlagpontja 3,32, míg a tanulóké 3,48 volt. (Az általános iskolákban végzett felmérésre egy évvel korábban került sor)

3. táblázat. A tantárgy rangja a szülők és a tanulók szerint

Megítélés	Szülők	Gyerekek
	A válaszok százalékában	
Nem fontos	2,5	3,1
Alig fontos	16,1	16,7
Átlagos	65,8	61,1
Fontos	14,3	18,5
Nagyon fontos	1,2	0,6
Átlagpont: 1–5 skála átlaga	2,96	2,97

Megkérdeztük, azt is, hogy maguk a földrajztanárok milyennek ítélik meg a földrajz-oktatás helyzetét a saját intézményükben. Az egyes felvetett szempontokra adott válaszok százalékos megoszlását a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat. A földrajz tantárgy helyzetének megítélése a szaktanárok körében

	Egyáltalán nem megfelelő	Kicsit megfelelő	Közepesen megfelelő	Megfelelő	Teljesen megfelelő
Szaktanári tevékenység elismerése	1,9	6,9	21,4	53,3	16,4
Taneszközzel való ellátottság	8,5	21,3	42,1	24,4	3,7
Szakkönyvvel való ellátottság	6,1	16,6	31,9	38,0	7,4
Tanórán kívüli munka szervezésének lehetősége	17,9	16,7	19,8	32,1	13,6
Szaktan terem megléte és felszereltsége	53,4	13,7	14,9	14,3	3,7

A tanárok véleménye szerint a szaktanári munka elismerése általában megfelelő. Itt a legalacsonyabb az „egyáltalán nem megfelelő” vélemények aránya és ebből a szempontból adták a legtöbben a „teljesen megfelelő” választ is. Viszonylag elégedettek a szakkönyvekkel való ellátottsággal is, közel 70 százalék szerint megfelelő, vagy közepesen megfelelő. Érdekes ugyanakkor, hogy azt, hogy teljesen megfelelő, csak nagyon kevesen mondták. Ugyancsak viszonylagos elégedettség fogalmazódott meg a tanórán kívüli munka szervezésének lehetősége szempontjából is (több mint 45 százalék elégedett vagy teljesen elégedett), ugyanakkor majdnem 35 százaléka a válaszolóknak nem látja jónak a lehetőségeit ebből a szempontból. Érdekes, hogy az erre a kérdésre adott válaszok megoszlása volt a legegyszerűsebb az egyes kategóriákban. (Sok elégedett és sok elégedetlen.) A földrajzosok legegységesebben a szaktan terem-kérdésben nyilatkoztak, több mint 50 százalékuk ugyanis egyáltalán nem tartotta megfelelőnek a tantárgy lehetőségeit ebből a szempontból. Ez a annál is szomorúbb, mert a földrajzi szemléltetés igényes tantárgy, és ha az eszközöket állandóan vinni kell a tantermekbe, annak előbb-utóbb a szemléltetés látja kárát.

A tantárgy helyzetének megítélése szempontjából az is fontos, hogy a szaktanárok mit tartanak saját tantárgyuk oktatása szempontjából a legsúlyosabb problémának. Ennek pontos meghatározásához azt kértük a kollégáktól, hogy fontossági sorrendben nevezzék meg az általuk legegységesebbnek tartott problémákat. A kérdésre adott válaszokat az 5. táblázat mutatja be. A táblázatban az 1. 2. és 3. helyen az első 5 szempontként említett problémákat mutatjuk be. Az adatok tényleges súlyának megállapításánál azt is érdemes szem

előtt tartani, hogy egyáltalán nem jelölt meg problémát 10, másodikat nem jelölt 24, harmadikat, pedig 72 válaszoló.

5. táblázat. A földrajzoktatás legsúlyosabb problémái (a válaszadók százalékában)

1. helyen említett		2. helyen említett		3. helyen említett	
probléma	%	Probléma	%	probléma	%
Kevés az idő	46,5	Kevés az idő	21,3	A tárgy belső struktúrája	14,0
Sok tananyag	7,1	Eszközök hiánya	10,6	Kevés idő	9,7
Kevés évfolyamon tanítják	5,2	Hiányos előképzettség	7,8	Eszközök hiánya	8,6
Hiányos előképzettség	4,5	Életkori sajátosságoknak nem megfelelő anyag	6,4	Alacsony a tárgy presztízse	8,6
Eszközök hiánya	3,9	Sok tananyag	5,7	Sok tananyag	7,5
Tanulók motiváltsága	3,9	Tanulók motiváltsága	5,7	Életkori sajátosságoknak nem megfelelő anyag	7,5
		A tárgy belső struktúrája	5,7	Tematikai, tantervi változások	7,5
				Tanulók motiváltsága	7,5

A szaktanárok a tantárgy oktatásának legnagyobb problémáját az időkeret szűkösségében látják. Ennek a problémának a más oldalról történő megközelítése érhető tetten a sok a tananyag és a kevés évfolyamon tanítják megállapításokban is. Az idő kérdését jelölte meg fő problémának a válaszadók több mint fele az első helyen, de ezek a problémák a 2. és a 3. helyen is megjelentek viszonylag magas említettséggel. Bár ehhez képest a többi felvetés említettsége jóval alacsonyabb, kirajzolódni látszik több probléma- csoport is. Ilyen a taneszközök hiánya, a tanulók viszonya a tantárgyhoz (motiváltság, előképzettség), illetve a tantervi sajátosságok (belső struktúra, életkori sajátosságoknak megfelelő tananyag-elrendezés, változások), illetve a tantárgy presztízse.

A válaszok széles skáláját áttanulmányozva az is megállapítható, hogy az 1. probléma megfogalmazásakor jóval kevesebb szempont között oszlott meg a szaktanárok véleménye, a másodikként, de főleg a harmadikként megfogalmazott problémák között már szép számmal megjelentek a helyi problémákon alapuló felvetések is. A kérdésre adott válaszok részletes elemzése akár egy önálló tanulmány témája is lehetne.

Tartalmi változások – közös követelmények

Az elmúlt időszak tantervi változásai természetesen érintették a földrajzoktatás tartalmát és szerkezeti felépítését. A változások bevezetését pedig minden esetben éles szakmai viták kísérték. Ezért mindenképpen fontosnak tartottuk, hogy megtudjuk a kollégák véleményét a középiskolai földrajzoktatás tartalmáról, mely témákat szeretnének bővebben oktatni, melyeket éreznek kevésbé fontosnak, és ha lehetőség kínálkozik, mely témákkal bővítenék a földrajzoktatás jelenlegi tartalmát.

Vizsgáljuk meg először, mely témák bővítését javasolták a szaktanárok. A kollégák két témát is megjelölhettek, de 9 kolléga emellett egy 3. elemet is megnevezett. Első elemet 119 fő jelölt meg, 79-en éltek egy második téma megnevezésével. (6. táblázat)

6. táblázat. Bővítendő témák a tanárok szerint

1. helyen említett téma	%	2. helyen említett téma	%
1. Magyarország	26,9	1. Magyarország	17,7
2. helyi földrajz	11,8	2. környezetvédelem	13,9
3. csillagászat	10,9	3. helyi földrajz	10,1
4. környezetvédelem	5,9	4. EU	6,3
5. természetföldrajz EU	5,0	5. topográfia, térképészet társadalomföldrajz	5,1

Megállapítható, hogy két témakör (Magyarország földrajza és a lakóhely földrajza) bővítését szeretnék a legtöbben. Ez érthető, hiszen ez a két témakör alapvetően az általános iskolai földrajzoktatásban jelenik meg. Középiskolában hazánk földrajzának oktatására kevés idő jut, és ez is más szempontok szerint történik, mint a korábbi tantervekben. Öröndetes, hogy elég hangsúlyos a környezetvédelemmel foglalkozó témák bővítése iránti igény. Az Európai Unió földrajzának nagyobb hangsúlyát feltehetően a téma aktualitása adja, mert ez a témakör több oldalról is megközelítve, viszonylag nagy szerepet kap a középiskolai földrajzoktatásban (10. osztály). A csillagászat ilyen mértékű megjelenése azért meglepő, mert a legújabb tantervi szabályozások egyértelműen a középiskolákba emelték ennek a témának a feldolgozását. A témakör feldolgozása pedig eddig inkább a nem kedvelt feladatok közé tartozott a kollégák körében.

Tartalmi szűkítésre jóval kevesebb kolléga tett javaslatot, első helyen mindössze 92 kolléga nevezett meg tartalmi elemet, második témát pedig csak 21-en javasoltak. (7. táblázat)

7. táblázat. Szűkítendő témák a tanárok szerint

1. helyen említett téma	%	2. helyen említett téma	%
1. gazdaságföldrajz	24,7	1. gazdaságföldrajz övezetek	19,0
2. társadalomföldrajz	13,7	2. társadalomföldrajz	14,3
3. természetföldrajz	12,3	3. közgazdasági ismeretek	9,5
4. közetek iparföldrajz világgazdaság	8,2		
5. övezetek	4,1		

A szűkítésre javasolt témák között a gazdaságföldrajz megfogalmazás azért érdekes, mert a hagyományos értelemben vett regionális gazdaságföldrajzot már szinte nem is tanulnak a diákok a középiskolában. Túlzottan tág a társadalom- és a természetföldrajz megjelölés is, hiszen ezek a témák számtalan kisebb-nagyobb elemből épülnek fel. A társadalomföldrajz megnevezés mögött – az egyéb kisebb számban megjelölt témák alapján valószínűsíthető – sajnos a modern társadalmi-gazdasági tartalmak húzódnak meg. Erre utal az egyes újonnan hangsúlyossá váló témák csökkentésének igénye is (világgazdaság, közgazdasági ismeretek).

Elhagyandó témát mindössze 19-en jelöltek meg, és közülük is csak ketten említettek meg két témát. A vélemény megoszlott, de volt 4 téma, amelyet három kolléga is megjelölt: társadalomföldrajz, földtörténet, világgazdaság és a bővítésre javasoltaknál elmondottak ellentettjeként a csillagászat. Bár az elhagyásra tett javaslatok száma nem jelentős, a témák választása összhangban van az előző pontban elmondottakkal.

Sokkal többen tettek javaslatot viszont új témák beemelésére. 53 kolléga jelölt meg legalább egy témát, de 14-en két elemet is beemelni javasoltak. A javasolt témák között a többség olyan, amely nem új elem, hiszen jelenleg is benne van a tantervekben. Itt inkább az önálló megjelenéséről, hangsúlyosságának növeléséről lehet szó (például környezetvédelem, csillagászat, EU, hazánk földrajza stb.). Ugyanakkor megjelentek olyan elemek is, amelyek tényleg újak, például politikai földrajz, kultúrföldrajz, vallásföldrajz, társadalomtörténet stb. Ezek a témák olyanok, amelyek a tanárképzésben már jelen vannak, a továbbképzéseken is sok szó esik róluk, de a tananyagban csak érintőlegesen, vagy csak a tanár érdeklődésének megfelelően, kiegészítő anyagként jelennek meg. Biztos, hogy a későbbi tantárgyfejlesztésekben ezek közül több is nagyobb hangsúllyal jelenhet meg a tananyagban. Természetesen az óraszám emelése nélkül ez csak valamelyik hagyományos tartalmi elem csökkentésével valósítható meg.

Az azonban elgondolkodtató, hogy amikor a tantárgy legnagyobb problémájaként az időhiányt nevezik meg a kollégák, sokkal többen javasolnak tantárgyi bővítést, mint ahányan szűkíteniének vagy kihagynának valamilyen tartalmi elemet a tananyagból.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a földrajztanárok véleménye szerint a tantárgy oktatása során mennyire nyílik lehetőség a NAT közös (keresztantervi) követelményeinek érvényesítésére. A válaszadók véleményét a 8. táblázat tartalmazza.

8. táblázat. A keresztantervi követelmények érvényesítése a földrajzoktatásban

Követelmény	Lehetőség (%)	Mennyire él ezzel a lehetőséggel a tanórán? (%)				
		nem	alig	közepesen	nagyon	kiemelk.
Hon- és népismeret	46,52	1,2	10,9	35,8	33,3	12,7
Kapcs. Eu-hoz és a világh.	65,06	–	1,8	13,9	48,5	30,9
Környezeti nevelés	53,22	–	2,4	24,2	40,8	26,7
Kommunikációs kultúra	35,71	4,2	13,9	47,3	23,0	3,0
Testi, lelki egészség	19,70	10,3	40,0	23,0	13,9	1,8
Tanulás	45,55	1,2	7,9	39,4	34,5	6,7
Pályaorientáció	23,54	7,9	30,3	43,0	7,3	2,4

A vélemények többé-kevésbé alátámasztották a várt eredményt. A legnagyobb mértékben a kifejezetten földrajzi kötődésű követelmények beépítésére van lehetőség (kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, környezeti nevelés). Érdekes, hogy csak kisebb arányban jelent meg a hon- és népismeret, pedig az általános társadalomföldrajzban számtalan lehetőség kínálkozik erre, de jellege miatt talán ez nem tudatosul eléggé. Érdekes a tanulási képességek fejlesztésének ilyen magas említése. Sajnos a testi, lelki egészség ilyen kis mértékű megnevezése azt jelenti, hogy a kollégák feltehetőleg több okra is visszavezethetően, de nem tudnak élni a terepgyakorlatok, tanulmányi kirándulások, túrák nyújtotta lehetőségekkel, vagy ha igen, akkor ez nem jelenik meg a gondolkodásukban úgy, mint a földrajzoktatáshoz is kapcsolható tevékenység. A megadott százalékos értéket alátámasztotta a választás részletes magyarázataként is felfogható osztályozás. Érdekes azonban, hogy a kollégák közül csak kevesen élnek kiemelkedő mértékben a lehetőségekkel, a legtöbben ezt a kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, valamint a környezeti nevelés közös követelményeivel kapcsolatban jelölték meg. Az azonban mindenképpen elgondolkodtató, hogy a hon- és népismeret követelménnyel kapcsolatban volt „egyáltalán nem él a lehetőséggel” megjelölés is.

Érdekes azt is megvizsgálni, hogyan ítélik meg a kollégák a legfontosabb általános tantárgyi tartalmi és fejlesztési követelmények helyzetét, szerepét, illetve hogyan látják ezek teljesítésének lehetőségét a kerettantervek bevezetése után. Az erre vonatkozó kérdésekre az alábbi válaszokat kaptuk. (9. táblázat)

A vélemények alapján elmondható, hogy a szaktanárok megítélése szerint a tantárgynak minden megadott szempontból jelentős szerepe van. Ezek közül is kiemelkedik a szerepe hazánk természeti és társadalmi-gazdasági földrajzi jellemzőinek megismertetésében, illetve a felelős környezeti magatartás kialakításában. Hangsúlyos még a szerep a világ természeti és társadalmi-gazdasági földrajzi jellemzőinek megismertetésében is. Nem ilyen kedvező a megítélése a felhasználható tudás és az önálló gondolkodás, véleményalkotás fejlesztése valamint az identitástudat kialakítása szempontjából. Legkevésbé a másságot elfogadó beállítódás kialakításában tartják fontosnak a tantárgy szerepét.

A kerettanterv bevezetését követő változásokat hazánk földrajzában kivételével a többség nem tartja jelentősnek, és ennek a témának a kivételével, akik változást érzékeltek, azok szerint is inkább javult, mint romlott. A legjelentősebb javulás a környezeti magatartás kialakításában betöltött szerepben következett be. Bár hazánk földrajzában oktatásával kapcsolatban is vannak pozitív vélemények, itt 15 százalékkal nagyobb azok aránya, akik romlást tapasztaltak. Ennek hátterében a kerettantervben bekövetkezett tananyag-átcsoportosítás áll, illetve az, hogy a megjelent új könyvek a kerettantervben javasoltakhoz képest is kisebb hangsúlyt helyeztek hazánk földrajzában oktatására, illetve más szempontokat elemeltek ki. Ez általában a hagyományos regionális földrajzi megkö-

9. táblázat. A földrajz általános tartalmi és fejlesztési követelményeinek helyzete

Szempontok	Jelenleg			A kerettanterv bevezetése miatt		
	nem fontos	jelentős	nagyon jelentős	javult	nem változott	romlott
A nemzeti és az európai identitástudat alakítása	7,7	55,1	37,2	24,8	58,2	13,7
A más kultúrák, életmódok toleráns elfogadása	9,0	58,3	32,7	26,8	64,8	8,5
Hazánk természeti és társadalmi-gazdasági jellemzőinek megismerése	5,1	38,0	57,0	20,3	44,1	35,7
A mindennapi életben felhasználható ismeretek közvetítése	8,9	54,1	36,9	28,5	56,9	14,6
A világ természeti és társadalmi-gazdasági jellemzőinek megismerése	1,9	54,1	43,9	28,3	57,9	13,8
Önálló gondolkodás, véleményalkotás fejlesztése	9,6	51,6	38,9	25,5	62,8	11,7
A felelős környezeti magatartás kialakítása	7,0	42,4	50,6	36,6	57,9	5,5

zelés helyett a világ folyamataiba belehelyezve és azzal összefüggésben vizsgálja hazánk társadalmi-gazdasági folyamatait.

A NAT és a kerettanterv bevezetése lehetővé tette, hogy új tartalmi elemeket, illetve modulokat kapcsoljanak a földrajz tantárgyhoz. Ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy mennyire éltek ezzel a lehetőséggel az egyes intézményekben. A kérdésre válaszoló 157 kolléga intézményei közül 17-ben (10,8 százalék) kapcsoltak valamilyen modult a földrajzhoz, a többség iskolájában (89,2 százalék) azonban nem vált befogadó tárggyá a földrajz. A földrajzhoz kapcsolt elemek nagyon változatosak. A tanárok említettek más tantárgyakat (például kémia, történelem, fizika, biológia, magyar), itt feltehetőleg a jól körülírható földrajzi tartalmak áttemeléséről lehetett csak szó. A tényleges modulok közül 6 esetben a társadalomismeretet, 3 helyen a gazdasági ismereteket, 2 esetben a hon-és népismeretet, 1 helyen pedig a jelenismeretet integrálták a földrajzba. Ezen kívül megjelentek helyi jelentőségű tartalmi elemek is.

Tankönyvek, taneszközök – kiválasztás, minőség, igények

A tanári és a tanulói munkát alapvetően meghatározzák a rendelkezésre álló tankönyvek és taneszközök. Ezért ebben a felmérésben is rendkívül fontosnak tartottuk, hogy felmérjük a tanárok véleményét a tantárgy tankönyv- és taneszköz ellátottságával kapcsolatban. A témához a kérdőívben 5 kérdés is kapcsolódott.

Nézzük meg először a tankönyv- és taneszközüválasztékról általánosan megfogalmazódtat véleményeket. Arra a kérdésre, hogy mi a véleménye a tankönyv-, illetve a taneszközüválasztékról, az alábbi válaszarány született. (10. táblázat)

10. táblázat. Vélemények a tankönyv- és taneszközüválasztékról (válaszadók %-ban)

	Hiányos	Megfelelő	Bőséges	Áttekinthetetlen	Nincs elég inform.
Tankönyv	6,1	55,2	30,7	6,1	1,8
Taneszköz	23,8	54,3	15,9	3,7	2,4

A válaszok alapján megállapítható, hogy a tankönyvválasztékot döntően jónak tartják a kollégák. Jobban megoszlanak a vélemények a taneszköz-ellátottság megítélésében.

Bár itt is több mint 50 százalék véleménye szerint megfelelő a színvonal, ugyanakkor 23,8 százalék van azon a véleményen, hogy a taneszközválaszték hiányos.

Érdekes azonban kissé részletesebben és más oldalról is megvizsgálni a tankönyv-helyzetet. Kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen szempontokat tartanak a legfontosabbnak a kollégák a tankönyvek kiválasztásakor. Illetve arra, hogy szerintük milyen fontos szempontokat nem érvényesítenek a kiadók egy-egy tankönyv megjelentetésekor, azaz szerintük mi a tankönyvek legnagyobb hiányossága. (14 megadott szempontból választhattak a kollégák.) Az első kérésre – a kiválasztáskor érvényesített szempontokra – érkezett válaszokat összegzi a 11. táblázat.

11. táblázat. A tankönyvek kiválasztásának legfontosabb szempontjai

Szempontok	Nem fontos	Alig fontos	Átlag. f.	Fontos	Nagyon font.
Ár	4,8	12,9	50,3	26,4	5,5
Didaktikusság			14,8	52,5	32,7
Érdekesség, motiváció			6,8	37,7	55,6
Idő-tananyag		0,6	16,4	42,8	40,3
Kivétel	1,2	6,8	31,5	48,8	11,7
Illusztráció			13,6	46,9	39,5
Korszerű ismeret			3,1	28,1	68,8
Nyelvezet		1,2	17,8	49,1	31,9
Szakmai megbízhatóság			2,5	30,1	67,5
Bevált		3,1	9,9	43,8	43,2
Tankönyvcsalád	20,0	22,5	28,8	24,4	4,4
Tantervi igazodás		1,2	16,7	40,1	42,0
Tanulhatóság			1,9	25,9	72,2
Tartósság	3,1	8,0	43,8	38,9	6,2

A válaszok alapján a kollégák a legkevésbé tartják fontos szempontnak, hogy egy könyv egy tankönyvcsalád része legyen. Ez a vélemény azonban ellentmond a statisztikai adatoknak, amelyek azt mutatják, hogy tankönyvsorozatot választanak a tanárok, és csak nagyon ritkán fordul elő, hogy valaki az egyes évfolyamokat más-más kiadó könyveiből tanítja. Ugyancsak kevésbé tartják fontosnak a tanárok a tankönyvek árát és tartósságát és kivételét. A legfontosabb szempontnak a tanulhatóságot és ezt követően pedig közel azonos súllyal a korszerűséget és a szakmai megbízhatóságot tartják. Ezt követi az érdekesség és a motiváló erő. Az idő-tananyag aránya, valamint a tantervi megfelelés szintén fontos, de az előbbiekhöz képest jóval kisebb súllyal esik a latba, olyannyira, hogy a választásnál a beváltság szerepe is megelőzi ezeket. A didaktikusság, az illusztráció és a kivétel pedig már elsősorban a fontos és nem a nagyon fontos tényezők között jelenik meg. Még jobban megoszlottak a vélemények a nyelvhasználat, a nyelvezet fontosságának megítélésében.

Megkérdeztük a kollégákat, hogy szerintük az egyes kiadók mennyire tartják szem előtt a tankönyvek kiválasztását leginkább befolyásoló szempontokat. Arra kerestük a választ, hogy a tanárok szerint hol figyelhetők meg leginkább a problémák. Amivel a legkevésbé törődnek a kiadók az az ár, az idő és a tananyag aránya, a tanulhatóság, a tartósság, valamint a beváltság. Ezek a szempontok azért meglepőek, mert több közöttük olyan, amelyet a tankönyvválasztásnál maguk a kollégák sem tartottak a legfontosabb szempontnak (ár, tartósság). A beváltság említése érdekes, hiszen egy kiadónak egyáltalán nem érdeke egy keresett, jól bevezetett könyvet megszüntetni, ennek hátterében csak a tantervi változásokhoz igazodó újabb könyvek megjelentetése és a régi, már nem megfelelő tartalmú könyvek megszüntetése lehet.

Korábban már láthattuk, hogy a földrajztanárok a taneszköz-ellátottsággal kevésbé voltak elégedettek, mint a tankönyvekkel. Ezért mindenképpen fontosnak tartottuk meg-

kérdezni, hogy milyen taneszközök kifejlesztését és elterjesztését tartják a legfontosabbnak a földrajzoktatás színvonalának javítása szempontjából. A kollégák három eszközt nevezhettek meg fontossági sorrendben. A fejlesztendő taneszközökkel kapcsolatos véleményeket a 12. táblázat foglalja össze, amelyben az 1., a 2. és a 3. helyen a legtöbb kolléga által említett eszközöket mutatjuk be a kérdésre válaszolók javaslatainak százalékos aránya alapján.

12. táblázat. Fejlesztendő taneszközök

1. helyen említett		2. helyen említett		3. helyen említett	
1. térképek	26,1	1. video	19,2	1–3. térkép, video bemutató táblák	12,5
2. video	19,6	2. térképek	12,3	4–5. CD-ROM, (dia)kép	6,7
3. (dia)képek	7,8	3–4. (dia)képek bemutató táblák	11,0	6. technikai eszközök	5,8
4. technikai eszközök	7,2	5–6. technikai eszközök, CD-ROM	8,9		
5–6. modellek, számítógép	5,9				

A fejlesztésre javasolt eszközök között a legtöbben a térképet és a videofilmválaszték bővítését jelölték meg. Ez, mindhárom említést összesítve, a javaslatok 17,4 százalékát jelentette mindkét eszköz esetében. Ezt követte a diaképek iránti igény, összesítve 8,5 százalék. Elmondható, hogy elsősorban a már jól bevált és hagyományos taneszközök terén szerettek volna további bővítést a kollégák. A térképek ilyen magas arányú említése kissé meglepő, hiszen ezen a téren történt talán a legnagyobb előrelépés az elmúlt időszakban. A fejlesztendő taneszközök között jóval kisebb arányban jelennek meg a korszerű informatikai eszközök, ezek közül a CD-ROM aránya a legnagyobb, összesen 6,9 százalék. Nem szerepelnek viszont az eszközök között a korábban elterjedt földrajzi olvasókönyvek, szöveggyűjtemények. Statisztikai kiadványokat is csak mindössze 3 alkalommal hiányoltak. A fejlesztésre javasolt eszközök alapvetően demonstrációs eszközöként vannak jelen a földrajzoktatásban, bár természetesen megfelelő módszertani lehetőségekkel ötvözve tevékenykedtetésre is alkalmasak. Általánosságban elmondható, hogy nagyon kevés az olyan eszközök iránti igény, amelyek a gyakorlati, terepgyakorlati feladatmegoldásokat segítenék (például terepasztal, mérőműszerek, gyűjtőeszközök stb.).

Didaktika, módszertan

Már a taneszköz-fejlesztés esetében utaltunk a módszertani lehetőségekre. A földrajz-oktatás átalakulásának talán az egyik legizgalmasabb területe a szakmódszertani kultúra megújítása. Az ismeretközlő, „statikus” földrajzoktatás helyett, a változások és összefüggések bemutatást és felismertetését előtérbe állító „dinamikus földrajzoktatás” előtérbe állítása jellemzi legjobban a középfokú oktatásban elengedhetetlen változtatásokat. A középiskolai tananyagban bekövetkezett tartalmi átalakulások egyre inkább szükségessé teszik a szemléletváltást és ezzel együtt a módszertani eszközök felfrissítését, kibővítését is. Különösen a korszerű társadalomföldrajz-oktatás teszi elengedhetlenné az oktatás-módszertani, tantárgypedagógiai eszközök mihamarabbi megújítását. Éppen ezért úgy gondoltuk, hogy a felmérés egyik legfontosabb feladata, hogy feltárja a középiskolai földrajzoktatás módszertani jellemzőit és az adatok felhasználásával segítsen a tanári munka szemléletmódbeli és módszertani megújulásában.

Sok szó esik napjainkban a különböző információforrások tantárgyi oktatásban való felhasználásának lehetőségeiről. Erről szerettünk volna adatokat kapni, amikor azt kér-

deztük, hogy a földrajz tantárgy mennyire igényli a tanulók könyvtár- és számítógép használatát. A válaszok százalékos megoszlását a 13. táblázat foglalja össze.

13. táblázat

	<i>Soha</i>	<i>Ritkán</i>	<i>Néha</i>	<i>Elég gyakran</i>	<i>Gyakran</i>
Könyvtárhasználat	0,6	11,7	45,4	39,3	3,1
Számítógéphaszn.	11,0	25,2	42,3	18,4	3,1

Az adatokból kiderül, hogy a két információforrás közül ma még a könyvtárhasználat az elterjedtebb. Sokkal kevésbé élnek a kollégák a számítógép nyújtotta lehetőségekkel. Ezt talán némileg indokolja az is, hogy a taneszközfejlesztéssel szemben megfogalmazódott igényekben is csak kis számban fordultak elő az ilyen eszközök fejlesztésére vonatkozó igények.

Szorosan kapcsolódik ehhez a témához a kérdőív 17. kérdése, amelyben arra voltunk kíváncsiak, hogy az oktató-nevelő munkában az egyes kollégák mennyire használják a különféle informatikai eszközöket. A kérdésre adott válaszokat a 14. táblázat szemlélteti.

14. táblázat. Az informatikai eszközök használata

	<i>Soha</i>	<i>Ritkán</i>	<i>Néha</i>	<i>Elég gyakran</i>	<i>Gyakran</i>
Kereskedelmi forgalomban vásárolt digit.eszk	36,5	35,2	18,2	9,4	0,6
Házilagosan készített	60,8	15,2	14,6	6,3	3,2
Ingyenesen juttatott multiméd. tananyag	41,8	29,7	19,6	6,2	0,6
Internet	25,0	23,7	25,0	19,9	6,4
Prezentációkészítő	73,0	14,5	10,7	1,3	0,6
Szövegszerk., táblázatkezel.	33,1	17,5	19,4	18,8	11,3

A válaszok alapján részletesebb képet kaphatunk az informatikai eszközök használatáról. A prezentáció még szinte teljes mértékben idegen a jelenlegi oktatási szokásoktól. Láthatjuk azt is, hogy készen megvásárolható vagy akár házilag összeállított oktatóprogramokat csak nagyon ritkán használnak a kollégák. Valamivel jobb a helyzet az ingyenesen juttatott, vagy letölthető segédanyagok, programok területén. Ez elsősorban a SULINET-nek, illetve a különféle elérhető pályázati termékeknek köszönhető. Jobban megoszlik a tanárság az Internet-használat tekintetében, bár az Internet nyújtotta lehetőségeket gyakran igénybevevők aránya még elég alacsony. A leginkább elterjedt informatikai eszköz a szövegszerkesztőként, táblázatkezelőként használt számítógép. Ezeket egyre gyakrabban veszik igénybe a kollégák a feladatsorok, dolgozatok, illetve szemelvények összeállításánál vagy egy-egy szemléletes grafikon elkészítésénél.

Érdeemes megvizsgálunk a tanulószervezés során leggyakrabban alkalmazott módszereket is. Ezzel a témával kapcsolatban is több kérdést tettünk fel a kérdőívben. Az első kérdésben arra vártuk a választ, hogy az általunk megadott tanulószervezési formákat milyen gyakran alkalmazzák az egyes kollégák a tantárgyi oktató-nevelő munkájukban. (15. táblázat)

Az alkalmazott módszerek alapján megállapítható, hogy túlsúlyban vannak a hagyományos ismeretközlő módszerek. A tanulók aktív közreműködését igénylő módszerek közül az önálló tanulói munka a gyakrabban alkalmazott és csak jóval ritkábban élnek a kollégák a csoport- vagy akár a pármunka lehetőségével. Ma még ritkán választják a tanárok egy-egy probléma megoldására a tanulók sokoldalú együttműködését igénylő pro-

15. táblázat. Tanulásszervezési formák alkalmazása

	<i>Soha</i>	<i>Ritkán</i>	<i>Néha</i>	<i>Elég gyakran</i>	<i>Gyakran</i>
Csoportmunka	1,3	29,4	55,0	13,8	0,6
Differenciálás	3,1	25,3	43,8	24,7	3,1
Frontális osztálymunk.		1,2	5,5	38,9	54,3
Önálló tanulói munka		6,2	30,4	46,6	16,8
Pármunka	14,3	42,9	31,7	8,7	2,5
Projekt módszer	25,0	33,3	32,7	6,4	2,6
Tanári magyarázat		0,6	1,9	30,2	67,3
Terepmunka	27,2	46,9	19,1	6,8	

jektmétszert, pedig számos társadalmi folyamat nyomán követése jó alkalmat kínál erre. Ami igazából meglepő, hogy rendkívül alacsony a terepgyakorlat alkalmazása a földrajz tanítása során. Ennek feltehetően az időhiány és a szervezési nehézségek lehetnek az okai, pedig valójában ennek a módszernek a tudatos beépítése állna legközelebb a földrajz sajátos igényeihez és a gyakorlat-orientált, alkalmazható tudás közvetítéséhez.

Az alkalmazott módszerek még alaposabb feltérképezését szolgálta az a kérdéssor, amelyben egészen konkrét tanórai és a tanórához közvetlenül köthető módszerek – első sorban az információgyűjtéshez és feldolgozáshoz kapcsolódóan – alkalmazásának gyakoriságára kérdeztünk. (16. táblázat)

16. táblázat. A tantárgy oktatása során alkalmazott módszerek gyakorisága

	<i>Nem</i>	<i>Néha</i>	<i>Gyakran</i>
Irányított információgyűjtés írott forrásból	2,5	53,7	43,8
Irányított információgyűjtés internetes forrásból	25,6	58,1	16,3
Tankönyvi ábrák elemzése		7,4	92,6
Diaképek fotók elemzése	9,3	52,2	38,5
Adatsorok, grafikonok tematikus térképek elemzése	–	13,7	86,3
Adatsorok alapján, grafikonok tem. térk. rajzolása	22,8	58,0	19,1
Szemelvények irányított elemzése	12,4	63,4	24,2
Videofilm irányított feldolgozása	17,4	59,6	23,0
Szemléltetés videofilm segítségével	9,9	61,5	28,6
Terepgyakorlat, kirándulás	34,4	62,5	3,1

A felsorolt módszerek között két olyan van, amelynek alkalmazásában szinte teljes mértékben egységesek a kollégák. Ezek nagy hagyománnyal rendelkező módszerek, beépítésükhöz nincs szükség különösebb előkészítésre, a források is minden földrajzórán jelen vannak. Sok olyan lehetőség is van, amelynek alkalmazásával csak ritkán, feltehetőleg a megfelelő témához kapcsolódóan élnek a tanárok (szemléltetés videofilmel, irányított szövegelemzés stb.). A legkevésbé gyakori módszerek közé tartozik ma még az információgyűjtés internetes forrásból, az adatok különféle ábrázolása és ilyen a terepgyakorlat, kirándulás beépítése is.

A tananyag feldolgozását nagymértékben segítheti a tanórán kívüli munka szervezettege, minősége is. Ezért a tanórán kívüli tanulói munka szervezésével kapcsolatban is tetünk fel kérdéseket. A válaszokat a 17. táblázat adatai tartalmazzák.

A tanórán kívüli tevékenységek közül a kollégák körében legnépszerűbb a könyvtárhasználat és a írásos beszámoló készítése. Legkevésbé alkalmazzák a tablókészítés mód-

szerét, pedig ennek korábban nagy hagyományai voltak a földrajztanításban és a NAT és a kerettanterv is több helyen említi, sőt javasolja ennek a tevékenységformának az alkalmazását.

17. táblázat. Adna-e önálló tanulói tevékenységet igénylő, tanórán kívüli feladatokat

	Nem	Néha	Gyakran
Információgyűjtés könyvtárban	1,9	58,6	39,5
Információgyűjtés médiából	5,0	67,1	28,0
Információgyűjtés Internetről	12,3	59,3	28,4
Egyszerű kísérlet megfigyelés	11,9	68,6	19,5
Írásos beszámoló összeállítás	5,6	58,0	36,4
Tablókészítés	46,3	48,8	5,0
Térképvázlat, grafikon vagy ábra rajzolása	11,2	55,9	32,9

Az oktatásmódszertani, didaktikai kérdésekhez szorosan kapcsolódik a megszerzett tudás és az elsajátított képességek szintjének ellenőrzése, illetve ennek módszere, eszközei. Ezért a módszertani kérdések végén érdemes megvizsgálni, hogy milyen válaszokat adtak a kollégák a számonkérés, az ellenőrzés eszközeit és módjait tudakoló kérdésekre. Arra a kérdésre, hogy milyen tanulói produktumok alapján értékeli a teljesítményeket, a következő válaszokat kaptuk. (18. táblázat)

18. táblázat. Milyen produktumok alapján értékeli/osztályozza a tanulói munkát

	Soha	Ritkán	Néha	Elég gyakran	Gyakran
Dolgozat, röpdolgozat	0,6	1,2	10,4	45,4	42,3
Gyakorlati produktum	41,3	34,7	20,7	2,7	0,7
Házi dolgozat, önáf. fela	4,3	25,3	40,1	21,6	8,6
Projektmunka produkt.	41,2	32,7	17,6	6,5	2,0
Számítógépes feladat	58,6	27,4	8,9	4,5	0,6
Szöbéli felelet	0,6	2,5	13,0	46,3	37,7
Teszt	5,7	18,2	34,0	30,2	11,9
Egyéb	23,6	7,3	20,0	36,4	12,7

A számonkérés eszközei között legnagyobb számban a két hagyományos módszert, az írásbeli dolgozatot és a szóbeli feleletet említették a tanárok. Érdekes viszont a teszt viszonylag kis számú választása. Az oktatási módszerek változását mutatja, hogy az ellenőrzés eszközei között megjelenik a számítógépes (online) munka, bár aránya még elenyésző. Itt feltehetően az internetes tantárgyi versenyeken való részvétel kerül értékelésre. Ha csekély számban, de a kollégák értékelik a gyakorlati feladatok megoldását, ez a tantárgy jellegéből adódóan nem is lehet nagyon magas arányú. Egy-egy esetben már megjelenik a projekt feladat is, mint mérőeszköz.

Mivel a módszerek között felvetettük a tanórán kívüli munka szervezését, kíváncsiak voltunk arra is, hogy ezt a munkát milyen mértékben és milyen módon értékelik és veszik figyelembe a kollégák a tanulói teljesítmények értékelésekor. Itt a kollégáknak nem adtunk előre módszereket, amelyek közül választhattak, hanem arra kértük őket, hogy ők nevezzék meg az általuk használt és bevezetett lehetőségeket. Ezt mutatja be a 19. táblázat. (A 131 válaszoló közül 30 jelölt meg két, hét kolléga pedig három értékelési lehetőséget.)

A legtöbben teljes értékű jegyként számítják be a tanórán kívüli munkáért adott jegyet. De sokan élnek a kisjegy, szorgalmi jegy vagy a plusz pont adás lehetőségével, azaz az elkülönült, speciális figyelembevétel módszerével is. Többen alkalmazzák egyfajta felfelé kerekítési lehetőségként a plusz tevékenységet. Ugyanakkor több kolléga is említi, hogy

19. táblázat. A tanórán kívüli munka beszámításának lehetőségei

Mód	Említésszám	%
1 feladattól függően	13	9,9
2 dicséret	12	9,2
3 jegy	63	48,1
4 szorgalmi jegy	2	1,5
5 egyenrangú	2	1,5
6 (kétes jegyet) javíthat	1	0,8
8 kisjegyek	7	5,3
9 pontok	3	2,3
10 kevésbé számít	5	3,8
11 kétes jegy esetében a jobbikat kapja	10	7,6
12 nagy mértékben	7	5,3
13 nem veszem figyelembe	3	2,3
14 feleletért jegy	2	1,5
15 külön értékelem	1	0,8

az értékelés a feladattól is függ, azaz nincs általános érvényűség. Ha kevesen is, de voltak olyan kollégák, akik nem veszik figyelembe az osztályozáskor a plusz tantárgyi munkát.

Továbbképzések

A földrajz tanításának helyzete szorosan összefügg a szaktanárok felkészültségével, ami különösen fontos ez olyan időszakban, amikor jelentős tartalmi és szemléletmódbeli átalakuláson megy át a tantárgy. Ezért mindenképpen fontosnak tartottuk, hogy legyen a kérdések között olyan, amely a tanárok továbbképzések iránti igényeire vonatkozik. Két ilyen kérdést is megfogalmaztunk. Az első kérdésben arra kerestük a választ, hogy milyen tartalmú, témájú továbbképzéseken vennének részt leginkább. A válaszokat a 20. táblázat foglalja össze.

20. táblázat. Milyen területen lenne leginkább szükség a továbbképzésre?

Téma	Említi	Nem említi
Tanterv	12,9	87,1
Szaktudomány	27,6	72,4
Tanításmódszertan	31,9	68,1
Internet-használat	38,0	62,0
Mérés-értékelés	17,8	82,2
Számítógép-használat	39,9	60,1
Pszichológia	14,1	85,9
Helyi tantárgyi program készítés	14,1	85,9

A vélemények alapján megállapítható, hogy elsősorban az informatikai eszközök használatával kapcsolatos továbbképzések iránt van a legnagyobb igény. Ez azt is megmagyarázza, hogy az alkalmazott módszerek között miért volt olyan alacsony az ilyen eszközök használata. A kollégák úgy érzik, hogy még nincsenek birtokában ezeknek a módszereknek az alkalmazásához szükséges technikai, felhasználói ismereteknek. Öröndetes a módszertani továbbképzések iránti igény megjelenése is – többen választották, mint a szaktudományos továbbképzéseket –, ez korábban a középiskolai szaktanárookra egyáltalán nem volt jellemző. A mérés-értékelés alacsony aránya arra utal, hogy még nem tudatosult a kollégákban az új típusú érettségi megváltozott értékelési módja.

Arra a kérdésre, hogy milyen továbbképzési formát tartanak a leghasznosabbnak, az alábbi válaszok születtek. (21. táblázat)

21. táblázat. A leghasznosabb továbbképzési forma

<i>Forma</i>	<i>Említi</i>	<i>Nem említi</i>
Akkreditált tanfolyam	34,6	65,4
Bemutató óra látogatása	30,2	69,8
Konferencia	22,2	77,8
Posztgraduális képzés	35,8	64,2
Tanácsadás	14,2	85,8
Tanfolyam	19,1	80,9
Tréning	30,2	69,8

A várakozásoknak megfelelően azok a formák a legfontosabbak, amelyek valamilyen szempontból a szakmai fejlődés mellett anyagi előnyökkel is járnak a kollégák számára (akkreditált képzés, posztgraduális képzés). Ezért azt is érdemes külön megvizsgálni, hogy a nem „kötelező” továbbképzések mellett mire lenne még nagyobb igény. Itt egyértelműen azok a képzések jelennek meg, amelyeken az elsajátított ismeretek, módszerek azonnali felhasználást teszik lehetővé. A megjelölt formák (tréning, óralátogatás) egyébként összhangban vannak a módszertani jellegű továbbképzések iránti igény megnövekedésével.

Érettségi

Az érettségi reform bevezetésének közeledtével fontosnak tartottuk azt is, hogy kérdéseket tegyünk fel az új érettségi előkészítésével kapcsolatban.

Megkérdeztük, hogy melyik vizsgatípusra tudják felkészíteni földrajzból a diákokat. A válaszok alapján megállapítható, hogy az iskolák mindegyike fel tudja készíteni a diákokat az alapvizsgára, 92 százalékuk a középszintű érettségire és több mint 70 százalékuk az emelt szintű vizsgára is. Az érettségi vizsgák ilyen magas arányú említése azért öröndetes, mert a mintában szép számmal voltak szakközépiskolák és szakiskolák is, ahol a földrajz tantárgy oktatása csak alacsony alapórászámában folyik.

152 intézményből érkezett válasz arra a kérdésre, hogy lehet-e érettségi vizsgát tenni földrajzból, 113 intézményben volt igen a válasz és 39 intézmény szaktanárai jelölték meg válaszként a nemet. A földrajzból érettségit szervező intézményekben átlagosan 12–13 fő választja a tantárgyat az egyes évfolyamokon, de ez az átlagérték nagy szélsőségeket takar. (42 intézményben bár lehet vizsgázni, mégsem volt ilyen diák, egy intézményben pedig számuk elérte a 100-at.)

A tantárgy helyzetéből adódóan jóval kevesebben tesznek felvételi vizsgát. A felvételizők átlagos száma évfolyamonként csupán 1–2 fő (1,44). A kérdésre válaszoló 144 intézményből 71-ben nem is volt ilyen diák. Mindössze 4 intézmény jelölt be 10 vagy ennél magasabb létszámot.

A kétszintű érettségi vizsgára történő felkészítés megszervezésével kapcsolatban az alábbi válaszok érkeztek. (22. táblázat)

22. táblázat. Az érettségire történő felkészítés

<i>Felkészítő</i>	<i>A szervezés aránya (%)</i>
Felkészítő középszintű vizsgára	63,5
Felkészítő emelt szintű vizsgára	29,2
Felkészítő másik intézménnyel közösen	1 iskola említette
Nem terveznek felkészítőt	29,2

Mivel a kérdésre 137 intézményből érkezett válasz és ezek közül 40-ben válaszoltak úgy, hogy nem terveznek felkészítést, az előző kérdésben pedig 113-an nyilatkoztak úgy, hogy abban az intézményben lehet vizsgázni földrajzból, ez azt jelenti, hogy szép szám-

mal akadnak olyan iskolák, ahol valamilyen okból kifolyólag nem szerveznek felkészítést a földrajzi érettségi vizsga egyik szintjére sem.

Érték, tantárgyi presztízs

A tantárgy helyzete szempontjából fontos, hogy mindenki (más szakos kollégák, szülők, tanulók, tantárgyfejlesztők stb.) számára világos legyen, melyek azok az értékek, amelyek közvetítésében kiemelkedően fontos szerepe van a földrajzoktatásnak. Ezért megkértük a szaktanárokat, hogy fogalmazzák meg, mit tartanak a tantárgyi oktatás legfontosabb értékének. Minden kolléga 3 jellemzőt adhatott meg, de csak 131-en éltek ezzel a lehetőséggel, a kérdésre összesen 154 kolléga válaszolt. A válaszokat a 23. táblázat foglalja össze, amelyben 1. 2. és 3. helyen a legtöbbször által megjelölt értékeket mutatjuk be.

23. táblázat. A földrajzoktatás által közvetített legfontosabb értékek

1. helyen említett	2. helyen említett	3. helyen említett
<ul style="list-style-type: none"> – Megismerteti a világot/ környezetet – Mindennapokban használható tudást közvetít – Hazánk bemutatása, helyünk a világban – Komplex – Nemzeti és európai identitástudat kialakítása – Természeti folyamatok megismertetése – Önálló gondolkodás – Más kultúrák elfogadása 	<ul style="list-style-type: none"> – Mindennapokban használható tudást közvetít – Felelős környezeti magatartás kialakítása – Hazánk bemutatása, helyünk a világban – Önálló gondolkodás – Más kultúrák elfogadása – Megismerteti a világot/ környezetet – Gazdasági és a természeti folyamatok összefüggései – Nemzeti és európai identitástudat kialakítása 	<ul style="list-style-type: none"> – Felelős környezeti magatartás kialakítása – Önálló gondolkodás – Más kultúrák elfogadása – Hazánk bemutatása, helyünk a világban – Megismerteti a világot/ környezetet – Nemzeti és európai identitástudat kialakítása – Mindennapokban használható tudást közvetít – Természeti folyamatok megismertetése – Gazdasági és a természeti folyamatok összefüggései

A kollégák több mint 20 értéket jelöltek meg, de legnagyobb arányban a táblázatban megjelölt elemeket emelték ki. A kiemelték között nem csak fontos tartalmi elemek (például hazánk földrajza) szerepeltek hanem szemlélet-, gondolkodásmód és magatartásminták közvetítése is megjelent. Elmondható, hogy a kiemelték között jól nyomon követhetők a NAT és a kerettanterv közös fejlesztési követelményekben megfogalmazottak. Ez pedig ismét felhívja a figyelmet a földrajz fontosságára az általános fejlesztési követelmények megvalósulásában. Megjelennek olyan fontos magatartási elemek (felelős környezeti magatartás, tolerancia stb.) is, amelyek jelentősek a későbbi, a felnőtt életben való eligazodás és helyes döntéshozatal szempontjából. Öröndetes, hogy a kollégák maguk is úgy érzik, a földrajznak kiemelkedő szerepe van a mindennapi életben jól felhasználható, hasznosítható tudás közvetítésében.

Az értékek ellenére azonban meg kell említeni, hogy több helyen történik nyíltabb vagy burkoltabb utalás a tantárgy alacsony presztízsére. Kíváncsiak voltunk, hogy a kollégák milyen megoldásokat, változtatásokat tartanak szükségesnek a tantárgyi megítélés javítása érdekében. Erre a kérdésre is több javaslat megjelölésével válaszolhattak a szaktanárok. A válaszokban megjelenő főbb javaslatokat a 24. táblázat foglalja össze.

Elmondható, hogy a tantárgyi presztízs növekedését elsősorban oktatáspolitikai változtatások bevezetésében látják a kollégák (óraszám, érettségi). A válaszadó 130 kolléga közel fele (46,9 százalék) az óraszám növelését nevezte meg legfőbb eszköznek. Valójában ugyanezt a megoldást javasolják azok is, akik a több évfolyamon való tanítást jelölték meg presztízs-növelő lehetőségnek. Ugyanakkor megjelennek azok a vélemények is,

amelyek a tartalmi modernizálódásban látják a megoldás lehetőségeit. Több kolléga véli úgy, hogy a jobb felszereltség (technikai feltételek) ugyancsak segíthetne a tantárgyi megítélés javításában.

24. táblázat. A tantárgyi presztízs növekedését segítő változtatások

1. helyen említett	2. helyen említett	3. helyen említett
– Több óra	– Hasznos ismeretek oktatása	– Hasznos ismeretek oktatása
– Több helyen felvételi tárgy	– Jobb felszereltség	– Több óra
– Kötelező érettségi tárgy	– Több évig tanítani	– Több évig tanítani
– Hasznos ismeretek oktatása	– Több óra	– Jobb felszereltség
	– Választható érettségi tárgy	– Több helyen felvételi tárgy

Tanulók – elvárások, fejlődés

Befejezésül nézzük meg, hogy mi a véleményük a szaktanároknak az intézményükbe érkező és az azt elhagyó tanulók néhány képességéről. Olyan képességek meglétével és fejlődésével kapcsolatos véleményekre voltunk kíváncsiak, amelyeket egy korábbi felmérés adatai alapján a munkaadók különösen fontosnak tartottak a munka világában való sikeres helytállás érdekében.

A kollégák véleménye szerint az iskolájukba jelentkező tanulók szempontjából a legfontosabb ismeretek és képességek:

- magabiztos írni-olvasni tudás;
- együttműködési képesség és hajlandóság;
- önismeret;
- önművelés;
- szilárd alapismeretek;
- problémamegoldó képesség;
- szóbeli, írásbeli rajzos utasítások megértése.

Megítélésük szerint az ideérkező tanulókra ez általában csak közepes mértékben jellemző. A legrosszabb a helyzet a fontosnak tartott szempontok közül: a szilárd alapismeretek, a problémamegoldó képesség és az önművelés iránti igény szempontjából.

Abban minden kolléga egyetért, hogy a középiskolai tanulmányok ideje alatt ezeknek az ismereteknek és képességeknek a mennyisége, mélysége, illetve színvonala sokat javul, de valójában egyik megnevezett szempontból sem elégedettek az intézményt elhagyó diákok felkészültségével. A legjobb a helyzet a kevésbé fontosnak tartott számítógép használat szempontjából és viszonylag jobb a helyzet az együttműködési képesség, az utasítások megértése és a magabiztos írni-olvasni tudás szempontjából.

Összegzés

Az ország 156 iskolájában tanító szaktanárok véleménye segít megfogalmazni a középfokú földrajzoktatás jellemzőit. A válaszok alapján könnyebben meghatározhatók azok a területek, amelyeken a kollégák leginkább szükségesnek érzik a változtatásokat. Ezek között oktatásszervezési kérdések, taneszköz- és tantervfejlesztési feladatok egyaránt megtalálhatók.

A válaszok segítenek abban is, hogy a továbbképzések mind tartalmi, mind szervezési szempontból jobban igazodjanak a tanárok igényéhez. A módszertani kérdésekre adott válaszok és a továbbképzések iránt megfogalmazott igények pedig amellet, hogy rávilágítanak a földrajzoktatás sajátosságaira, egyben jelzik a középiskolai földrajzoktatás módszertani megújulás iránti igényét is. A tanulói munka, a tanulói ismeretek és képességek színvonalának és mérésének lehetőségeivel foglalkozó pontok a kétszintű érettsé-

gi bevezetésével egyre fontosabbá váló mérés-értékelés oldaláról is megpróbálják feltárni a helyzetet, illetve ennek alapján megfogalmazni a szükséges fejlesztési feladatokat.

A középiskolai felmérés eredményeit a későbbi elemzések során mindenképpen érdemes összevetni a korábbi, az alapfokú tantárgyi oktatás jellemzőit feltáró mérés eredményeivel. A két reprezentatív felmérés adatainak alapos és sokoldalú feldolgozása, az általános érvényű tendenciák, a szinte valamennyi kolléga által megfogalmazott problémák és értékek tanulmányozása nagy mértékben hozzájárulhat a tantárgyfejlesztés fő irányvonalainak kijelöléséhez, a hazai földrajzoktatás tartalmi és módszertani megújulásához.



Az OKI könyveiből

Középiskolai vademecum

Vademecumnak nevezhetjük a 'Mindenki középiskolája' című kötetet, azaz útikalauztnak, hasznos gyakorlati tudnivalók esszenciális gyűjteményének, amely „szükséges segédkönyv mindennemű utazók számára”.

1992-ben, amikor Magyarországon sorra indultak be a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, 'Harc a középiskoláért' címen egy kiváló könyv jelent meg, amely négy európai ország példáján keresztül mutatta be azt a küzdelmet, melynek során a domináns európai oktatáspolitikát az elit középiskolák eszményének lebontására törekszik. A történet tanulságát egy mondatban összefoglalva azt mondhatjuk, hogy ahol a klasszikus középiskola „megszüntetve megőrzése” jól sikerült, elveszett a magas kultúra eredményes átadása, s megmaradt a leküzdeni kívánt társadalmi szelekció. A Nagy Mária által szerkesztett 'Mindenki középiskolája' mintha erre a nemzetközi áttekintésre felelne az utóbbi évtized hazai fejleményeinek tükrében.

A szerkesztő bevezetőjét követő hét tanulmány a középfokon lejátszódó változások értelmezéséhez kíván hozzájárulni, s ezt igényesen és sokoldalúan teszi, körüljárva a tárgyat az érintett társadalmi szereplők véleményétől és igényeitől az oktatási szint térbeli és intézménytípusonkénti struktúráján át egészen a tantervi és vizsgarendszerekig. A tanulmányok témaválasztása releváns, a középfokú oktatásügy aktuális, sőt égető kérdéseit feszegetik; elrendezésük logikus, tartalmukban pedig egyenként sok szempontú, elfogulatlan megközelítést, helytálló megállapításokat találunk, s ami gyűjteményes könyvek esetében (sajnos) nem megszokott, az elemzések egyöntetűen magas szakmai színvonalat képviselnek.

A 'Vélemények és tények a középiskolai expanzióról' című tanulmány Balázs Éva tollából egy 1999-ben, négy megyében folytatott empirikus vizsgálat feldolgozása, amely huszonnyolc középiskola vezetőinek, tanárainak véleményét és végzőseinek iskolai pályafutását vizsgálta. A szerző figyelmezteti az olvasót, hogy a mintaválasztás nem országosan reprezentatív, a kutatás eredményei azonban helyzetfeltáró jellegük miatt rendkívül értékesek. Balázs először az iskolafenntartók véleményét tekinti át, akik hangsúlyozták, hogy az expanzió motorja elsősorban a fejkvóta intézményenkénti megtartása volt, de a decentralizáció nyomán a friss tulajdonosi szemlélet is hajtotta az iskolákat. Mindez intézményi túlkínálatot hozott létre. Az intézményvezetők szerint az egyházi iskolák azért jelentettek az önkormányzatiak számára erős kihívást, mert világosan artikulált közösségigényeknek tesznek eleget és a játéktérük is nagyobb, hogy a szükségletekhez alkalmazkodjanak. Az önkormányzatok számára nagy nehézséget jelentett a más településről származó tanulók számának növekedése, mert a törvény ellenére nem vált gyakorlattá a fejkvóta átutalása, mindazonáltal az iskolafenntartók igyekeztek az intézményhálózatukat megőrizni.

A kutatás tapasztalatai szerint az iskolafenntartók és az iskolák összeütközésének emiatt területe a finanszírozás kérdése, különösen az tünik veszélyesnek, hogy sem a szakmai innovációra, sem az extrakurrikuláris tevékenységre nem jut pénz. Súlyos gond az is, hogy az iskolafenntartók nem mérlegelik a fiatalok várható munkaerőpiaci elhelyezkedésének kérdéseit. A legérdekesebb kérdések egyike az, hogy a tanulóifjúság oktatás-szociológiai vizsgálatok által is igazolt megváltozott társadalmi összetételét hogyan érzékeli a fenti aktorok és hogyan fogalmazzák meg ebből következő feladataikat. Általában világosan érzékeli, hogy a kedvezőtlen társadalmi helyzetük aránya felülreprezentált, ám nem dolgoznak ki erre stratégiát. Az igazgatók szemszögéből a tanuló után-

pótlás biztosítása okozta a legnagyobb gondot. Erről már akkor is beszámoltak, amikor az iskola hirtelen egyházi kézbe került, a beiskolázási politika az utóbbi években „PR-tevékenységet” igényelt. Talán nem közismert, hogy van, ahol főállású iskolamenedzsert is alkalmaznak. Az iskola vonzerejének növeléséért az iskolák azt az áldozatot is gyakran meghozzák, hogy a felvételizők elé állított követelményeket évről évre csökkentik, sőt már gyógypedagógiai iskolákból is bekerülnek a gyerekek. Az iskolák azonban a beözönlő heterogén tanulótömegek elrendezése érdekében különböző taktikákat léptettek életbe. Ezek egyike például a vegyes képzési profilú iskolákban a gyerekek korábbi választásának felülbírálása és a gyerekek újraelosztása a homogénebb tanulócsoportok kialakítása érdekében. A másik megoldás, hogy a kezdő osztályok két évig egyformán haladnak, majd az orientációs szakasz után újrastrukturálják az osztályokat.

A nem szokványos társadalmi csoportok megjelenése az intézményi szereplőkből kétféle reakciót vált ki: egy rezignáltat és egy innovatívát. Az első a kultúraféltő igazgatókra, a második a modern igazgatókra jellemző. Az igazgatók az iskola céljával kapcsolatban már nem annyira az elitiskola, mint inkább az elitosztályok létrehozását fogalmazzák meg, de voltak a mintában olyan „többfunkciós” iskolák is, melyek vállalják a tehetőség gondozás mellett a korrepetálás, a felzárkóztatás feladatát is. Az iskolavezető sikeressége az expanziós politikában több kritériumtól függ: a vezető nyitottsága, problémaérzékenysége, a pedagógus érdekeltségek kidolgozásának rendszere, a tanárok ösztönzésének sokféle módja (például versenyekért, felzárkóztatásért, vállalkozóként adják ki ezt a munkát a tanároknak), az igazgatók menedzseri képességei. A tanulók pályafutásáról az osztályfőnöki interjúkból és a tanulói adatlapokból tájékozódtak. Ebből kiderül, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű, fizikai dolgozók és munkanélküli szülők aránya határozottan nő, idestova kétharmadosra rúg, az iskolai pályafutás során a belső szelekció hatására pár százalékkal „javul” a szellemi foglalkozásúak aránya, a kisebb városok iskolái pedig az alacsonyabb státusú szülők gyűjtőhelyei. A pedagógusok kiemelik a szülők tájékozatlanságát az iskolarendszerrel kapcsolatban és az iskolai évek rövidítésére vonatkozó óhaját. Beszámolnak arról, hogy a szülők panaszkodnak: az iskola nem a meghirdetett programot teljesíti, fapados változatban indulnak el a programok.

A tanárok szerint az a legnagyobb változás, hogy településileg alakult át a rekrutációs háttér: a tanulók kétharmada bejáró. Az osztályfőnökök akkor panaszkodnak a leginkább a társadalmi összetételre, amikor a vegyes, magasabb és alacsonyabb társadalmi státusú szülők gyerekei egy osztályba járnak, ezt, vagyis a kulturális különbség feszültségét megoldhatatlan nehézségnek látják. Szintén nagy gond a nagymértékű hiányzás, az igazolatlan hiányzás, ami már településtől és iskolatípustól függetlenül felvetődik. Ez nem mindig iskolakerülés, hanem fizikai és pszichés állapot, családi munkaterhek miatt van így. Újabb leküzdhetetlen probléma a tanulók motiválhatatlansága, amit a tanárok a családi háttérnek tudnak be, illetve szerintük gyakran a korai középiskolai teljesítménymérés okozta kudarc nyomán alakul ki. Az átmenet az általános és a középiskola között nincs biztosítva. A legdrámaibb probléma azonban a lemorzsolódás és az ezzel együtt járó tanulói fluktuáció, az osztályok újraszelektálása, amely a kilencedik évfolyamon a legjelentősebb. Megfogalmazható hipotézis, hogy az osztály stabilitása még kedvezőtlenebb társadalmi összetétel esetén is hozzájárulhat a középiskola sikeres befejezéséhez. Pedagógiai sikereikről és kudarcaikról szólva a tanári pályán fontosnak tartják a tanulók elfogadását, a családi háttér bekalkulálását. Az expanzió azzal is jár, hogy a tanárok ma már nem engedhetik meg, hogy ne foglalkoznak a családi szocializáció zavaraiival, s a korábban bevett korlátozott tanári szerepet valósítsák meg. A siker tényezője továbbá a szabadidős tevékenységek szervezése, aminek profitja leartható az oktatói munkában, ezért tanácsos ezt a fenntartónak honorálni. Sokszínű az iskolákban a hátránykompenzálás gyakorlata: csoportbontással, délutáni órákkal élnek, nincs determinálva egy osztály pályafutása a bekerüléskor. Fel kell ismerni az érzelmi kötődés és bizalom iránti igényt, ami

segít az agresszió ellen. Sikertényező a szülők bőségesebb, szöveges tájékoztatása is, mindez kiterjesztett tanári szerepfelfogást igényel, de az alacsony osztályfőnöki pótlék nem nyújt erre fedezetet.

Garami Erika 'Régiók és iskolák' című tanulmánya szerint az oktatás iránti kereslet és kínálat területi sajátosságai is jelentősen megváltoztak az elmúlt években. A szerző visszatekint az Oktatáskutató Intézetben a hetvenes évektől végzett szociálökológiai szemléletű kutatásokra. Egy lakóhelyi környezet társadalomföldrajzi, gazdasági, infrastrukturális ellátottsága, oktatási intézményhálózata épp olyan erős befolyással bír az egyén életére, mint a család kulturális tőkéje. Ezek a gondolatok *Kozma Tamás* és *Forray Katalin* nevéhez fűződnek, s ma is érvényes megközelítést adnak. A rendszerváltás évének állapotát hasonlítja össze ebben a tanulmányban Garami az évezred utolsó tanévének adataival. Demográfiai tekintetben 20 százalékkal növekedett az idős népességnek a gyermekkorúakhoz viszonyított aránya, mindenütt drasztikusan csökkent 10 év alatt a középiskolás-korúak aránya, amely azonban régióként különbözik: a fiatalok aránya Közép-Magyarországon, Dél-Dunántúlon alacsony és magas az Észak-Alföldön. A népesség iskolázottsági szintje alapján továbbra is kitapintható egy északnyugat-délkeleti irányú fejlettségi tengely az északkelet-délnyugati fejletlenségi tengellyel szemben. A régiók gazdasági fejlettségével mint kihívással és feltételrendszerrel számol a tanulmányíró. Ez összhangban van az iskolázottsággal, amit az is erősít, hogy a korábbi évtizedekben kialakult nehézipari fellegrakban alacsonyan iskolázott népesség gyűlt össze. A középfok iránti keresletet három tényező alakulásán keresztül elemzi a szerző. Ezek: az erettségit adó képzésben való részvétel, a megfelelő korú népesség létszáma és a középfokú jelentkezések mértéke. A középfokú képzésben részt vevők megoszlása stabil területi struktúrát mutat, egyrészt a magasan iskolázott vidékek, másrészt a magasabb fiatal népességarányal rendelkező területek vezetnek, de történtek jelentős átrendeződések: a dél-alföldi régióban átlagon felüli mértékben nőtt a középiskolai képzésben résztvevők aránya, az észak-alföldieké pedig erősen csökkent. Garami magyarázata szerint a szegedi egyetem vonzó hatása miatt, de nyitva marad a kérdés, hogy vajon miért nem ilyen vonzó a debreceni egyetem. Sajnos az észak-alföldi régióban a szakiskolai képzés felé indultak el nagy tömegek, az iskolázatlan szülői háttérrel rendelkezők a rövid futamidejű képzéseket választják feltehetően. Az erettségit adó képzésben részt vevők aránya országosan 34 százalékkal nőtt a vizsgált évtizedben, de miközben a szakiskolai képzésbe csak 9 százalékkal jelentkeztek kevesebben, a korosztály egynegyede számára a szakiskolai szakmunkásképzés felé vezet a továbbtanulás útja. A középfokú végzettséget biztosító képzésben a regionális különbségek erősödtek, az előbbi tengely itt is világosan kivehető. A szakközépiskola túlsúlya ugyanúgy jelentkezik, mint az Európai

A tanulóréteg mintegy tíz százalékát e rendszer tehát elutasította az első körben. Közöttük az átlagosnál nagyobb arányban vannak jelen budapesti, borsodi és szabolcsi túlkoros (véltetően többségükben cigány) gyerekek, akik nem az elitképzéseket, hanem a legalacsonyabb presztízsű, szakiskolai képzési helyeket célozták meg, de még oda sem sikerült bekerülniük. Ebből arra lehet következtetni, hogy strukturális és minőségi meg nem felelés van az iskolák kínálatában között, a tanulók többségükben nincsenek azon a szinten, amelyet a középfok elvár. Lehet, hogy második próbálkozásra találnak iskolát ezek a fiatalok, de náluk még ekkor is nagy lesz a korai lemorzsolódás veszélye, s a magyar oktatási rendszer egyik legnagyobb problémáját jelenti ez a leszakadó tíz százalék.

Unió többi országában, érdekes viszont, hogy a gimnáziumi túlsúly az alacsonyabban iskolázott, fejletlenebb térségekben jelentkezett (Észak-Alföld, Dél-Dunántúl)

A tanulók középfokú programokra való jelentkezését a szerző a KIFIR adatbázis alapján tekinti át. Eszerint a továbbtanulási preferenciák módosultak a Nyugat-Dunántúlon, az Észak-Alföldön pedig csökken a középfokú jelentkezés. A középiskolai intézményhálózat jellemzői 40 százalékkal bővültek, területi megoszlása nem változott, az Alföldön van a legtöbb középiskola. A meghirdetett képzési helyek megoszlását tekintve megállapítható, hogy az észak-magyarországi régióban jobban kihasználják a meglévő képzési helyeket. A kereslet és a kínálat között több helyen összhang van, összességében a bejáró tanulók száma nőtt és a diákotthonosok száma csökkent, főként a szakmunkás és a szakiskolai tanulók ingáznak, területileg a közép- és nyugat-dunántúliak, valamint az észak-magyarországiak. Magas a kollégisták aránya a Dél-Dunántúlon és az Alföldön. A tanulmány értékes adatai olykor a táblázatok zsúfoltsága miatt nehezen hámozhatók ki.

Lannert Judit azt a kérdést feszegeti, hogy a középfokon lezajló expanzió növelte-e a továbbtanulási esélyeket. Válasza szerint elméletileg igen, de Magyarországon ez nem feltétlenül következett be. A PISA-vizsgálat szerint Magyarországon hat a legerősebben a diák teljesítményére a család kulturális tőkéje, s hogy a felsőbb iskolafokokra való bejutáskor csökkenni látszik a származás befolyása, az annak is betudható, hogy a középfokon az átlagnál erősebb szelekció zajlik. A homogén összetételű tanulócsoporthoz befolyásolja kedvezően a tanulók teljesítményét, inkább a családi háttér hatását fokozza. A korai szelekció azonos összetételű tanulóközösségeket hoz létre, ez az igazgató és a tanár érdekével is összhangban van, hiszen így kevesebb energiát kell a differenciált oktatásba fektetni. A szűkebb környezet középfokú intézménykínálata erősen befolyásolja a továbbtanulási döntést. *Lannert Judit* szintén a KIFIR adatbázis alapján vizsgálta a középfokú képzések keresleti és kínálati viszonyait, a legkeresettebb programokat, illetve a sikeres bejutást befolyásoló tényezőket. A tagozatok, szakok működőképességét a feltöltési arány mutatja, de emellett *Lannert* vizsgálta az iskolák rangsorát is. Az alapfokról ma már több átlépési pont is létezik a középfokra. A szerkezetváltó gimnáziumok 2000-ben a 10–11 éves korosztály 2,5 százalékát, a 13–14 évesek 4 százalékát vezették át a középfokra. A többiek a 8. osztály után váltanak középfokra, a tanulmány főleg velük foglalkozik, lévén hogy itt már nagyobb a sikertelen felvételi kockázata. A középfokú képzési helyeknek összességében itt túlkínálata van, de a szelekció itt is erős, mert mindenki a kurrens szakokat keresi. A nyolcadik osztály után jelentkezettek 90 százalékának sikerült bekerülnie középfokra az elsőként megjelölt helyre, ami mutatja, hogy a középfokú továbbtanulási elképzelések összességében racionális és reális döntések alapján állnak.

A tanulórétteg mintegy tíz százalékát e rendszer tehát elutasította az első körben. Közöttük az átlagosnál nagyobb arányban vannak jelen budapesti, borsodi és szabolcsi túlkoros (véltetően többségükben cigány) gyerekek, akik nem az elitképzéseket, hanem a legalacsonyabb presztízsű, szakiskolai képzési helyeket célozták meg, de még oda sem sikerült bekerülniük. Ebből arra lehet következtetni, hogy strukturális és minőségi meg nem felelés van az iskolák kínálata között, a tanulók többségükben nincsenek azon a szinten, amelyet a középfok elvár. Lehet, hogy második próbálkozásra találnak iskolát ezek a fiatalok, de náluk még ekkor is nagy lesz a korai lemorzsolódás veszélye, s a magyar oktatási rendszer egyik legnagyobb problémáját jelenti ez a leszakadó tíz százalék. Az ő iskoláztatásukat elvileg a szakiskoláknak kellene megoldaniuk, de épp ezek az intézmények vannak módszertanilag erre a legkevésbé felkészülve.

Nagy Mária tanulmánya a szerkezetváltó, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokkal foglalkozik. Vázlatosan áttekinti az első ilyen középiskolák 1989-es létrehozásának társadalmi környezetét, rámutatva, hogy ezek kezdetben úttörő kezdeményezések voltak, s megnyitásuk minisztériumi támogatása is szemléletváltást, a korábbi, végletekig központosító oktatáspolitikával való szakítást előlegezett. A kezdetet követő néhány évben az inno-

váció, a demokrácia és gyermek-, illetve szülőközpontúság „fellegvárainak” számító iskolák a kilencvenes évek közepére egészen más megvilágításba kerültek: felerősödtek a szerkezetváltók „elitiskola” volta miatt aggódó hangok, a felvételiztetés gyakorlata miatt pedig a szegregációt vetették a szemükre. A szerző ízelítőt nyújt az iskolatípussal foglalkozó erősen polarizált megítélésről tanuskodó szakirodalomból (pro és kontra). Megállapítja, hogy ugyanakkor a gyanakvás mellett sem csökkent a szülői érdeklődés ezek iránt az iskolák iránt, lévén hogy folyamatosan jó eredményeket produkálnak a felsőoktatási sikeresség tekintetében. Nagy Mária arra is figyelmet fordít, hogy a középiskolai szerkezetváltást az egész középfokú képzést átfformáló változások kontextusában (szakképzés átalakulása, a képzési idő bővülése stb.) elemezze.

Empirikus vizsgálatának ideje az 1999/2000-es tanév, mintavétele országos reprezentativitását. Az erre vonatkozó adatokat széles körből gyűjti: a bemutatott vizsgálatban 254 igazgató és 238 hetedikos osztályfőnök kérdőíves megkérdezését a hozzáférhető statisztikákkal, illetve egy azonos időszakban folyt nagymintás tanulói vizsgálat adataival egészíti ki. Az elemzés igen változatos szempontjait nem ismertetjük részletesen, de kiemelünk néhány, a közvélekedés táplálta előzetes várákozásnak ellentmondó vagy más szempontból figyelemre méltó eredményt. Mindenekelőtt a közvéleményben exkluzív intézményekként számon tartott hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumi képzést nyújtó iskolák rendkívül vegyes képet mutatnak, s szinte egyikük sem tiszta profilú intézmény, képzési kínálatukban változatos összetételben jelentkeznek a többféle gimnáziumi, általános iskolai (részben tagozatos) és szakmai jellegű képzés. Ez utóbbi azzal is összefügg, hogy a szerkezetváltó iskoláknak csak 60 százalékuk volt gimnázium eredetileg is, a maradék korábban szakképző vagy általános iskola volt. Nagy Mária hét iskolatípust különít el annak alapján, hogy mennyire heterogén az iskolák képzési kínálata, vagyis, hogy a hat- és/vagy nyolcosztályos képzés mellett megjelennek-e egyéb képzések is a kínálatban. A szerkezetátalakítás indokait keresve az igazgatók válaszaiban a vártnál jóval kisebb súllyal jelent meg a tanulókért folytatott harc vagy a szülői elvárás, sokkal inkább belső, szakmai okokat, illetve a tantestület kezdeményezését látják meghatározónak; a fenntartói befolyás az alapítványi és az egyházi iskolákban a többiekéhez képest jóval erősebb a változásokat illetően.

Sajátos összefüggésre mutat rá a tanulmány az igazgatók által a hat-, illetve nyolcosztályos képzésnek tulajdonított célokkal kapcsolatban: a tanulói verseny- és felvételi eredmények javítása, illetve a versenyszellem kialakítása mint cél igen markánsan különbözik az iskolák fenntartói szerint, de a várttal éppen ellentétesen. Ugyanis ezeket a célokat a megyei és önkormányzati fenntartású iskolák igazgatói lényegesen magasabb pontszámmal rangsorolták, mint az (amúgy versenyistálló hírében álló) alapítványi, egyházi vagy akár a központi költségvetésű (gyakorló) iskolák. Viszont az alapítás ideje mentén vizsgálva a kérdést, az látszik, hogy minél korábban váltott szerkezetet egy intézmény, annál nagyobb a versenyztetés jelentősége.

A család iskolázottsági mutatóinak vizsgálata részben visszaigazolja a várákozásokat: a gimnáziumi képzésben tanulók szülei képzetesebbek a többiekéhez képest, viszont nincs számottevő különbség a négyosztályosok és a szerkezetváltók között (43,6, illetve 42,5 százalék felsőfokú végzettségű az anyák között); míg a településtípusok szerinti vizsgálat jelentős különbséget mutatott ki a főváros, a nagyvárosok, valamint a kisvárosok, illetve falvak között (33,1–23,1–14,1 százalék). Gyümölcsöző elemzési szempontnak bizonyult a szülők képzettségének és anyagi helyzetének, illetve a felvételinél alkalmazott szelekció mértékének összevetése: minél magasabb ugyanis a tanulók szüleinek státusa egy osztályban, annál nagyobb eséllyel utasították el a jelentkezésnél a felvételizőt. Ez, és más eredmények is, egyértelműen mutatják, hogy ha a szerkezetváltó iskolák összessége nem is, de egy részük kétségtelenül az elitiskolák közé tartozik. A pedagógusok összetételével kapcsolatban is kiemelendőnek tartjuk azt az összefüggést,

melyet a tanulmány a tantestületek korösszetétele és a szerkezetváltás ideje között kimutatott, nevezetesen, hogy minél korábban hozta létre egy iskola az alternatív képzési formát, annál kevesebb a tanári karban a fiatal, különösen a 30 év alatti pedagógus és fordítva. Ez nyilván összefügg azzal, hogy ezekben az iskolákban tanítani nagyobb presztízst jelent, s ezért lehet ritkább itt a tapasztalt pedagógusok (akik helyére aztán pályakezdőket kellene állítani) pályaelhagyása. A tantestület képzettsége is szignifikáns összefüggéseket mutat: a felvételinél erősen szelektáló, illetve a jobb felsőoktatási felvételi mutatókat produkáló iskolákban alacsonyabb a nem egyetemi végzettséggel rendelkezők aránya, mint a szerényebb teljesítményeket felmutatók esetében. Általánosságban is képzettebbek, például nagyobb arányban beszélnek idegen nyelveket azoknak az iskoláknak a pedagógusai, amelyek képzési kínálatában nem szerepelnek szakmai vagy általános iskolai képzések. Az iskolában folyó munka vizsgálata a kérdőíves módszerrel természetesen korlátozott, és a különböző iskolatípusok összehasonlítására sem nyílt lehetőség, de a szerkezetváltó osztályokkal kapcsolatban hallható vád, a túlterheltség nem nyert megerősítést, hiszen a tanrendi órák száma más iskolatípusokkal összehasonlítva összességében nem magasabb.

A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy az elitképzőnek tartott hat-, illetve nyolcosztályos képzést folytató intézmények valójában igen heterogén iskolatípust alkotnak, s ebből a vizsgálatból nem állapítható meg, hogy a közöttük kimutatott egyenlőtlenségeket táplálják-e ezek a képzések, vagy felszámolásukhoz járulnak hozzá. Végszóként a tanulmány egy, az itt végzett tanulók mai élethelyzetével foglalkozó vizsgálatának szükségességét és időszerűségét pendíti meg, éppen ennek a kérdésnek a tisztázása céljából.

Mártonfi György írása a szakképzés átalakulásának kérdéseit tárgyalja. Egyrészt európai összehasonlítást végez, külön kezelve az EU-tagállamokat (a kőtet a csatlakozás előtt jelent meg) és a tíz, csatlakozásra váró országot. A tanulmány bevezetőjében a szakképzés átalakulásának okai között áttekinti a posztindusztriális társadalomban átalakult gazdaság és termelés viszonyait, a tanulás megváltozott jelentését és jelentőségét. A tudás alapú társadalom megvalósítja a folyamatos tanulás eszményét a gyorsan avuló technológiák követelte folyamatos adaptáció révén. Ez a tény a képzési tartalmak radikális átalakítását követelné meg, amelyben a súlypont az egyre rövidebb „szavatosságú” ismeretek helyett áthelyeződik azokra a kompetenciákra, amelyek a tanulási képesség és hajlandóság alapjait jelentik. Mártonfi utal a gyorsan változó munkaerőpiaci és tanulói igényekre, amelyeknek folyamatos követésére (sőt akár csak megismerésükre) láthatólag hiányzik az elszántság vagy a lehetőség az iskolákban.

Az európai szakképzési rendszereket a szerző főleg abból a szempontból elemzi, hogy vajon milyen korban (illetve az iskolarendszer mely szintjén) lépnek be a szakképzésbe a tanulók, valamint hogy hogyan alakul az általános és a szakmai képzés aránya az egyes országokban. Megállapítja, hogy a legfejlettebb tagállamokban kifejezetten magas a szakképzésben részt vevők aránya, de a fejletlenebbekben is már zajlik a modern szakképző intézményhálózat kiépítése. A néhány tagállamtól eltekintve, ahol a duális rendszerű szakképzés uralkodó (Németország, Ausztria, Dánia), a szakmai képzés döntően iskolai alapú, s a képzés gyakorlati része sem közvetlenül a munkavégzéshez kötődik, hanem az általános (informatikai, nyelvi, személyiséghez kötődő) kompetenciák fejlesztése áll a középpontjában. Ami a szakképzés megkezdésének idejét illeti, a szerző kifejezetten károsnak találja azokat a modelleket, amelyek korán konkrét szakmai képzést nyújtanak és korai életkorban vezetnek a munkaerőpiacra a fiatalokat (mint a szakmunkás-képzők még mindig), és ezzel szemben jónak látja például a „világbanki” modellt, amelyben a 12. évfolyam előtt nem kezdhető el a szakmai képzés, csak szakmaorientációs, előkészítő tárgyakat lehet tanítani. A szakképzési rendszer átalakulásáról szólva megállapítja, hogy a középfokon az általánosan és szakmailag képző intézmények generális közeledése tapasztalható; egyrészt a szakképzés már említett kitolásáról és az alapozó

szakasz erősítéséről van szó a szakmai képzést nyújtó intézményekben, másrészt viszont az általánosan képző iskolákban is egyre nagyobb terepet kap a munkaerőpiaci alkalmazkodást elősegítő tartalmak oktatása. Az átalakulás másik fontos aspektusa, hogy ma már nemcsak az akadémiai pályára előkészítő, de a szakmai képzést nyújtó középfokú intézményekben való tanulás is a tanulók számára egyre kevésbé jelenti tanulmányaik végpontját, hanem elsősorú többségük számára átmenetet képez a további (részben felsőfokú) tanulásuk felé.

A magyar szakképzési rendszert bemutatva (és bírálva) Mártonfi rámutat, hogy a gazdasági folyamatok már a hetvenes években megkövetelték volna a szakképzés korszerűsítését, s a rendszer mostani válsága a rendszerváltás utáni munkanélküliségi robbanással, a jobb perspektívákat kereső szülői döntésekkel és a nagy létszámú korosztályok elfogyásával függ össze. Így a szakközépiskolák iránti érdeklődés megnőtt, ezek az iskolák néhány szerencsés tényező összejátszásának következtében részben nagyon sikeresen nyitottak a felsőoktatás irányába, és köztük nem egy ma már népszerűségben, színvonalban, presztízisben versenyképes a gimnáziumokkal, azonban a szakmunkásképző az átalakulás mostoha-gyereke és vesztese maradt. Mivel a csökkenő létszámú kohorszok egyre nagyobb arányban jutottak be az érettségit is adó szakközépiskolákba, a szakmunkásképzőket elárasztották a szociális és tanulási problémákkal terhelt, deviáns, motiválatlan tanulók, akiknek egy része korábban egyáltalán nem is maradt volna az iskolarendszerben (ebből az egy szempontból pozitívnak is lehet látni ezt a folyamatot). A szakmunkásképzőt mai formájában tanár, diák egyként frusztráltan éli meg, nem is beszélve a kielégítetlen munkaerőpiaci igényekről, holott itt lenne az ideje, hogy a „képzési hierarchia legalsó 20–30 százaléka” számára is adottak legyenek a társadalomba való sikeres integrálódást lehetővé tevő képzés feltételei.

Az oktatás keretétől szolgáló tantervi és tartalmi változásokat és az azokra adott intézményi válaszokat vizsgálja Vágó Irén. A tantervekben nem annyira otthonos olvasót is orientáló, a huszadik századi tantervekre visszatekintő és a tantervtípusokat bemutató, lényegre törő bevezető után rátér a rendszerváltozás oktatáspolitikai változásainak a tanterveket érintő fejleményeire. Az írás erőssége, hogy ebben a – többnyire inkább elméleti jelleggel, dokumentumok alapján vizsgált – témában is minden téren érvényesíti az „emberi tényező” szempontját: a helyi tanterveket elsősorban mint az aktuális iskola társadalmi környezetére, az expanzió révén bekerült tanulói csoportok és szülei igényeire adott válaszokat értelmezi, nem hallgatva el, hogy ugyanakkor sokhelyütt kényszer vagy konformizmus szülte elégtelen megoldások jöttek létre (vagy merevedtek meg). Az oktatási kormányzatok gyakran változó elgondolásait csak vázlatosan tárgyalja, a folyamatosan alakuló intézményi reakciókat a

Az európai szakképzési rendszereket a szerző főleg abból a szempontból elemzi, hogy vajon milyen korban (illetve az iskolarendszer mely szintjén) lépnek be a szakképzésbe a tanulók, valamint hogy hogyan alakul az általános és a szakmai képzés aránya az egyes országokban. Megállapítja, hogy a legfejlettebb tagállamokban kifejezetten magas a szakképzésben részt vevők aránya, de a fejletlenebbekben is már zajlik a modern szakképző intézményhálózat kiépítése. A néhány tagállamtól eltekintve, ahol a duális rendszerű szakképzés uralkodó (Németország, Ausztria, Dánia), a szakmai képzés döntően iskolai alapú, s a képzés gyakorlati része sem közvetlenül a munkavégzéshez kötődik, hanem az általános (informatikai, nyelvi, személyiséghez kötődő) kompetenciák fejlesztése áll a középpontjában.

személyesség, az egyediség szempontjait figyelembe véve veszi számba, a tantervi-tartalmi innovációhoz és a konkrét társadalmi környezethez való hozzáállást mindig az egyes intézmények tantestületének és menedzsmentjének felkészültségéből, ambíciózuságából, elkötelezettségéből vezeti le. Tanulmánya új aspektusokkal gazdagítja mind Nagy Mária, mind Mártonfi György írásának értelmezését is, többek között a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok tantervi jellegzetességeinek felmutatásával, a szakképzésben lezajlott konkrét innovációk felvillantásával vagy éppen a folyamatosan változó környezethez alkalmazkodó iskolák „tanuló szervezetként” való bemutatásával. A különböző intézményspecifikus reagálási módokat csoportokba rendezve típusokat hoz létre: „alternatív iskolák”, „korai szerkezetváltók”, „új elit iskolák” és „régii elitek”, „szolidan innoválók”, „világbanki”, „rugalmas specializációt működtető” és „stratégia nélküli” iskolák. Már a beszédes és jól megválasztott elnevezések is sugallják azt, amit a szerző explicit módon is szóvá tesz: a változtatások hátterében meghúzódó hatalmas fejlesztőmunkát, amely az iskolák tantestületeit és vezetését dicséri. A legtöbb esetben ezek mögött olyan magasan képzett, elkötelezett, iskolájuk, kollégáik, de elsősorban tanulóik sorsáért felelősséget vállaló tanári és iskolavezetői gárda fedezhető fel, amelynek megléte kulcsfontosságú volt abban, hogy a középfokú oktatás nemcsak átvészelte, hanem részben megerősödve került ki az olykor viharos, máskor csak következtelen oktatáspolitikai játszmákból. Ez a szakembergárda lehet a további fejlődés záloga is, feltéve, ha a „közmondásosan” nehéz körülmények ellenére megmarad az elszántság és a lendület. Ugyanakkor nem hallgatja el, hogy vannak ellenpéldák, tehetetlenül sodródó, hagyományos, túlhaladott és korszerűtlen képzési kínálatukon változtatni nem képes vagy nem hajlandó, a kihívásokra nem vagy rosszul reagáló iskolák is – ezek „túlélése” Vágó Irén szerint legfeljebb ideig-óráig biztosított, tekintve, hogy az iskolavezetést döntéseiben sokkal inkább a tanárok és saját egyéni, rövid távú érdekei vezérik, mintsem a tanulók jövője.

Megállapítását, mely szerint az egyes iskolák rendkívül változatos intézményi alkalmazkodási stratégiái nyomán az évezred végére Magyarországon az iskolafelhasználók igényeihez „nagyságrendekkel jobban igazodó, sokszínű középiskolai kínálat” jött létre, a recenzensek a kötet egészéből is levonható egyik legfontosabb tanulságnak és megőrzendő értéknek tartanak.

A kötet befejező tanulmánya *Horváth Zsuzsanna* „Az érettségiről és az érettségizőkről” című írása. Az érettségi vizsga tartalmának, de főként társadalomban betöltött szerepének alakulását veszi végig az Entwurftól a legújabb fejleményekig. A vizsgarendszer különös jelentősége kettős megalapozottságú: egyrészt a továbbhaladást szabályozó szűrő, másrészt pedig a tanítási folyamatokat és tanterveket befolyásolja, retrospektív hatása miatt. A vizsga társadalmi jelentőségének három dimenziója a szimbolikus, életútbeli és kulturális rétegeké. Az első a vizsgával elnyert valamiféle „érettségre” vonatkozik, a felnőtté válás küszöbére, a fiatalok életében húzható cezúrára. Ebben a szerepében az érettségi – minthogy az oktatási rendszerbeli lét meghosszabbodott és a munka világába vezető képesítések megszerzése is a vizsga után következik csak be – érthetően veszített jelentőségéből, de továbbra is az életút egy szimbolikus kitüntetett pontjának számít (gondoljunk a hozzá kapcsolódó rituálékra). Jóval nagyobb a változás az egyéni életút további alakulásában betöltött szereppel kapcsolatban, a tömegessé válás következtében ma már inkább a diplomával járnak együtt azok a munkaerőpiaci pozícióelőnyök, melyeket korábban az érettségi biztosított. Az érettségi kulturális funkcióján azt kell érteni, hogy a vizsgában foglalt tudás társadalmi érvényessége, elismertsége a társadalmi lét integráló ereje, egyfajta „navigációs eszköz, egymás megértésének alapja”. Ebben a szerepében a tömegesedés éppen hogy megnövelhetné az érettségi jelentőségét, de felvetődik a kérdés, hogy vajon az azonos vizsgaeredmények milyen tényleges teljesítményt takarnak, s ez utóbbival kapcsolatban a szerző szerint manapság nem mutatkozik túl nagy tudományos érdeklődés.

A kilencvenes években zajló érettségi reformviták érveinek és ellenérveinek felvonultatása mellett kitér egy eddig nem publikált vizsgálat eredményére, amelyben a felsőoktatás amúgy nehezen körvonalazható elvárásainak konkrétabb megfogalmazását kérték egyetemi, főiskolai oktatóktól. Ebből az derül ki, hogy a felsőoktatási intézmények kifejezetten az általános és nem a szakmai képzést várják el a középfoktól. Alapvetően elégedettek a növekvő idegennyelvi és informatikai ismeretekkel, a súlypontot pedig olyan kompetenciákra helyezték, mint az általános olvasottság, tájékozottság, a különböző utalások, álláspontok megértése és kritikai összevetése, lényegkiemelő képesség. Megjelenik a szabatos, korrekt fogalomhasználat és a logikai műveletek korrekt elvégzésének képessége, a különböző tudományterületek eltérő megközelítésmódjáról való előzetes ismeretek és a közoktatásban szokásostól eltérő tanulási technikák birtoklásának szükségessége. Mindennek újdonságértéke miatt az érettségi vizsgának a felvételit kiváltó új funkciója szempontjából lehet jelentősége. Az első kétszintű érettségi előtt álló évfolyam tanévének kezdetén még jelentős bizonytalanságok nyugtalanítják a legtöbb érintett szereplőt, mind a vizsga mikéntjét, lebonyolítását, értékelését, mind pedig a várható hatásokat tekintve, hiszen: „a vizsgafejlesztés története még nem ért véget”.

Összefoglalva: a kötet a téma „körpanorámáját” adja, s a közoktatási játéktér minden szereplőjének és tényezőjének figyelembevétele, valamint a kormányzati törekvésektől az gazdasági és munkaerőpiaci klímán keresztül az iskolahasználók és a pedagógusok, sőt a tanárképzés szempontjaiig terjedő spektrum egyidejű érvényesítése a képet igazán árnyalttá és többdimenzióssá teszi. Utalnunk kell a könyvet létrehozó műhely, az OKI teljesítményére is, amely intézet nemcsak szolgáltató, de a szó legnemesebb értelmében szolgálja is a közoktatás ügyét, minden egyes elemzés a gyakorlatra is érvényes tanulságokat kínál, ami összhangban van a „szolgáltató iskola” jól kitapintható eszményével. A tanulmányok nagy erénye az egyenes beszéd, a közérthető, a közoktatási gyakorlat szereplőinek nyelvén fogalmazott, mégis tudományos igényű szövegalkotás, amely a kevéssé publikus témákkal kapcsolatban sem operál rébuszokkal, virágnyelven való körülírásokkal, hanem egyértelműen fogalmaz a negatív jelenségek kapcsán is.

Torsten Husén, aki a kilencvenes években megírta a svéd középfokú oktatás tömegesedésének végét, „Az oktatás világproblémái” című könyvében a középiskolát mint katasztrófa sújtotta övezetet, kaotikus, diszfunkcionális romhalmazzá mutatta be. Szerencsére nálunk ezen a ponton korántsem ennyire sötét a helyzet, és szívesen gondolunk arra, hogy ez a már említett felelősségteljes, cselekvésre kész és képes pedagógustársadalomnak és a folyamatos, gondos monitorozó, döntéselőkészítő, tanácsadó munkának is az eredménye, amelynek egyik bizonyítéka ez a könyv is.

Úgy látjuk, igazgatók, tanárok és oktatáspolitikusok, kutatók, oktatók és pedagógushallgatók számára kikerülhetetlen, de szülők számára is tanulságos segédkönyv született,

A kötet a téma „körpanorámáját” adja, s a közoktatási játéktér minden szereplőjének és tényezőjének figyelembevétele, valamint a kormányzati törekvésektől a gazdasági és munkaerőpiaci klímán keresztül az iskolahasználók és a pedagógusok, sőt a tanárképzés szempontjaiig terjedő spektrum egyidejű érvényesítése a képet igazán árnyalttá és többdimenzióssá teszi. Utalnunk kell a könyvet létrehozó műhely, az OKI teljesítményére is, amely intézet nemcsak szolgáltató, de a szó legnemesebb értelmében szolgálja is a közoktatás ügyét, minden egyes elemzés a gyakorlatra is érvényes tanulságokat kínál, ami összhangban van a „szolgáltató iskola” jól kitapintható eszményével.

amely nemcsak sok, máshonnan nehezen összegyűjthető adatot és ismeretet tartalmaz, de emellett az adatok értő, átfogó szemléletű értelmezését is nyújtja, valamint a gyakorlati munkához is számos megfontolt és megfontolandó, jobbító szándékú javaslattal járul hozzá, párbeszédre invitál, továbbgondolásra késztet.

Nagy Mária (2003, szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon.* OKI, Budapest.

Keller Magdolna – Puztai Gabriella

Neveléstudományi Tanszék, BTFK,

Eszterházy Károly Főiskola –

Neveléstudományi Tanszék, BTK, Debreceni Egyetem



Az OKI könyveiből

Conference papers

Cultural heritage

Péter György

Everything's an archive, everything's a heritage

The closure of modernity and then of post-modernity, the appearance of the notions and concepts of reflective modernity, is related to the radical criticism of all forms of essentialism, to the process whereby constructivism, a cooperative, non-normative approach to culture, has become dominant. The notions and institutions of cultural heritage and public wealth are indebted to this theoretical shift. As a result, what Tony Bennett termed the "disciplinary museum" prominent in the nineteenth century, has been replaced by what Elian Hooper-Greenhill termed the "post-museum" The latter is concerned not so much with the collection as with the interpretation of artifacts. Such an institution is not merely a building and neutral space where documents are on display, but rather, a chain of dialogs, events, exhibitions, presentations, and community-forming occasions.

Gábor Sonkoly

Heritage and history: Memory techniques

Cultural heritage has become a keyword in scholarship as well as public discourse. What impact has this process exerted on the historical discipline in the past decades? This paper will not attempt to explore in detail the controversial relationship (it has been undertaken by other experts); rather, it will focus on three distinct aspects of the issue.

Károly Kecskeméti

Public archives and memory

In the context of the institutions and abstract components of cultural heritage

and national memory, public archives should be studied together with two other institutional universes of national memory: libraries and museums, investigating common objectives, problems and techniques. Specific tasks should be considered in addition to difficulties and constraints.

László Dobszay

Audio traditions: Sheet and recorded music

Music itself can be mediated in one of two forms (if one excludes such documents as proceedings, stories, invoices, lists and the like): written and audio sources. Due to lack of space, this paper will center around the situation of these two types of sources in various eras, which will suffice for drawing some general conclusions.

Zoltán Fejős

Ethnography and anthropology: Categories of cultural heritage and memory

The past few years have witnessed a significant shift as regards the notion of cultural heritage and the complex cultural practice the term refers to. Including ever more components, the notion underwent a qualitative change following the 32nd general assembly of UNESCO on October 17, 2003: with 190 member states in favor, and a few abstaining, it adopted the international convention on safeguarding intangible cultural heritage.

Emőke Tomsics

National identity and photography

Interest has been on the rise in the past few years amongst historians, art historians, photographers, and experts dealing with film history in investigating the relationship between certain elements of visu-

al culture and identity – thus, between photography and national identity.

Articles

Mihály Andor

The urge to press on

The results of the international comparative survey, PISA 2000, sent shock waves among Hungarians concerned with public education. The survey showed that the reading comprehension skills, natural sciences and mathematics knowledge of 15-year-old Hungarian students were below international standards. In addition, it revealed that students were unable to apply what they did know to individual tasks, and that their problem-solving competencies were minimal. PISA 2000 was instrumental in making everyone aware that there was something wrong with the basic skills of Hungarian students, and that the first years of schooling did not lay the groundwork for developing competencies essential for future learning.

Gyöngyvér Molnár

Opportunities for objective measurement: The Rasch-model

The opportunity for objective measurement is key in education. The issue has been a concern of educational scholars in the past several decades. However, the ultimate solution, the creation of objective, adaptive scales, still lies ahead.

Katalin Radnóti

The teaching of physics: An observation study

In September 2003, as a follow-up to the subject-specific observation studies organized by the National Institute for Public Education, a questionnaire survey

was conducted, involving 200 high schools of various types from all over the country: 6- and 8-year grammar schools, 4-year grammar schools, vocational schools and technical schools. Data was collected for physics from 155 schools. Over 150 primary-school teachers participated in a similar previous study, conducted in 2002 (see the report of its most important findings in the 2004/1 issue of this journal). In light of the new results, the picture is further clarified and some comparisons are also made.

István Franyó

Teaching biology in high schools

At the beginning of the 2003–2004 academic year, a questionnaire survey was conducted in the country's high schools. The aim was to gather data on the conditions, circumstances and outcomes of biology teaching, together with the constraints in terms of personnel and technical-technological facilities, and the accomplishment of cross-curricular and competency-development objectives.

András Fernengel

Chemistry teaching in public education

The Program and Curriculum Development Center of the National Institute for Public Education (NIPE) launched a survey in 2001 to assess the situation concerning the teaching of various subjects. Studies reporting the results for individual subjects have been published on the website of NIPE and in the journal *New Pedagogical Review* (Új Pedagógiai Szemle), since May 2002. To complement and verify the results of those studies concerning the teaching of various subjects, among them, biology, questionnaires were designed. These initially assessed the situation of primary, and then of secondary schools.

Judit Ütőné Visi

Geography teaching: The current situation and development tasks

In 2003, the National Institute for Public Education undertook to investigate, on a national sample, the situation concerning the secondary-school teaching of sixteen subjects, among them, Earth and Environment (geography). This paper provides an account of the most important results of the study.

Reviews

Magdolna Keller – Gabriella Pusztai
High-school vademecum (on Mária Nagy, ed.: High school for all: Hungarian secondary-level education at the turn of the century, 2003).



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Tákács 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 multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Tákács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő*: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István*: Olvasásügy (2005)

György Péter

Minden archívum, minden örökség

A modernitás, majd a posztmodernitás lezárulása, illetve a második, reflexív modernitás fogalomrendszerének, koncepciójának megjelenése nem független az esszencializmus bármely formájának radikális kritikájától, a hibrid kultúra kooperatív, nem normatív megközelítésének, a konstruktivizmusnak dominánssá válásától. A kulturális örökség és közvagyon egész fogalom-, majd intézményrendszere sokat köszönhet ennek az elméleti fordulatnak, amelynek megfelelően a 19. században uralkodó normatív – Tony Bennett kifejezésével élve – „disciplinary museum” helyét az Elean Hooper-Greenhill kifejezése szerinti „post-museum” foglalja el, amely már nem anynyira a tárgyak gyűjtésével, mint inkább interpretálásával foglalkozik, s amely intézmény nem pusztán egy épület, illetve az abban kiállított dokumentumokat bemutató semleges tér, hanem párbeszéd, események, kiállítások, előadások, közösségépítő rendezvények láncolata.

Tomsics Emőke

Nemzeti identitás és fotográfia

Az elmúlt néhány évben a történettudományban, a művészettörténetben, a fotográfia és a film történetével foglalkozó tudósok körében egyaránt megnőtt az érdeklődés az iránt, milyen kapcsolat található a vizuális kultúra és az identitás egyes elemei, így a fotográfia és a nemzeti identitás között.

Andor Mihály

Lépéskényszer

Két évvel ezelőtt a közoktatás iránt érdeklődő közönséget megrázta a PISA 2000 címet viselő nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredménye, amelyből kiderült, hogy a 15 éves magyar diákok olvasási-szövegértési képessége, természettudományos és matematikai műveltsége a nemzetközi átlagnál gyengébb, ismereteiket nem tudják önálló feladatmegoldásokban alkalmazni, problémamegoldó képességük siralmas. A PISA 2000 mindenkit rádöbbenhetett arra, hogy a magyar diákok alapképességeivel valami baj van, hogy az iskola kezdő szakaszában nem történik meg azoknak a kompetenciáknak a kialakítása, amelyekre minden tanulás épül.

Franyó István

Biológiatanítás középfokon

Az Országos Közoktatási Intézet Program és Tantervfejlesztési Központja 2001-ben kutatást indított a hazai közoktatásban a tantárgyak helyzetének felmérése érdekében. 2002 májusától jelentek meg az egyes tantárgyak helyzetét elemző tanulmányok az OKI honlapján és az Új Pedagógiai Szemlében. A tantárgyak, köztük a kémiaoktatás helyzetét felmérő tanulmánycsokor megállapításainak kiegészítése, alátámasztása vagy cáfolata érdekében kérdőívek készültek, amelyek először az általános iskolák, később a középiskolák helyzetét vizsgálták.

300,- Ft (ÁFA-val)

