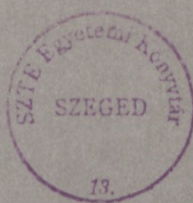


57096

2007 SZEP 28



57096

223

# iskolaváltás

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVII. évfolyam, 2007. június-július

**Abdessamad Belhaj**  
politikatudomány kutató,  
Piliscsaba, Avicenna Közép-Kelet  
Kutatások Intézete

**Cseh Ágnes Gabriella**  
tanár, Baja, Eötvös József Főiskola,  
Gyakorló Általános Iskola

**Csiszár Rita**  
Ph.D hallgató, Pécs, PTE, BTK,  
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori  
Iskola

**Czékán Orsolya**  
Ph.D hallgató, Veszprém, Pannon  
Egyetem, BTK, Interdiszciplináris  
bölcészeti- és Társadalom-  
tudományok Doktori Iskola,  
tanár, Hódmezővásárhely, Németh  
László Gimnázium és Általános  
Iskola

**Donáth Péter**  
tanszékvezető egyetemi tanár,  
Budapest, ELTE, Tanító- És  
Óvóképző Főiskolai Kar,  
Társadalomtudományi Tanszék

**Fejes József Balázs**  
Ph.D hallgató, Szeged, SZTE,  
BTK, Neveléstudományi Doktori  
Iskola

**Herzog Csilla**  
Ph.D hallgató, Szeged, SZTE,  
Neveléstudományi Doktori Iskola

**Józsa Krisztián**  
egyetemi adjunktus, Szeged, SZTE,  
BTK, Neveléstudományi Tanszék

**Kelemen Rita**  
Ph.D hallgató, Szeged, SZTE,  
Neveléstudományi Tanszék,  
Neveléstudományi  
Doktori Iskola

**Kojanitz László**  
szerkesztő, Veszprém,  
Iskolakultúra, főigazgató,  
Budapest, Elhivatottság Tankönyv  
és Taneszköz Kutató Intézet

**Kozma Tamás**  
egyetemi tanár,  
Debrecen, Debreceni Egyetem,  
Neveléstudományi Tanszék

**Laczkó Mária**  
középfiskolai tanár, Pestszentlőrinc,  
Pestszentlőrinci Közgazdasági és  
Informatikai Középfiskola

**Láng András**  
egyetemi tanársegéd, Pécs, PTE,  
NTI, Nevelés- és Oktatáselméleti  
Tanszék

**Máth János**  
docens, Debrecen, Debreceni  
Egyetem, BTK, Pszichológia  
Intézet, Szociál- és  
Munkapszichológiai Tanszék

**Mesterházi Zsuzsa**  
docens, Budapest, ELTE, Bárczi  
Gusztáv Gyógynevelési  
Főiskolai Kar

**Mezei Gabriella**  
Ph.D hallgató, Budapest, ELTE,  
Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Nyelvpedagógia Program

**Revákné Markóczi Ibolya**  
egyetemi adjunktus, Debrecen,  
Debreceni Egyetem, TTK, Biológia  
Intézet, Alkalmazott Ökológia  
Tanszék, Biológia Szakmódszertani  
Részleg

**Sántha Kálmán**  
főiskolai adjunktus,  
Székesfehérvár, Kodolányi János  
Főiskola Pedagógiai és Szociális  
Tanulmányok Intézete,  
Neveléstudományi Tanszék

**Scheidl Róbert**  
Szeremle-Dunafalva ÁMK

**Suhajda Péter**  
egyetemi hallgató, BTK, Károli  
Gáspár Református Egyetem

**Szálkáné Gyapay Márta**  
tanár, Budapest, Toldy Ferenc  
Gimnázium

**Tókos Katalin**  
Ph.D hallgató, Budapest, ELTE,  
Pszichológia és Pedagógia Kar,  
Neveléstudományi Doktori Iskola

**Tóth Péter**  
főiskolai docens,  
Budapest, Budapesti Műszaki  
Főiskola, Tanárképző és  
Mérnökpedagógiai Központ

**Tüske László**  
egyetemi tanár,  
Piliscsaba, PPKE, BTK,  
Orientalisztikai és Ökortörténeti  
Intézet, Arab Tanszék

Főszerkesztő:

**Géczi János**  
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály**  
e-mail: andorm@t-online.hu

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

**Csízér Kata**  
e-mail: weinkata@yahoo.com

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

**Kojanitz László**  
e-mail: kojani@freemail.hu

**Mészáros György**  
e-mail: gyumatya@gmail.com

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

**Györök Edina** *olvasószerkesztő*  
e-mail: gyorokedina@yahoo.com

**Takács Viola**  
e-mail: takacsviola@freemail.hu

**Tarján Tamás**  
e-mail: tarjan.tamas.arakhel@gmail.com

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

**Vágó Irén**  
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**  
e-mail: vega2000bt@gmail.com

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**  
e-mail: iskolakultura@gmail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:  
**Gaál Zoltán**, rektor

**Kiadja a Pannon Egyetem**

## tanulmány

**Abdessamad Belhaj**  
Vallás és külpolitika: elméleti megközelítések 3

**Tüske László**  
Az európai iszlám kérdéseihez 12

**Laczkó Mária**  
Kísérlet a szövegtani, stilisztikai, grammatikai ismeretek integrált tanítására 25

**Kelemen Rita**  
Fejlesztő kísérletek a realiztikus matematikai problémák megoldásában 36

**Tóth Péter**  
Gondolkodásfejlesztés informatika órán 47

**Cseh Ágnes Gabriella**  
Szöveges feladatok megoldási képességének vizsgálata 66

**Fejes József Balázs – Józsa Krisztián**  
Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői 83

**Máth János – Revákné Markóczy Ibolya**  
A problémaközpontú módszer hatékonysága a középiskolai biológiatanításban 97

**Kojanitz László**  
A tankönyvek minőségének megítélése 114

**Donáth Péter**  
Nagy László kényszerű számvetése 1922-ből 127

**Csiszár Rita**  
Gondolatok a burgenlandi magyar kisebbség anyanyelvi oktatásáról 136

## vita

**Mesterházi Zsuzsa**  
Változik-e a gyógypedagógia identitása? 150

## szemle

**Herzog Csilla**  
Beszámoló a Család – Iskola – Játék című konferenciáról 164

**Sántha Kálmán**  
A kvalitatív metodológiai követelmények problémái 168

**Scheidl Róbert**  
A tudásszint és a fogalomrendszer fejlettsége az „állam” témakörében a 6. évfolyam elején 177

**Tókos Katalin**  
Csoporthatások és -folyamatok 186

**Suhajda Péter**  
Halmazódó terek és idők szimultaneitása 192

## kritika

**Szálkáné Gyapay Márta**  
Módszertani kérdések a nyelvtanításban 199  
Kontra H. Edit (2006): Az angol nyelv tanításának legfontosabb módszertani kérdései

**Kozma Tamás**  
Az iskola időarcai 200  
Meleg Csilla (2006): Az iskola időarcai

**Mezei Gabriella**  
Kutatásmódszertan az alkalmazott nyelvtudományban 204  
Dörnyei Zoltán: Research Methods in Applied Linguistics – Quantitative, qualitative and mixed methodologies

**Czékmán Orsolya**  
Papp Ferenc olvasókönyv 206  
Klaudy Kinga (2006): Papp Ferenc olvasókönyv

**Láng András**  
Pszichológia pedagógusoknak 209  
N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk., 2004): Pszichológia pedagógusoknak

## contents

212

2007/6-7



## Vallás és külpolitika: elméleti megközelítések

*Csak a közelmúltban jelentek meg a vallást mint az állami, illetve nem állami szereplők külpolitika-alakító eszközét vizsgáló tanulmányok. Ennek fő oka, hogy a nemzetközi kapcsolatokat jó ideig a realista és neorealista irányzat uralta. A paradigmaváltás a hidegháború végével következett be, a nemzetközi rendszer etnikai és vallási alapokon történő szétesése pedig rávilágított a bipoláris rendszerben is látenszen, diszkréten jelenlévő vallási tényező fontosságára.*

Egy más követték a Boszniát, a Közel-Keletet és a Közép-Ázsiát sújtó konfliktusokat elemző konstruktivista tanulmányok, amelyek egy adott periódus döntéshozatali folyamatát, az aktorokat, a vallási tényező instrumentálizálásának módját és céljait igyekeztek feltárni. A kérdés nem az volt, hogy létezik-e vagy sem e tekintetben egyfajta nemzetközi gyakorlat, amihez aztán mérni lehet például a Bush-kormányzat, Irán vagy Szaúd-Arábia politikáját, hanem, minden normatív megfontolás helyett, a vizsgálat azokra a külső és belső elemekre szorítkozott, amelyek egy-egy politikai szereplő megnyilatkozásait és cselekedeteit meghatározzák.

E tanulmány célja, hogy számba vegye a társadalomtudományok, azon belül is a politikatudomány eddig elért eredményeit a vallás és a politika közötti kapcsolat tekintetében, majd megvizsgáljon néhány kulcsfontosságú fogalmat, hogy megértsük, hol a vallási tényező helye a nemzetközi kapcsolatok tanulmányozásában. Végül megnézzük, hogy mennyire állja meg helyét a kérdéskörrel foglalkozó primordialista, instrumentalista és konstruktivista elmélet.

### Vallás és politika a politikai szociológiában

A szociológia az elsők között vette közelebről szemügyre a vallási tényezőt. Émile Durkheim *A vallási élet elemi formáiban*, illetve Max Weber különösen a *A protestáns etika és a kapitalizmus szellemében* emelte ki a szentnek a társadalmi közösség alakításában betöltött szerepét. Munkáikban rámutattak, hogy a hatalom eredendően „szent”, és a „szent” ugyanakkor erősíti a hatalmat. A (főként keresztény) társadalmak szekularizációja és a világból való általános kiábrándultság nem jelentette azt, hogy tétjét és működési módját tekintve a szent ne álljon továbbra is a hatalom rendelkezésére. Krízisek és gyors átalakulások időszakában a szociológiának ismételt szembesülnie kellett az új értékrendet és csoportszolidaritást megjelenítő szektákkal és új vallási mozgalmakkal. Külpolitikai színezetet ezek a mozgalmak akkor kapnak, amikor esetenként egy másik állam támogatja őket, ahogyan például a kommunizmus elleni küzdelem jegyében az Egyesült Államok is támogatta a Moon szekta működését Latin-Amerikában.

Pierre Bourdieu szerint a vallás olyan érdekmező, amely üdvjavakból álló szimbolikus tőkét képez. Az aktorok célja e javak monopolizálása, és az érdekmező fenntartása, ahol a vallás az érdekmezőtől függő változó. Williams szerint azonban a vallás független vál-

tozó, mivel politikai erőforrásként (resource) egyszerre kultúra és ideológia, azaz része a társadalmi folyamatoknak, mivel fontos forrása a kultúrának és az ideológiának. Formálja a kultúra meghatározó elemét, az identitást, alakítja a társadalmi szolidaritást, ugyanakkor a társadalmi mozgások ideológiai bázisát adja. (Williams, 1996, 377.)

A társadalomtudomány irányzatai közül talán leginkább a funkcionális tette lehetővé annak elemzését, hogy egy politikai rendszer miként viszonyul a valláshoz. Ez elengedhetetlen bizonyos regionális, illetve nemzetközi folyamatok megértéséhez. A funkcionális irányzat kidolgozott egy olyan elméleti modellt, amely feltételezi, hogy egy politikai rendszer alkotóelemei egymástól függenek – akár egy élő organizmusban –, és minden elem úgy működik, hogy a rendszer egészének javát szolgálja. (Robertson, 1987) Ezért a társadalmi rendszereknek szüksége

van a termelési, rendfenntartási, védelmi és oktatási funkciók túlélést biztosító megszerzésére. Ezek közül vannak kézzelfogható, nyilvánvaló, illetve rejtetten jelenlévő funkciók. A vallási faktor egyszerre struktúra és funkció. Olyan országokban, mint például Irán vagy Szaúd-Arábia, ahol a rendszer teljesen vagy részben vallási alapokon nyugszik, a vallás politikai erőforrás, amely a rendszer stabilitását és legitimitását biztosítja. Példánk esetében az iszlám a társadalom egész struktúráját áthatja (a politikai pártoktól a szociális szervezetekig), innen a vallási faktor funkcionalitása. Az iszlám instrumentális használata ez esetben a politikai rendszer szükségletét, a fennmaradás biztosítását szolgálja. Nemzetközi szinten Irán az iszlám forradalmat és a síita iszlámot használja fel befolyásának biztosítására a síita többséggel rendelkező arab országokban. Erre a politikára Szaúd-Arábia az ortodox szuníta (szalafizmus) irányzat anyagi támogatásával választott. Néhány afrikai ország (például Nigéria) a mecsetek és iszlám szervezetek finanszírozásán keresztül így vált a szuníta és síita iszlám rivalizálásának színterévé.

Ami a valláselméleti szempontot illeti, a Timothy Byrnes, Marc Chaves, David Cann és mások által is alkalmazott struktú-

*A politika és a vallás közötti kapcsolat egyik jó példája az amerikai kontinenst is behálózó Full Gospel Business Men's Fellowship International nevű evangéliumi mozgalom. Az Egyesült Államokból induló mozgalomnak Braziliában van az egyik legjelentősebb szervezete, ahol chilei üzletembereket is képeznek. Más evangéliumi szervezetek is Braziliában képeznek ki latin-amerikai politikusokat, mint például az 1982-ben Guatemalában elnöknek megválasztott új-pünkösdista Rios Montt, vagy a luteránus Geiesel tábornok, aki 1974-ben került a brazil elnöki székbe.*

rális elmélet tulajdonképp a vallási faktort mint politikai lehetőségeket kínáló struktúrát elemző funkcionális elméletből eredeztethető. A nyugati típusú liberális demokráciákban a vallás instrumentalizációja ma nem bír ugyanazzal a jelentőséggel, mint a demokratizálódási és szekularizálódási folyamat előtt, azonban a vallás a nyugati országokban sem került le a politikai szintéről. A vallás politikai célú felhasználása nem csak a harmadik világ országaira jellemző, hanem mindenhol jelen van, ahol a vallási dimenziónak szerepe van.

A politikatudomány már vizsgálta a vallási tényező szerepét, mégpedig abból a szempontból, hogy rendszerek, kormányok, közszereplők, vagy éppen a hatalmat megkérdőjelező politikai vezetők hogyan használják ki a népesség egészének vagy bizonyos csoportjának érzelmeit, kulturális jellemzőit, annak érdekében, hogy megtartsák, megerősítsék táborukat, vagy éppen azért, hogy hatalomra kerüljenek. Ebben a kontextusban a po-

litikatudomány arra törekedett, hogy a vallás politikai mozgósítás céljaira történő jelképes és voluntarista felhasználására tegye a hangsúlyt. Az identitás kialakítása esetében a vallás a másiktól való elkülönülés kifejezését szolgálja.

### A vallási tényezőt érintő politikai fogalmak

Röviden tekintsük át, melyek azok a kulcsfogalmak, melyek segítenek megérteni, miéért jelenik meg a vallás a politikában.

Imázs: A államról kialakított kép (azaz a jó hírnév) a nemzetközi kapcsolatok egyik kulcsfogalma, hiszen ez biztosítja az ország gazdasági, politikai hitelességét. A muszlim államok két ok miatt tulajdonítanak nagy fontosságot a róluk kialakított képnek. Az első ok a gazdasági érdek, hogy minél több külföldi befektetőt és turistát vonzanak ezekbe az általában gyengélkedő gazdaságú országokba. A második pedig a biztonsági érdek, mivel a radikális iszlamista mozgalmak veszélyeztetik az adott rezsim stabilitását. Ennek egyik jó példája volt, amikor a 90-es évek közepén az Iszlám Konferencia Szervezete a világban az iszlámról alkotott képpel foglalkozott. 1994-ben a Konferencia egyfajta viselkedési kódexet fogadott el a terrorizmushoz és a vallási szélsőségekhez való viszonyulást illetően azért, hogy változtasson a nyugati gondolkodásban élő, az erőszakot az Iszlámmal társító téves képzeteken. A tagországok kormányai megállapodtak abban, hogy területükön nem engedik terrorista tevékenység folytatását, továbbá sem erkölcsileg, sem anyagiilag nem támogatnak semmilyen, valamelyik tagország kormánya ellen irányuló terrorista tevékenységet. (Haynes, 2001, 153.) Az iszlámról alkotott kép azonban nem csak a muszlim államok vagy iszlamista mozgalmak viselkedésétől, hanem a nyugati közvéleményt befolyásoló szakértőktől és a médiától is nagyban függ. (Abushouk, 2006, 498.)

Hálózat: A nemzetközi kapcsolatok szociológiájában a hálózat az (egyéni vagy kollektív) aktorok közötti határokon átvívelő kapcsolatokat jelentik; a hálózatok így az államok vetélytársaiként foghatók fel a nemzetközi szintér strukturálásában. Ugyanakkor ezek olyan társadalmi, vallási illetve diplomáciai hálózatok, melyeken keresztül egy adott állam érdekeinek megfelelően befolyást gyakorolhat a határain kívül. (Haynes, 2001) A politika és a vallás közötti kapcsolat egyik jó példája az amerikai kontinentst is behálózó Full Gospel Business Men's Fellowship International nevű evangéliumi mozgalom. Az Egyesült Államokból induló mozgalomnak Braziliában van az egyik legjelentősebb szervezete, ahol chilei üzletembereket is képeznek. Más evangéliumi szervezetek is Braziliában képeznek ki latin-amerikai politikusokat, mint például az 1982-ben Guatemalában elnöknek megválasztott új-pünkösdista Rios Montt, vagy a luteránus Geiesel tábornok, aki 1974-ben került a brazil elnöki székbe. (Colonos, 1999, 354.) A Latin-Amerikában hagyományosnak tekinthető katolikus egyház és az észak-amerikai evangéliumi mozgalom egymásnak feszülése tükrözi a dél-amerikai konzervatív rezsimek és az Egyesült Államok által támogatott új liberális elit rivalizálását. Ehhez adódik még hozzá a felszabadítás teológiája, a latin-amerikai baloldali mozgalmakat támogató katolikus papok irányzata.

Politikai erőforrás: A vallás felhasználható mobilizáló erőként egy politikai cél elérésének érdekében is. Bizonyos országok és politikai mozgalmak vezetői jól tudják, hogy a vallás milyen politikai tőkét jelent például politikai legitimitásuk igazolásában, vagy éppen a nyomásgyakorlásban. Ez a koncepció megfelel a vallástudomány „organizációs” elméletének, amely a vallásra mobilizációs lehetőségként tekint. Ebben az értelemben a vallásnak van egy érzelmi és kognitív aspektusa, amelynek köszönhetően képes a hatalmi kapcsolatokat megerősíteni és befolyásolni. (Williams, 1996, 374.)

Franciaországnak a gyarmatokon gyakorolt muszlim-politikája rámutat a vallási tényező rendkívüli erejére. Az észak-afrikai országokban megnyilvánuló ellenállást leküzdendő a gyarmati ügyekkel foglalkozó francia minisztérium például zárandokokat kül-

dött Mekkába, szúfi közösségeknek nyújtott anyagi támogatást, vagy éppen ulémákat (vallástudósokat) alkalmazott a gyarmati adminisztrációban. Célja az volt, hogy ezzel igazolja Franciaország gyarmati befolyását. (*Le Pautremat*, 2003)

Politikai kommunikáció: Ez a fogalom lehetővé teszi, hogy megértsük a gyenge legitimitással bíró rendszerekre jellemző erősen vallásos megnyilvánulások okait. Az ebben a problémakörben született tanulmányok (például Harold Lasswell, Marshall Macluhan, Elihu Katz) a politikai kommunikáció három fő funkcióját írják le: az első az identitás vonatkoztatási pontjainak meghatározása; a második a politikai ok-okozati viszony, avagy a politikai folyamat kialakítása; a harmadik pedig a valóság interpretációs, illetve elemzési sémáját kínálja, vagy inkább szabja meg a célközönség részére. Roderick P. Hart szerint az Egyesült Államok azért tudta elkerülni a belső konfliktusokat, mert intézményesítette az Istenre (rhetoric of God) és a nemzetre épülő retorikáját. (*Hart*, 1982, 375–376.) A francia kormánynak a kendőviselés ellen hozott törvény körüli erőfeszítései keretében Sarkozy belügyminiszter al-Azharba, az egyiptomi vallási központba látogatott, hogy fatwát kérjen a szunita vallási vezetőtől, Mohamed Sayed Tantawitól sejkától. A sejk kedvező választ adott a francia belügyminiszternek, és a franciaországi muszlimokat a francia törvények betartására kérte, mivel az kötelezettséget ró rájuk. (*En Egypte...*, 2003) Természetesen az Al-Azhar sejkje által kibocsátott fatwa nagyobb szerepet játszott a franciaországi muszlimok megbékítésében, mint egy francia politikus megnyilatkozása. Ugyanakkor a fatwa kibocsátása érdekében Franciaországnak szakítania kellett hagyományos szekularizmusával.

Politikai célú vallási szertartás: Két társadalmat kell megkülönböztetnünk: a modern (nyugati típusú) és a hagyományos (például muszlim) társadalmat. Az elsőben a szekularizáció és a pozitívizmus megjelenésével háttérbe szorult a politikai célú vallási szertartás jelentősége. A hatalom deszakralizálódott, és így eltávolodott a vallási szimbólumoktól. A politikai célú szertartás fogalmát Georges Moses használta először az Isten szakralizációjától a nemzet szakralizációja felé vezető folyamat leírásakor. (*Grosby*, 2000, 275.) A modernségben a szertartás maga nem változott, csak annak központi szereplője: a modern kor megteremtette a maga politikai liturgiáját. (*Pickstock*, 2000, 159.) Ronald Reagan 2004 júniusi temetése jó példa a fentiekre. A Bush-kormányzat a szertartást átalakította a republikánus értékeken alapuló nemzeti egység kifejezésévé. A demokraták az elnökválasztási kampány kellős közepén nem tudtak mást tenni, mint hogy csatlakoztak a politikai média eseményéhez, ezáltal szakralizálva a Bush-adminisztráció politikai elődjének tekinthető Ronald Reagan alakját.

Azokban a társadalmakban, ahol a vallás a mai napig meghatározó tényező, a rezsim olyan jeleket, szimbólumokat használ hatalmi megnyilvánulásaiban, amelyek megkönynyítik a hatalomgyakorlást. A protokoll szabályait, a ceremóniákat, a rítusokat oly módon alakították ki, hogy szimbolikus teret teremtsenek, a figyelmet egy „központra” irányítsák. A politikai liturgia célja, hogy a kiválasztott rítusok, az ábrázolások meghatározott rendszerén keresztül uralja a vallási képzeletet.

### **Geopolitika: a vallási tényező vizsgálatának egy újabb megközelítése**

A geopolitika szintén vizsgálta a politika és a vallás viszonyát, ahol a vallás mint az államok reálpolitikájának eszköze jelent meg. A vizsgálat lehetővé tette a politikai célok elérése érdekében a vallási tényezőt felhasználó állami érdekek feltárását. Példaként felidézhetjük az európai nagyhatalmak Közél-Keleten folytatott politikáját az oszmán hódoltság alatt élő vallási kisebbségek védelmében, de gondolhatunk Nagy-Britannia vagy Franciaország valóságos stratégiaként kezelt és használt muzulmán-politikájára a múlt század elejéről. Az Öböl-háború kirobbanása, a boszniai konfliktus, valamint Afrikában a szomáliai és ruandai tragédiák ismét ráirányították a figyelmet azokra a geopolitikai ta-

nulmányokra, melyek ezekben a sötét zónákban vizsgálták a vallás szerepét, és ez által megalapozták a vallási faktor külpolitikában elfoglalt helyének további vizsgálatát. Aymeric Chauprade geopolitikai tanulmánya, *A vallás, mint az államok Realpolitik-jának eszköze (I)* is tanúskodik arról, hogy a geopolitika szintén alkalmas a vallási tényező vizsgálatára.

Nézzünk egy nem is olyan régi példát: 2004 februárjában az Orosz Ortodox Egyház 8. Zsinatán II. Alekszij, Moszkva és egész Oroszország pátriárkája arra szólította fel az ortodox országokat, hogy fogjanak össze annak érdekében, hogy képesek legyenek ellenúlyozni az egyre szélesedő európai integrációt, valamint a nemzetközi szinten határozott fellépésre törekvő muszlim államokat. A pátriárka kiemelte, hogy az Orosz Ortodox Egyház támogatni kívánja az ortodox népek egységét és közösségét. E tekintetben nyomatékkal említette az 1917-es forradalom után az oroszországi Orosz Ortodox Egyháztól elszakadt, külföldi orosz ortodox egyház irányába tett közeledést, és kifejezte azon óhaját, hogy a „tragikus megosztottság” mihamarabb véget érjen. Az Orosz Ortodox Egyház állásfoglalása egybecseng azzal, ahogyan az orosz politikai vezetés látja az új geopolitikai térképet. Az orosz diplomácia vezetője, Igor Ivanov, aki több más befolyásos vezető mellett maga is jelen volt a zsinaton, a maga részéről kifejtette, hogy az orosz diplomácia és az ortodox egyház közötti együttműködés sok lehetőséget rejt az ortodox hagyománnyal rendelkező országokkal, elsősorban a Független Államok Közösségének országaival való diplomáciai kapcsolatok erősítésében. (*Le patriarche russe...*, 2004) Mindezek mögött ott rejlik az a realista szemlélet, amely a vallásra úgy tekint, mint a különböző primér (területi, hatalmi) érdekeket takaró ideológiára. A realizmus a külpolitikát ellenőrzése alatt tartó, és adandó alkalommal a vallást egyszerű eszközként használó államra összpontosítja a figyelmét.

A realista megközelítés nem az egyetlen, amely használható elméleti eszközöket biztosít a politika és vallás kérdéskörének vizsgálatához. A realizmus feltárja, hogy mi a vallás szerepe egy adott szociális vagy politikai helyzetben, azaz rámutat, hogy a vallás bizonyos érdekek érvényesítésének eszköze, de nem tudja meghatározni a politika hatókörét a vallásban. A különböző (politikai, gazdasági) érdekek és a kultúra közötti dilemma rávilágít a politikai viszonyok összetettségére mind a belpolitikai, mind a külpolitikai szinten. Erre az összetettségre három másik megközelítés is rávilágít: a primordializmus, az instrumentalizmus és a konstruktivizmus.

### A geopolitikától az interdiszciplináris megközelítésig

Andreas Hasenclever és Volker Rittberger három – primordialista, instrumentalista és konstruktivista – megközelítést használt a politika és a vallás összetett kapcsolatának vizsgálatára; ezeket az alábbi táblázatban foglalták össze. (*Hasenclever és Rittberger, 2000*)

1. táblázat. Három megközelítés a vallás politikára gyakorolt hatásának vizsgálatára

	<i>Primordialista</i>	<i>Instrumentalista</i>	<i>Konstruktivista</i>
Alapkonfliktus	Kulturális	Szociális-gazdasági	Szociális-gazdasági
Vallás	Független változó	Hamis összefüggés (spurious correlation)	Részleges összefüggés
Kilátások	kulturális közösségen alapuló szövetségek és vallási háborúk	Szociális és gazdasági törésvonalak, polgárháborúk	Szociális és gazdasági törésvonalak, politikai és kulturális konfliktusok
Ajánlott stratégia	Az erő és a fenyegetés egyensúlya	Fejlesztés és modernizáció	Dialógus
Cél	Elrettentés és stabilitás	Esélyegyenlőség, gazdasági és társadalmi igazságosság	Kölesönös tisztelet kultúrája

### *A primordialista megközelítés*

A primordialisták számára a (etnikai-vallási értelemben vett) kultúra minden társadalmi vagy politikai rendszer alapja. Számukra a kultúra a maga gazdasági vagy társadalmi közegétől független változó. A vallás veleszületett, a történelemtől elkülönülő, állandó forrás, az adott civilizáció alapjegye. A primordialisták szerint ezek az alapjegyek (vallási, etnikai-nemzeti kapcsolatok) állandóak, míg a társadalmi kapcsolatok változhatnak, ezért a hangsúlyt erre a különbségre kell tenni. (Neuberger, 2003, 456.)

A primordializmus nagyobb figyelmet szentel a rendszerben rejlő, hallgatólagos, nem tudatos stratégiáknak. Ezek a habitus termékei, a minden individuumban meglévő egyéni, illetve kollektív történelmi tapasztalatból kiinduló gyors, ösztönös válaszok – ez magyarázza, hogy konfliktus esetén miért szabadulnak el akkora indulatok. Az állam és a politika nem más, mint a már meglévő kulturális identitás, illetve etnikai tagság kifejeződése. (Smith, 1996, 446.)

### *Az instrumentalista megközelítés*

Az instrumentalista megközelítés úgy tekint a vallásra, mint egy meghatározott cél érdekében felhasznált, racionális tényezőre. Ezt az irányzatot más néven relacionizmusnak is hívják. A vallás itt a külső és belső erőviszonyoknak megfelelő szociális produktum. De ha az identitás-stratégiák, pontosabban a szituacionizmus oldaláról tekintjük, akkor tovább gazdagodik ez a megközelítés. A szituacionizmus rávilágít arra, hogy a különböző aktorok aktívan és állandóan formálják a vallási identitást, majd mobilizálják, vagy ha kell, újradefiniálják azt az adott, több-kevesebb embert megszólító pillanat téjének megfelelően. A stratégiának itt valamilyen tudatos vagy nem tudatos (általában gazdasági vagy politikai) célja van. Az identitás-stratégia szimbólumok együttesét használja fel vagy rekonstruálja más csoportokhoz és az államhoz képest való önmeghatározásában.

Fredrik Barth a Pakisztán nyugati határvidékéről szóló tanulmányában az írja, hogy egy közösséghez való tartozás nem a kultúra tartalmi elemeitől függ, hanem attól a céltól, amelyért a közösség együttesen cselekszik. Míg a primordialista felfogás szerint a kultúra, addig az instrumentalista koncepció szerint a cél az egyéni vagy közösségi aktorok cselekedeteinek mozgatórugója. Ez végső soron azt jelenti, hogy egy etnikai csoportot nem mint kulturális közösséget kell tekinteni, hanem mint racionális célorientált társulást. (Rex, 2002, 95.)

A látszólag vallási színezetű politikai válságok mögött nem vallási okok, különbségek húzódnak. A vallási ellentétek fellángolása csak látszólagos, mögöttük gazdasági és politikai feszültségek rejlenek. Nemzetközi szinten sem találunk kulturális vagy vallási alapon szerveződő szövetségeket. A múlt (és jelen) háborúinak nagy többsége kulturálisan homogén zónákat szembeállító polgárháború. Az esetek nagy részében a vallási radikalizálódás és a vallás átpolitizálódása társadalmi dezintegrációt és a gazdasági válságot követi. A vallás és a politika között megfigyelt kapcsolat tehát hamis (spurious correlation).

Úgy tűnik, hogy az instrumentalista megközelítés alternatív álláspontot fogalmaz meg a primordialista elmülethez képest, hiszen a vallást alapvetően társadalmi jelenségként fogja fel. A vallás a kollektív és egyéni érdekek kontextusába illeszkedik mint bizonyos stratégiai célok tudatos megvalósításának eszköze. Ez esetben a vallás lehetővé teszi az elit számára a hatalomhoz, illetve a különböző forrásokhoz való hozzáférést. A vallási javak a politikai elitek érdekében történő manipuláció részévé válnak.

### *A konstruktivista megközelítés*

Ez az irányzat egy harmadik elméleti megközelítést kínál. A társadalmi konfliktusokat olyan kognitív struktúrák szerves részének tekintik, mint amilyen az ideológia, a nacionalizmus, egy adott népcsoporthoz való tartozás vagy éppen a vallás. Ezek a közös tudáson és elvárásokon alapuló és attól függő struktúrák tehát meghatározzák az egyén attitűd-prizmáját, és ezáltal befolyásolják stratégiai döntéseit. Itt tehát egy társadalmilag kidolgozott és elfogadott szimbolikus kódrendszerrel van szó.

Míg a primordialisták úgy tekintenek a vallásra, mint objektív, ezáltal az emberi akartól független dimenzióra, addig a konstruktivisták arra a szándéokra és képességekre helyezik a hangsúlyt, amellyel az ember értelmet ad cselekedeteinek, s így a vallási jelenségeknek.

A filozófiai és elméleti tartalmakon kívül a konstruktivizmus két, a társadalomtudomány hagyományos irányzatai által kevésbé vizsgált aspektusra hívja fel a kutató figyelmét. Egyrészt az állam társadalmi szereplő, amely tevékenységében a saját vagy a nemzetközi rendszer szabályait követi. „Viselkedését” normák, intézmények és identitások határozzák meg, így például egyes országoknál leginkább a vallási identitás vizsgálata ad magyarázatot a politikai döntések miértjére. Másrészt a vallási identitás nem a belső és külső politikai rendszertől független objektív valóság, hanem főként a társadalmi struktúrák terméke. A vallás itt egyének közötti (interszubjektív) struktúra, így függ a vele azonos rendszerben mozgó szereplőktől. (Halabi, 2004)

A konstruktivisták tehát a vallás és a politika viszonyában a gazdasági vagy politikai okok mellett a kognitív struktúráknak is nagy jelentőséget tulajdonítanak. A primordialista szemlélettel ellentétben ezek a struktúrák változhatnak, ennél fogva viszonylagosak. Ezzel a konstruktivisták osztják az instrumentalisták azon álláspontját, hogy a politikai konfliktusok háttérben valójában nem vallási ellentétek állnak.

Azonban ez nem jelenti szükségszerűen azt, hogy – ha csak kognitív struktúráként is – a vallás semmilyen szerepet sem játszana. Ez a megközelítés tulajdonképpen középen található a primordializmus és az instrumentalizmus között, mivel tompítja mind a primordialisták kulturalizmusát, mind az instrumentalisták pragmatizmusát.

Szaúd-Arábia esete jól példázza a konstruktivista megközelítést. A monarchia legitimitása az ország katonai hódítással történő egyesítésén, a törzsek szövetségén, valamint az ottománok elleni 20. századi katonai sikeren alapszik. Ezen túlmenően a szaúdi uralkodók a vallási legitimitásra is hivatkoznak, amely egyrészt az iszlám két legfontosabb, Szaúd-Arábiában található szent helyének, Mekkának és Medinának a jelentőségén, másrészt a Szaúd család és a nyugaton wahhabizmusnak ismer vallási mozgalom alapítójának, a 18. századi rigorista vallási tanítónak, Mohammed Ibn Abd al-Wahhabnak (1703–1792) a családja között fennálló szövetségén alapul. Tehát a királyság kettős, politikai és vallási alapokon nyugszik. (Prier, 2006)

---

*Az állam létrehoz és használ olyan mechanizmusokat, amelyek megkönnyítik, hatékonyabbá teszik a működését. Mivel a vallás szorosan kötődik a társadalomhoz és a nemzeti hovatartozáshoz, nem tud a nemzetközi kapcsolatok meghatározó tényezőjévé válni. Az állam szerepe abban áll, hogy erősítse az adott társadalmat és identitást.*

---

## Kritikai összegzés

Hasenclever és Rittberger modelljének érdeme, hogy egyszerre vizsgálhatjuk a belpolitika és a külpolitika körébe tartozó vallási vonatkozású eseményeket (amely egyébként a nemzetközi kapcsolatok tanulmányozásnak egyik fő nehézsége). Az állam által többé-kevésbé kontrolált mozgástér meghatározására azonban ez a modell nem tér ki. Annak ellenére, hogy a nemzetközi rendszerben egyre nagyobb szerepet játszanak a nem állami szereplők, szükség van „State Culture Theory”-k kidolgozására, annak érdekében, hogy megérthessük a hidegháború befejezése és a szeptember 11-e utáni történéseket. Az állam és a vallás közötti kapcsolat lényegében továbbra is az állami politikák függvénye.

Az állam létrehoz és használ olyan mechanizmusokat, amelyek megkönnyítik, hatékonyá teszik a működését. Mivel a vallás szorosan kötődik a társadalomhoz és a nemzeti hovatartozáshoz, nem tud a nemzetközi kapcsolatok meghatározó tényezőjévé válni. Az állam szerepe abban áll, hogy erősítse az adott társadalmat és identitást. Ebből a szempontból a radikális iszlám európai szervezeteinek fő problémája éppen ennek a társadalmi alapnak és nemzeti hovatartozásnak a hiánya, ugyanakkor kihasználják a transznacionális mobilitás kínálta lehetőségeket.

A fent említett három megközelítés jól kiegészíti egymást, hiszen amennyiben az állam a biztonság, identitás, prosperitás hármasan alapuló nemzeti érdeket képviseli, akkor a három irányzat ugyanannak a nemzeti érdekeknek egyik vagy másik összetevőjére összpontosíthat. Attól függően, hogy az állam éppen az identitásra, a biztonságra vagy a prosperitásra teszi a hangsúlyt, másfajta politikára lesz szüksége, s ennek megfelelően a politika is más megközelítést igényel.

Álláspontunk szerint a vallás az identitás lényegi összetevője. Ha a vallásra a társadalmi szerkezet részeként tekintünk, akkor a vallási tényező a politikai kultúra központi elemévé válik, mi több, egyes országokban az adott rezsím legitimitásának alapjává. Konfliktusok esetén a vallás politikai eszköz, amely motiválja a nemzetközi szinten kifejtett tevékenységet is.

Összefoglalva, a konstruktivizmus választ ad arra a kérdésre, hogy miként vált a vallás a nemzetközi kapcsolatok tényezőjévé, a primordializmus segít megérteni a vallási tényező állandó jelenlétét a társadalmak történetében, az instrumentalizmus pedig megmutatja, milyen szerepet tölt be ez a tényező a nemzetközi politikai rendszerben.

## Jegyzet

(1) A tanulmány Chauprade *Geopolitika: állandók és változók a történelemben* című könyvében jelenik meg.

## Irodalom

Abushouk, Ahmed Ibrahim (2006): Globalization and Muslim Identity Challenges and Prospects. *The Muslim World*, 7. 487–505.  
 Chauprade, Aymeric (2003): *Géopolitique: Constantes et changements dans l'histoire*. Ellipses, Paris.  
 Cologonimos, Ariel (1999): Évangélistes en réseau: la lusophonie á l'épreuve de la latinité en Amérique. *Lusotopie*, 347–354.  
 Grosby, Steven (2000): Cultural History, Nationalism and the Dignity of the Individual: The Work of George L. Mosse. *Nations and Nationalism*, 4. 275–286.  
 Halabi, Yakub (2004): The Expansion of Global Governance into the Third World: Altruism, Realism, or Constructivism? *International Studies Review*, 6. 21–48.

Hart, Roderick P. (1982): A Commentary on Popular Assumptions about Political Communication. *Human Communication Research*, 6. 366–389.  
 Hasenclever, Andreas – Rittberger, Volker (2000): Does Religion Make a Difference? Theoretical Approaches to the Impact of Faith on Political Conflict. *Millennium: Journal of International Studies*, 3. 641–674.  
 Haynes, Jeff (2001): Transnational Religious Actors and International Politics. *Third World Quarterly*, 2. 143–158.  
 Le Pautremat, Pascal (2003): *La politique musulmane de la France au XXe siècle. De l'Hexagone aux terres d'Islam, Espoirs, réussites, échecs*. Maisonneuve et Larose, Paris.  
 Neuberger, Benyamin (2003): Nationalism: Theory,

Ideology, History: Anthony D. Smith. *Nations and Nationalism*, 7. 455–56.

Pickstock, Catherine (2000): Liturgy, Art and Politics, *Modern Theology*, 4. 159–180.

Prier, Pierre (2006): Entre «islamistes» et «libéraux», le jeu serré des Saoud. *Le Figaro*, március 15.

Rex, John (2002): The Fundamentals of the Theory of Ethnicity. In: Malesevic, S. – Haugaard, M. (szerk.): *Making Sense of Collectivity; Ethnicity, Nationalism and Globalisation*. Pluto Press, London.

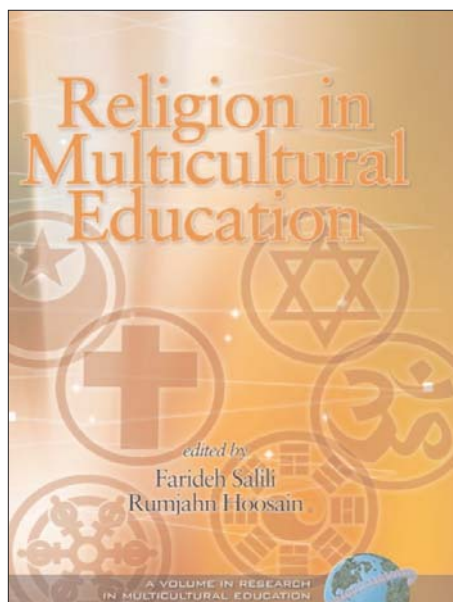
Robertson, Roland (1987): *Functionalism*. *Encyclopedia of Religion*, Vol. 5, Macmillan, New York. 3230–3233.

Smith, Anthony D. (1996): Culture, Community and Territory: The Politics of Ethnicity and Nationalism. *International Affairs*, 7. 445–458.

Williams, Rhys H. (1996): Religion as Political Resource: Culture or Ideology? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 12. 368–378.

Le patriarche russe appelle à l'unité orthodoxe face à l'Occident et à l'islam. *La Croix*, 2004. február 3. En Egypte, M. Sarkozy fait „le service après-vente” de la loi sur la laïcité. *Le Monde*, 2003. december 31.

*Jónai Erzsébet fordítása*



*Az IAP könyveiből*

## Az európai iszlám kérdéseire

*A modern iszlám kérdéseivel foglalkozó kutatók hosszú ideig kizárólag azokkal a vallási, politikai, társadalmi stb. kérdésekkel foglalkoztak, amelyek az iszlám eredeti országaiban jelentkeztek. Különös érdeklődéssel figyelték a modernizálási folyamatokat, az iszlám törvényvallás képviselőinek azon törekvését, hogy adekvát válaszokat dolgozzanak ki a modernizáció kényszerében felmerülő problémákra.*

A 20. század közepére kialakult geopolitikai viszonyok, illetve az iszlám elterjedtsége indokolta, hogy a kutatás kizárólag az afrikai vagy ázsiai kontinensre korlátozódjon, hiszen annak ellenére, hogy az új környezet, az új nyelv bizonyos módosításokat hozott a mindennapi vallásosságban, a vallás és a társadalom, a vallás és a politika, a vallás és a kultúra közötti viszonyok alapstruktúráját többnyire változatlanul hagyta. (1)

Az utóbbi másfél-két évtizedben azonban az iszlám már nemcsak eredeti, vagy az ahhoz fejlettségében közel álló afrikai és ázsiai kontinensen jelentkezik a társadalmi és politikai mező meghatározó erejeként, hanem a Nyugat, és kiváltképpen Európa legújabb kori történetében is kiemelkedő és mind jelentősebb szerepet játszik. Éppen ezért Európa számára sürgető igényként jelenik meg, hogy a statisztikailag „Európa második vallásává” előlépett iszlám modern európai történetét, szociológiai és ideológiai problémáit, politikai következményeit is alapos kutatás tárgyává tegye a kontinensen és azon kívül egyaránt. Akár egészen addig, hogy az integráció és asszimiláció vagy a multikulturalizmus európai vitájához hiteles anyagot tudjon szolgáltatni.

Az iszlám sajátossága, hogy történeti változásaiban és folyamatos megújulásában rendszerint a retradicionálizáció (repristináció) elve érvényesül. Mindez azt jelenti, hogy az életmódként felfogott, holisztikus programot nyújtó iszlám intellektuális újragondolása során követői új válaszokat adnak a társadalmi gyakorlat és a személyes vallásosság körében felmerült, és a dolog természetéből következően a vallásjog keretében megfogalmazódó kérdésekre, miközben ismételten az eredeti forrásokat használják fel a konkrét válasz(ok) kidolgozásakor.

A törvényvallás képviselői a vallás, az élet, a racionalitás, a vagyon és a család védelmét szolgálva magát az intellektuális rendszert nem módosítják, a törvény sarokpontjait (maqāḍid al-šarīca) változatlanul hagyják, bár a hangsúlyokat a társadalmi gyakorlat igényei szerint áthelyezhetik. Vallástörténeti értelemben magának az iszlámnak a kialakulása (kidolgozása) is ennek az elvnek a megvalósulása, mint ahogy a kutatás ezzel kapcsolatban az „Ábrahám-vallás” jelentőségére és szerepére rámutatott. (2)

Az elv érvényesülése jól megfigyelhető az összefoglalóan iñIÁI-nak nevezett 19–20. századi intellektuális mozgalmak programjaiban. Ezek hogy kidolgozassák a modernizáció kihívásaira adott válaszaikat, az elődök (salaf) álláspontjait tanulmányozzák, és a változó körülményeknek megfelelően újraértelmezik azokat. S mindez különösebb nehézség nélkül érvényesül ma is azokban a régiókban, amelyekben a muszlim hívők többsége miatt az iszlám jelenti a tulajdonképpeni hagyományt, azaz az iszlám a meghatáro-

zó vallási-kulturális tényező. (3) A vallástörténeti kutatások világossá tették, hogy ez a megújulási mozgalom hogyan valósul meg, milyen hatások érik, hogyan sajátítja el a lakosság, s hogy mindennek milyen következményei figyelhetők meg a vallási és társadalmi gyakorlatban. Mindazonáltal ismert, hogy – Ernest Gellner fogalmait használva (4) – ezek a megújulások tulajdonképpen a városi, intellektuális és puritán hajlamú iszlámot jellemzik, és nem jellemzők vidéki – rurális – körülmények között.

Ismert, hogy az iszlám hívei Európában a fejlett Nyugat körülményeivel találkozhatnak, olyan világgal, amelyik értékeiben, szerkezetében, társadalmi és vallásos gyakorlatában alapvetően különbözik a sajátjától. Így magától értetődik, hogy a kutatások elsősorban az európai muszlimok mindennapi életvezetésének kérdéseire adott válaszokat, az európai szekuláris kultúra és a bevándorlók közötti ütközés formáit és történeti alakulását vizsgálják a közösség és a környezet, az ideológia és a praxis szempontjából. Jelentősnek látszik az Európa biztonsági kérdéseit szem előtt tartó megközelítés is. De tagadhatatlan, hogy talán a legnagyobb érdeklődésre az a kutatás tarthat számot, amely azt vizsgálja, hogy az európai iszlámnak van-e szerepe abban, hogy a földrajzi értelemben vett „eredeti”, vagy „hazai” iszlám modernizálása, mondjuk, reformálása hol áll, illetve, hogy merre tart.

S ebben a vonatkozásban különbséget kell tennünk a modern Nyugat társadalmában élő muszlim közösségek és a pre-modern vagy legalábbis modernizálódó Távol-Kelet, Belső-Ázsia vagy Fekete-Afrika muszlim közösségei között. Ez utóbbiak szellemi életében jól megfigyelhetők a puritán iszlám és a helyi – iszlám előtti – vallási hagyományok kölcsönhatásának különböző formái. Kétségtelen azonban, hogy ezek a kölcsönhatások a vallásosság hagyományos keretein belül maradnak, a gondolkodók az Isten, világ, ember olyan problémáit tárgyalják, amelyek követik a tradicionális kérdéseket és így közvetlen holisztikus relevanciával bírnak. A pre-modern kereteken belül maradó újítók lényegében a helyi (afrikai, ázsiai stb.) vallási-társadalmi politikai gyakorlat igazolására tesznek kísérletet, mintegy konzerválva a fennálló viszonyokat, és nem lépnek föl az iszlám egésze megváltoztatásának, átstrukturálásának igényével. Művük így inkább apologetikus jellegűnek nevezhető. Ezzel szemben az európai újítók a vallási reform olyan programjának a megfogalmazására tesznek kísérletet, amelyik eleget tud tenni a modern európai muszlim hívó elvárásainak. Munkáikba a retraditionalizáció tudatosan vállalt hagyománya mellé beépítik az európai (nyugati) filozófiai, vallástudományos stb. szempontokat, illetve örökséget is, amely végső eredőjében magának az iszlámnak az átalakítását is eredményezheti.

Hipotézisem szerint miközben a muszlim gondolkodók egy része a szekuláris Európa megélhető és vállalható iszlámjának a megteremtésén fáradozik, s ezzel objektíve a 19. században megkezdett reformfolyamatok sodrában áll a retraditionalizáció elveit követve, egyszerre fel is bontja és át is alakítja a vallásos gondolkodás hagyományos szerke-

---

*Az európai iszlám kétfrontos harcot vív. Egyfelől kísérletet tesz arra, hogy vállalt módosítások árán megőrizze vallásos identitását, úgy, hogy ehhez a módosításhoz a „hazai” iszlám legitímáló hozzájárulását is megszerzi, miközben – elvileg legalábbis – a vallásos identitás módosítását erre a területre is kiterjeszti. Egyfelől küzd tehát az „otthon” képviselői ellen az iszlámnak a hagyományokon belüli reformjáért, hiteles „európaizált” identitása elismertetésért, másfelől pedig küzd a szekuláris és/vagy keresztény Európával önmaga elfogadtatásáért és identitása megőrzéséért.*

---

zetét, kitágítja az Isten, világ, ember viszonyáról alkotott elképzelések horizontját és az iszlám reformjának újabb, lényeges lépését készíti elő, vagy éppen lépi meg. Nem véletlen, hogy a folyamatokra élénken figyelő nyugati kritika is ezekben az alakulatokban véli felfedezni az iszlám reformját.

Az eredeti földrajzi területek és a nyugati muszlim diaszpóra vizsgálata természetesen a közöttük fennálló kölcsönhatások vizsgálatára is kiterjed. A kölcsönhatás elemzése már csak azért is megkerülhetetlen, mert az európai iszlám első képviselői muszlim bevándorlók voltak, akik magukkal hozták identitásuk, érdeklődésük, érzékenységük és tapasztalataik összességét, s bár az identitáskereső küzdelem egyre inkább a második és többedik generáció részvételével folyik, az első bevándorlók öröksége továbbra is meghatározó tényezője a társadalmi gyakorlatnak.

Mintegy jelezve a problémák komplexitását talán föltehetjük a kérdést, hogy vajon megfelel-e a valóságnak az a feltételezés, hogy az európai iszlám kétfrontos harcot vív. Egyfelől kísérletet tesz arra, hogy vállalt módosítások árán megőrizze vallásos identitását, úgy, hogy ehhez a módosításhoz a „hazai” iszlám legitimáló hozzájárulását is megszerzi, miközben – elvileg legalábbis – a vallásos identitás módosítását erre a területre is kiterjeszti. Egyfelől küzd tehát az „otthon” képviselői ellen az iszlámnak a hagyományokon belüli reformjáért, hiteles „európaizált” identitása elismertetésért, másfelől pedig küzd a szekuláris és/vagy keresztény Európával önmaga elfogadtatásáért és identitása megőrzéséért. Így beszélhetünk arról, hogy az európai muszlimok az apa – a Muszlim Sejkh – és az anya – a keresztény kultúrájú, de lényegében szekuláris Európa – gyermekeiként új identitásuk megteremtésén fáradoznak.

## A bevándorlók

### *Történeti áttekintés*

Történetileg jól ismert, hogy a dél-kelet-európai régiót (Albánia, Bosznia-Hercegovina, Macedónia, Bulgária, Törökország, Görögország) leszámítva nagy tömegben nem volt iszlám vallású lakosság a modernizálódó, 18–20. századi Európában. Az első nagyobb létszámú bevándorlásokra a második világháború után került sor, amikor a gyarmatosítás felszámolását követően a gyarmatok lakosságából nagy tömegek költöztek át az egykori gyarmattartó országokba. Viszonylag nagy számban érkeztek az indiai szubkontinens muszlim „bennszülöttei” Nagy-Britanniába, de ugyanígy az indonéz szigetvilágból is sokan távoztak Hollandiába vagy Észak-Afrikából Franciaországba.

Ezt követően az ötvenes-hatvanas évek európai gazdasági fejlődése nagy számú és olcsó munkaerőt igényelt, amit a szakemberek és a kormányok az Európán kívüli munkaerőpiacon találtak meg. Először Németország fogadott be szerződéseken rögzített formában török vendégmunkásokat alacsony szintű betanított munkára. Később Franciaország is erre az útra lépett: Marokkóval, Algériával és Tunéziával kötött államközi megállapodások keretében nagy létszámban alkalmazta a muszlim munkavállalókat a francia bányákban, üzemekben és építkezéseken. A szerződések eredetileg határozott időre szóló munkavállalást tettek csak lehetővé, de később a gazdasági ésszerűség felülírta a rövid távú, sokszor csak hat hónapra szóló szerződéseket és gyakorlatilag nyitottá tette a munkavállalásra érkezők európai tartózkodását.

A hetvenes évektől kezdődően az európai gazdasági fejlődés megtorpanása leállította a nagy tömegű és államilag szervezett munkaerő-importhoz. Az európai muszlimok lélekszáma azonban a családegyesítések miatt tovább növekedett. A korábban beköltözöttek feleségüket, gyerekeiket, és sokszor tágabb családjukat is magukkal hozták a jobb feltételeket biztosító európai jóléti államokba. Másfelől ekkortól lehetett érzékeltetni a gyer-

mekvállalási szokások különbözőségének hatását is: a többgyermekes családdal érkező bevándorlók megtartották hagyományait és jellegzetes nagycsaládok alakultak ki a köreikben.

Az újabb bevándorlási hullám a kilencvenes években bekövetkezett világpolitikai változásokhoz kapcsolódott, amikor a válságok és helyi háborúk a politikai és a gazdasági menekültek tömegeit vetették Európa partjaira.

Napjainkban 15–25 millió muszlim él Európában (5), bár különféle adatok vannak erre vonatkozólag forgalomban. A statisztikai mutatók egyes országoként azt jelzik, hogy az ezredfordulón a muszlim kisebbség lélekszáma eddig 3% körül mozgott, de Törökországnak az Európai Unióhoz való csatlakozása jóval 10% fölé emelheti ezt az arányt, ami a törvényhozókra komoly felelősséget ró.

Azon túlmenően, hogy az adatok nem megbízhatóak, vagy legalábbis nem egyértelműek, tekintve, hogy az illegális bevándorlók számát még csak megbecsülni sem lehet, további bizonytalanságot kelt, hogy az európai muszlim bevándorlók nem tekinthetők egységes, azaz muszlim vagy iszlám vallású homogén csoportnak. Ismert, hogy Németországban a török, Franciaországban az észak-afrikai, Nagy-Britanniában az indiai-pakisztáni, a Benelux államokban az észak-afrikai és a török eredetű muszlimok vannak többségben. Etnikai és nyelvi, de nyilvánvalóan fennálló foglalkozási és generációs különbözőségeik mellett csak abban az egyetlen dologban mutatnak egységet, hogy saját maguk vagy már a szüleik, esetleg a nagyszüleik bevándorlókként érkeztek Európába, és hogy legalább formálisan az iszlám vallás valamelyik ágához és jogi iskolájához tartoznak. Arra vonatkozóan, hogy mennyire vagy hogy mennyien gyakorolják a hitüket, illetve, hogy életmódjukban mennyire van jelen a törvény, eddig csak alkalmanként készültek felmérések.

### *Szerkezeti sajátosságok*

Ez a hatalmas bevándorló embertömeg jelképesen és valóságosan is Európa és a török, a kurd, az arab, a pakisztáni, az afgán, a perzsa stb. apák gyermekének tekinthető. Közben a befogadó országok szemszögéből antropológiai szempontból is egyértelműen azonosíthatók, saját identitásuk kiteljesítése roppant nehéz feladatok elé állítja őket. Különösen azáltal, hogy az európai gazdasági fejlődés lassul és a tömeges munkanélküliség elsősorban a bevándorlók foglalkozásait sújtja. A demográfiai mutatók jelzik, hogy míg Európa elöregszik, a bevándorlók a hagyományos családdal, az egészségügyi ellátásnak és a szociálpolitikai lehetőségeknek köszönhetően mind nagyobb létszámú családokat alapítanak. A lakhatási, tanulási és érvényesülési esélyegyenlőtlenség napjainkra viszont olyan válságba sodorta a több generációs török, kurd, arab, pakisztáni, bangladesi és afgán stb. bevándorlókat, amelyből egyre nehezebb lesz megtalálni a kivezető utat. A kutatók, a politikusok és a közvélemény is egyetért abban, hogy a politikai döntéshozóknak számolniuk kell ezzel a helyzettel, és meg kell előzni a további, a 2005 őszén Párizsban, Párizs környékén és más nagyvárosokban lezajlott, alapvetően a bevándorlók köreit érintő szociális zavargásokhoz hasonló megmozdulásokat.

Az európai iszlám képviselőivel foglalkozó szakirodalom rendszerint bemutatja ezeket a tényeket, és táblázatokban, kimutatásokban közli az országokra, régiókra stb. lebontott demográfiai, etnográfiai, foglalkoztatási, oktatási stb. adatokat. Szembetűnő azonban, hogy nagyon kevés azoknak a dolgozatoknak és kutatásoknak a száma, amelyek a bevándorló muszlimok vallásos identitásával, vallásjoggal szabályozott gyakorlati életével, mindennapi rituális és közösségi színtereivel, imahelyeivel, temetőivel, étkezési törvényeiknek megfelelő ételkészítésével, ezek strukturális sajátosságaival foglalkozik. Márpedig ha vizsgálat alá vesszük a bevándorlók helyzetét, két dolog azonnal láthatóvá válik.

Az egyik az, hogy a nyelvi-etnikai azonosság lényegében irreleváns a bevándorló muszlimok közösségeinek alakulása szempontjából. Nem a hazai „nemzet”, és a hozzá

kapcsolódó anyanyelv szervezi meg ezeket a közösségeket, bár kétségtelen szerepe lehet az egymás közti érintkezésben, hanem az ennél jóval alacsonyabb szintű, de reális egységhez – a „hazai” településhez, vagy annak egy kisebb földrajzi területéhez, végső soron pedig egy adott családhoz, rokonsági – nagycsaládi, törzsi – kötelékhez való tartozás az, amely a csoport egységét biztosítja. Ismert, hogy az Európába érkező bevándorló muszlimok többnyire és meghatározó módon olyan társadalmi közegekből jönnek, amelyek nem ismeri a modern értelemben vett individuum jelenségét. Eredeti lakóhelyükön az egyén csak a közösség tagjaként létezhet, „független” egyénként való elismerése csak ebben a korlátozottságban valósul meg. Ha letelepedik Európában, benne és általa a közösség részleges áttelepedése történik meg, amely később szinte mágnesként működik, és magához vonzza az azonos (eredeti) közösséghez tartozó „egyéneket”. Azt lehet mondani, hogy az európai bevándorlók országoként, régióként és településenként leképezik a hazai közösségi szerveződéseket. Olyan mikrostruktúrák alakulnak ki, amelyek a hazai rokonsági kapcsolatok meghosszabbításainak tekinthetők, s amelyek a családi élet, a házassági szokások stb. tekintetében az eredeti hagyományokat követik. Így azt lehet mondani, hogy a bevándorlók első generációja a „hazai” családhoz jobban kötődik, oda kapcsolódó kötelékei erősebbek és meghatározóbbak, mint a szomszédos mikrostruktúrához – sokszor a muszlim „sorstárshoz” – való kötődése, függetlenül attól, hogy azonos országból jöttek-e, vagy azonos anyanyelvet használnak-e.

Másfelől, az áttelepülés külsődleges leírása nem hanyagolhatja el a mikrostruktúrák kikényszerített lojalitásának és/vagy hierarchikus uralmi viszonyainak jellemzését sem. Azt állapíthatjuk meg, hogy ebben a vonatkozásban is domináns szerepük van az „eredeti”, hazai társadalmi szabályoknak: a család, a közösség összetartozását a család tagjai között érvényesülő csoportszolidaritás biztosítja, s ez a család/nagycsalád/törzs (a szerveződés bármilyen szintje elképzelhető) vezetőjéhez való lojalításban, a neki való abszolút engedelmségben realizálódik. A közösség működését a vallásjog teszi legitimmé, s ez a vezető azon kötelességét is tartalmazza, hogy a csoport érdekében végzett munkája során messzemenően a törvény (šari‘a) útmutatása szerint járjon el, függetlenül attól, hogy adott esetben a polgári jog hogyan rendelkezik. Ismert továbbá, hogy politikai szempontból a modern muszlim államokban a lojalitást rögzítő hűségesküvel (bayca) összekapcsolt, de egyébként egymás mellé rendelt hagyományos közösségek alkotják a reális politikai mezőt. Ez a szerkezet szemben áll az azt sokszor a kutatók elől is elfedő, a gyarmatosítás nyugati hagyományaiból „importált állam” intézményrendszerével, a virtuális politikai térrel. Mint utaltunk rá, a nagyobb politikai egységek megvalósítják az Isten-uralkodó-alattvaló hierarchikus szerveződést, miközben a nyugati mintát követő állam-állampolgár kapcsolat csak virtuálisan jelenik meg.

Az európai muszlim közösségek szerkezete és működése jól tükröződik azokban a statisztikai adatokban, amelyek azt mutatják, hogy általában 100–150–200 fős mecsetek alakulnak ki a bevándorlók köreiből, hogy az újonnan érkezőket stabil szociális szerkezettel, szállással, munkalehetőségekkel, ajánlatokkal fogadják, mintegy „előkészítve” számukra a terepet. Érdekes lenne annak vizsgálata, hogy a vallási adó (zakāt) kötelezettségének teljesítéséből befolyt összegeket hogyan hasznosítják. Mennyit költenek a helyi közösségi célokra, mennyit utalnak haza az egykori, otthoni közösség javára, illetve mennyit kap meg ebből a mindenkori „hazai” kormány. S másfelől, hogy a befogadó állam hogyan viszonyul a – sokszor állampolgárságot szerzett – bevándorlók ez irányú magatartásához.

A közösségek életében súlyos feszültséget teremt az európai állampolgársággal született második vagy többedik generációk megjelenése, akiknek társadalmi, vallási és kulturális életében csaknem egzotikumként szerepel a nagyapák családja, lakóhelye, hiszen nincsenek közvetlen élményeik róluk, legfeljebb nyaralásra utaznak el hozzájuk. Mindeközben a közösség működését és fennmaradását biztosító, szakrális szabályok nyilvánvalóan abból a távoli, egzotikus világból származnak. Ám a szekuláris Európában való

eligazodáshoz ezeknek a szabályoknak az ismerete – azok természeténél fogva – nem nyújt segítséget, legfeljebb a nyers szembenállás, jobb esetben a kritikus magatartás alapjainak kidolgozására ad lehetőséget és kiindulópontot.

Az utóbbi két évtized fejleménye, hogy a befogadó ország hivatalaival való érintkezés intézményesítése érdekében a kis mecsetközösségek laza érdekképviseleti szervezetekbe tömörültek. A felmérések szerint ez lehetőséget ad arra, hogy az önkormányzatok szintjén tárgyaljanak a vallási oktatással, az imám-fizetésekkel, a népjóléti intézkedésekkel, a bevándorlók általános helyzetével, a munkanélküliség enyhítésével, az iskoláztatással, a lakáskérdéssel, illetve az iszlám vallással kapcsolatos problémákról, beleértve például az európai imámképző központok létrehozását is.

Míg azonban az önkormányzatok, a lakóhelyek mikroszintjein általában sikeres együttműködés alakul ki a bevándorlók és a helyi lakosság között, amelyet az is jól mutat, hogy a muszlim bevándorlók rendszerint komoly képviselettel vesznek részt az önkormányzati testületek munkájában, addig ez az együttműködés, illetve az ebben megvalósuló integráció (illetve elismerés) állami szinten nem, vagy csak nehézkesen bontakozik ki. Nyilvánvaló, hogy a befogadó állam érdekét szolgálná a muszlimok ügyeit összefogó, központosított szervezetek létrehozása, hiszen így lehetőség lenne a másik fél képviselőivel való tárgyalásokra. A francia gyakorlat azonban jól mutatja, hogy rendkívül nehéz hiteles képviseletet kialakítani. Hiszen minduntalan felvetődik, hogy az így létrehozott ernyő-szervezetek milyen legitimitással bírnak a bevándorlók körében: működik-e velük kapcsolatban a hagyományos közösségszervező szolidaritás, vagy pusztán újabb olyan elemnek tekintik, amely súlytalanságával inkább címke, mint valós erő az adott politikai térben.

### ***Kapcsolatok***

A 20–21. század fordulóján az iszlám mind világosabban láthatóvá válik Európában, sőt egyre-másra jelennek meg azok a jövendölések, amelyek „Eurábiát”, Európa el-arabosodását és el-islamizálását vizionálják ennyi vagy annyi évtizeden belül. (6) Márpedig a demográfiai mutatók objektivitása megkérdőjelezhetetlen, így Európában újabb és újabb formát nyer az iszlámtól való félelem, amelyet olyan események is erősítettek, mint Khomeini ajatollah fatvája Salman Rushdie ellen, a franciaországi iskolák közel tíz éves fejkendő háborúja, Theo van Gogh meggyilkolása, a francia nagyvárosok muszlim gettóinak lázadása 2005 őszén, vagy a dániai karikatúrabotrány 2006 elején. De másfelől Muriel Degauque, az iszlámra tért belgiumi születésű fiatalasszonynak a története és halála is eszünkbe jut, aki öngyilkos merényletet hajtott végre Bagdadban 2005-ben, s ezzel alapvetően megváltoztatta az öngyilkos merénylőkről eddig kialakult képet. (7)

A minduntalan újratermelődő feszültségek közepette komoly politikai küzdelem folyik Európa nyugati felén a bevándorlókkal kapcsolatos magatartás elveinek és gyakorlatának kialakítása érdekében. A politikai baloldalt az iszlám szálláscsinálójának tekintik, a jobboldalt a rasszizmus vádjával illetik. Folyik a vita arról, hogy a multikulturalizmus vagy az asszimiláció útját kell-e járni. A holland Fritz Bolkenstein már a kilencvenes évek elején hangoztatta, hogy léteznek olyan vallások, amelyek nem egyeztethetők össze az emberi jogokkal, s így ellentétesek az európai alkotmányok szellemével. Ő vetette fel, hogy fel kell adni az aktív tolerancia politikáját, mert ez lehetőséget nyújt a bevándorlók és leszármazottaik kulturális hagyományainak megőrzésére. Ez a korábban elítélt, kétségtelenül redukcionista elvet követő, illetve esszencialista alapokon álló álláspont manapság mind elfogadottabbá válik, különösen a terrorizmus elleni harc és az imént említett cselekmények következtében.

Az integráció és az asszimiláció lett az új jelszó.

Az általános európai közhangulat változásának hatására egyre több helyen korlátozások lépnek életbe a bevándorlókkal szemben akár az állampolgárság, akár a nyelvhasz-

nálat vonatkozásában. Ismert például, hogy Dániában folyt az elmúlt évek egyik legszél-  
sőségesebb vitája a bevándorlók helyzetéről, és hogy ebben az országban szigorították  
meg a legjobban a bevándorlási törvényeket. A beszámolók szerint csak 24 évnél idősebb  
személyek kaphatnak bevándorlási engedélyt, ha házastársuk Dániában él. A már megte-  
lepedett völegénynek nemcsak azt kell bizonyítania, hogy el tudja tartani a feleségét, ha-  
nem azt is, hogy együttesen is jobban kötődnek Dániához, mint bármely más országhoz.  
Ez a gyakorlat nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy egy Dániában felnőtt török férfi nem  
hozhatja maga után a választottját Törökországból. Másfelől Hollandiában az integráci-  
ós és bevándorlásügyi miniszter azt javasolta néhány éve, hogy törvényben kötelezzék a  
bevándorlókat arra, hogy a köztereken csak hollandul szólaljanak meg. Feltűnő talán,  
hogy ez a követelés először a rotterdami önkormányzat új – civil – „polgári kódexében”  
fogalmazódott meg. Ezt a kódexet a bevándorlók státuszáról és a városi polgárság közös  
normáiról tartott konferenciasorozat eredményeként állították össze. Kiáll a nő, a homo-  
szexuálisok és a vallási felekezetek tagjaival szembeni egyenlő bánásmód mellett, de  
megköveteli a szülőktől, hogy „jó holland polgárnak” neveljék a gyermekeiket, hogy  
ítéljék el a fanatikus vallási radikalizmust, és hogy a köztereken csak a holland nyelvet  
használják. A javaslatot hosszan vitatták, miközben a parlament már elfogadta azt a tör-  
vényt, amely nehéz és költséges nyelvvizsgálóhoz köti a letelepedést.

*A frontokat úgy jelölhetnénk ki,  
hogy létezik egyfajta ellentét a  
szekuláris nyugati állampolgár  
és a bevándorló vallásos  
muszlim között, és egy másik el-  
lentét a privát szférában vallá-  
sos nyugati keresztény és a val-  
lását a hívők közösségében meg-  
elő bevándorló muszlim között.*

A Nyugat hirdette biztonságpolitikai  
megfontolások szabad kezét adnak a legra-  
dikálisabb, évtizedekkel ezelőtt elképzelhe-  
tetlen intézkedésekhez. Hatásuk azonban  
fölköztető kétséges: egyfelől felerősítik, táplá-  
lják és cizellálják az európai lakosságban  
az iszlámofóbiát, másfelől radikalizálják a  
bevándorló közösségek aktivistáit. Az iszlám-  
fóbia összetevőit kutató csoport eredmé-  
nyeit széles körben elfogadják, amelyek  
szerint az iszlámofóbia konstituens elemei a  
következők: 1) Az iszlámot monolitikus,  
statikus és változásra képtelen zárt rend-  
szernek tekintik. 2) Úgy gondolnak az iszlámra,

mint az elkülönült „másikra”. Olyan világnak látják, amelynek nincsenek közös  
értékei a többi kultúrával, azok nincsenek hatással rá, és ő maga sem befolyásolja azo-  
kat. 3) Az iszlám alacsonyabb rangú, mint a Nyugat. Barbár, irracionális, primitív és  
szexista sajátosságai vannak. 4) Az iszlámot erőszakosnak, agresszívnek, fenyegetőnek  
látják, támogatja a terrorizmust, és érdekelt a „civilizációk háborújában”. 5) Az iszlámot  
politikai ideológiának tekintik, amit politikai és katonai előnyök érdekében használnak  
fel. 6) Úgy látják, hogy az iszlám a Nyugat iszlámkritikáját visszakézből elutasítja. 7) Az  
iszlámmal szembeni ellenséges érzületet a muszlimokkal szembeni megkülönböztetések  
és a main-stream társadalomból való kiszorítás igazolására használják fel. 8) A muszlim-  
ellenességet természetesnek és szokásos dolognak tekintik. (8)

A szekuláris európai állampolgárok számára különös jelentősége van annak, hogy a be-  
vándorlók természetes közvetlenséggel használják a vallásjogot hétköznapi gyakorlatuk hi-  
telesítésére. A nyugati állampolgárok így – bár többnyire megfogalmazatlanul – a hívő be-  
vándorlóval állnak szemben: azaz a szekuláris hagyomány a vallásos hagyománnyal. Hi-  
szen az európai vallásosság a felvilágosodás projektjében kiküzdött individualizmus és a  
kölcsonösen elismert gazdasági érdekelttség eredményeképpen a magánszférába vonult  
vissza, privát ügygé vált, amivel szemben az állam – és nem a hívők közössége! – messze-  
menő közömbösséggel viseltetik. Ezzel szemben a muszlim bevándorló inkább a hívő, a  
törvényvallást komolyan gyakorló ember típusát testesíti meg, aki természetes közvetlen-

séggel számít közösségére, elfogadja annak jóindulatát és ellenőrző mechanizmusát, másfelől ugyanilyenek tételezi környezete vallásos gyakorlatát is. A frontokat úgy jelölhetnénk ki, hogy létezik egyfajta ellentét a szekuláris nyugati állampolgár és a bevándorló vallásos muszlim között, és egy másik ellentét a privát szférában vallásos nyugati keresztény és a vallását a hívők közösségében megélő bevándorló muszlim között.

### A vallás

Ahhoz azonban, hogy megfelelőképpen tudjuk értékelni az európai muszlimok törekvéseit, meg kell vizsgálnunk a modern európai vallási közösségek általános vallási helyzetét. Azt a környezetet, amelynek vallásos viselkedésmódja mintaként szolgálhat, és befolyásolhatja a muszlim közösségek működését és reflexióit.

Olivier Roy a mai európai vallásos közösségekben olyan radikális változásokat figyelt meg, amelyek mindenütt érvényesülnek, és a modernizáció, a globalizáció keretében zajlottak le. Kimutatta, hogy a változások az utóbbi évtizedekhez köthetők, és gyakorlatilag egy újfajta vallásosság kialakulását (visszatérését?) eredményezték, amely vallási újjászületésként nyilvánult meg. Roy szerint ma egyre inkább az „újjászületettek” (born again) teszik ki a hívők nagyobbik részét, és egyre csökken a hagyományos értelemben vett hívők száma. Az „újjászületett” olyan ember, aki újra felfedezte a vallást, és úgy határozott, hogy az életét ezentúl ennek az újrafelfedezésnek a jegyében éli, átalakítva a hithez való viszonyát. Roy ezt a valláshoz való viszonyt módosító tudatos választást és következményeit nevezi a vallás iránti érzékenységnek, azaz tulajdonképpen a vallással való eltöltekezésnek, újmódi vallásosságnak.

Roy megfigyelései különösen értékesek, mert arra mutatnak rá, hogy az európai vallási közösségekben a vallásra vonatkozó valódi kérdések nem intellektuális vagy elméleti természetűek, inkább a hívők konkrét vallásgyakorlásával kapcsolatosak. A vallási közösségekben a hívők tendenciaszerűen jóval nagyobb súlyt helyeznek a vallás egyéni, személyes újrafelfedezésére és gyakorlására, mint a tradícióra, a kultúrára, a hagyományra, a tekintélyre vagy a teológiára. Ezt igazolják azok a vallásszociológiai megfigyelések is, amelyek szerint lényegesen nagyobb jelentősége van a gyakorlati vallásosságnak, mint a reflektált intellektuális vallásnak. A hívők rendszerint személyes, spirituális tapasztalatot keresnek, a vallást valódi szellemi élményként kívánják megélni, nem tudásra törekszenek, és nem tekintélyt keresnek. Így tehát indokolt módon különbséget lehet tenni a vallás és a vallásosság között. A valláshoz tartozik a kinyilatkoztatás, a magyarázat, a teológia, a dogma, talán a rítus stb. A vallásosság ezzel szemben az a mód, ahogy az egyes hívő viszonyul magához a valláshoz.

Roy világossá teszi, hogy ezek a folyamatok szinte azonos hangsúlyokkal jelentkeznek a katolikus, a protestáns, a zsidó (és a muszlim) közösségekben, így általánosnak tekinthetők. Itt nem valamiféle ellentmondással állunk szemben, hanem két ellentétes tendenciával: egyrészt az intézményként és kultúráként felfogható vallások válságával, másrészt a vallásosság újjászületésével. Végső soron azt mondhatjuk, hogy a vallással szemben megszületik a vallásosság.

Ez az a tágabb környezet, amelyben az európai iszlám gyakorlati útkeresése megfigyelhető. Az a kérdés azonban, hogy ez a vallásos problémahalmaz inkább cezurának tekinthető-e, ahogy Roy állítja, és nem valamilyen felelevenített tradíció folytatásának, továbbbi kutatást érdemelne. Jürgen Habermas és Joseph Ratzinger 2005-ös párhuzamos előadásának (9) tanulságai mindenesetre kétségtelenné teszik az európai poszt-szekuláris állapot rendkívüli bonyolultságát és összetettségét.

Abból a szempontból, hogy miként lehet gyakorolni az iszlám vallást Európában, több csoportot különböztethetünk meg. Először is el kell különítenünk az aktivista mozgalmak türelmetlen útkeresését és az intézményesülésre törekvő muszlimok irányzatát.

### *Aktivista szervezetek*

Olivier Roy elemzései mutattak rá, hogy az aktivista szervezetek társadalmi gyökereiket, szervezeteiket, feladataikat és működésüket tekintve rendkívüli hasonlóságot mutatnak a hetvenes évek Vörös Brigádok, Vörös Hadsereg Frakció stb. anarchista szervezeteivel. Ideológiájuk, szervezeti felépítésük, életkori sajátosságaik a nyugati társadalom perifériájának egy meghatározott csoportjára jellemzők. Tevékenységük egyfajta jelenlét-igazolásra szolgál, s ehhez minden eszközt igénybe kívánnak venni, akár a befogadó társadalom elleni totális fellépést is, mint ahogy ez a Dyab Abou Jahjah vezette Európai Arab Liga működésében megfigyelhető. Társadalmi beágyazottságát és hatását tekintve azonban szűk csoportról van szó, amely inkább hangossággal, nyugtalanságkeltéssel hívja fel magára a figyelmet, nem pedig komoly, a muszlimok egészét érintő megoldási javaslatokkal. Ezen szervezetek tevékenysége az európai biztonságpolitika és média érdeklődésének kereszttüzeiben állva gyakran eltereli a figyelmet a muszlimokkal kapcsolatos reális problémákról.

### *Az intézményesülés útjai*

Az integráció különböző útjait választották azok az irányzatok, amelyeket az iszlám hagyományaihoz és az „eredeti” iszlám világhoz való viszonyuk alapján konzervatív, liberális és reform irányzatoknak nevezhetünk. A megnevezések mögötti csoportok nem tekinthetők teljesen homogénnek, már csak azért sem, mert sem etnikai hovatartozásukat, sem vallási felekezeti megoszlásukat, európai elhelyezkedésüket, egymás közötti ellentéteiket stb. nem vettük számításba. A következőkben inkább az általános vallásos attitűd és a szervezeti keretek leírását célozzuk meg.

### *A konzervatívok*

Az európai muszlimok döntő többsége a nyugattal való találkozás okozta válság ellen úgy védekezik, hogy ragaszkodik a hazai kulturális hagyományokhoz. Könnyen járható út, hiszen többnyire a már az első generációk által létrehozott szervezeteik révén biztos és jól működő kapcsolataik vannak az anyaországgal. Ezek a szervezetek ismert módon több kulturális és gazdasági funkciót is betöltenek: az újonnan érkezőket fogadják, szállást, munkahelyet biztosítanak számukra, eligazítják őket a helyi idegenrendészeti és munkavállalói adminisztráció kérdéseiben, rendezik a hazautalások körülményeit, továbbá szellemi és lelki támogatást nyújtanak. Összességében egyfajta biztonságot jelentő hálóként működnek, és rendszerint egy mecsetként szolgáló kulturális intézményben van a központjuk.

Az ilyen szervezetekben a hazulról fogadott vallási tanítókat hallgatják meg a rituális és a vallásjogi kérdésekben, így a vallási identitás kialakításában végső soron az otthon jelenti a referenciabázist. Ez különösen könnyen elfogadható a muszlim közösségek tagjai számára már csak azért is, mert a szóban forgó európai muszlim intézmények az anyaország települései, illetve közösségei alapján szerveződnek. Mondhatjuk, hogy mintegy leképezik az otthon, az otthon működő közösség valódi kohéziós szerkezetét. Rendkívül izgalmas feladat lenne a szociálpszichológia szempontjából vizsgálni ennek ellenőrző mechanizmusait, illetve megtartó erejét.

Mindazonáltal nincsen lényegi különbség az ide sorolható szunnita, síita vagy szúfi iszlám képviselőinek magatartásában, amikor a hagyomány aktív továbbvitele a programjuk. De éppen a konzervatív irányzat az, amelynek bizonyos köreiből legalábbis napirenden vannak a tradicionális harcos vallásosság dzsihádisták értékei is és így a legkihívóbb mintákat tudják felmutatni a legváratlanabb helyzetekben.

A belső szervező tevékenységen túl jelentős szerepet játszanak ezek a szervezetek a befogadó országgal való kapcsolattartásban is. Ahogy utaltunk már rá, szinte minden na-

gyobb muszlim kisebbséggel rendelkező államban kialakulnak és az állam jól felfogott érdekének felismeréséből következően többé-kevésbé hivatalossá is válnak a muszlimok és az állam kapcsolatainak szabályozását biztosító intézmények. Ellenpélda is van. Belgiumban, ahol a muszlimoknak nem sikerült megszervezniük központi intézményüket, éppen e sikertelenség miatt nem tudják érvényesíteni – állami szinten – a többi vallási kisebbséget egyébként megillető jogokat.

Intézménytörténeti szempontból jellemző, hogy ezek a szervezetek a modernizálódó iszlám államok gyakorlatát, illetve a szekuláris nyugat egyházpolitikájának hagyományait vagy mintáit követik. A 20. században konstituálódó iszlám országok politikai rendszerének sajátossága, hogy – persze a középkortól megfigyelhető hagyományra támaszkodva – a rezsim alkalmas hatalmi eszközei révén létrehozta és a saját szolgálatába állította az „intézményes iszlám vallás” struktúráit. S bár definíció szerint nem létezik az iszlámban független egyházi szervezet, a fokozatosan kiteljesedő modernizáció a szekularizálódó állam előrehaladásával lépésről lépésre kikényszeríti a „vallási ügyek” intézményes kezelésének rendjét. Nem meglepő módon az európai muszlim közösségek átfogó konzervatív szervezetei többnyire ezt a mintát követik, s így a gyarmatosítás, majd a függetlenné válás korszakának viszonyaiban kialakult rendszert – funkciókat, jogosítványokat, hatásköröket stb. – ültetik át és teljesítik ki a befogadó országban. Ehhez a szekuláris államok jelentős jogi támogatást és intézményi megerősítést biztosítanak. Kiemelkedik ebből a szempontból a francia bevándorló muszlimok szervezete, a párizsi központi mecset vezetője, Dalil Boubaker által irányított tanács, az „Iszlám Vallás Franciaországi Tanácsa” (francia nevének rövidítésével, CFCM), amelyik többek között a mecsetépítés, az imámképzés és a vallásjogi előírásoknak megfelelő étkezés kérdésében partnere a francia államnak.

A vallási csúciszervek rendszerének kiépítése mutatja az iszlám elismerését, és a szekuláris állam igényét arra, hogy a vonatkozó problémák megoldásában hiteles tárgyalópartnerrel tudjon egyeztetni. Ehhez többnyire kész és kényelmes mintát szolgáltat a bevándorlók egykori hazájának valláspolitikai gyakorlata.

### *A liberálisok*

Az európai muszlimok gyakorlatilag láthatatlan kisebbségét teszik ki; ők már lényegében integrálódtak a helyi társadalomba. Öntudatos képviselői jellemző módon értelmiségi körökből származnak, és sokszor meglepően változatos érdeklődést mutatnak, a marxista meggyőződéstől akár a misztikáig terjedően. Általában hosszú ideje élnek Európában, életpályájuk, érvényesülésük tekintetében nem játszott lényeges szerepet a vallásos meggyőződésük és praxisuk, miközben sok tekintetben az (esszencialista módon felfogott) iszlámmal szemben kritikusan léptek fel.

Identitásukról beszélve elmondják például, hogy német, osztrák, francia stb. állampolgárok, európaiak, foglalkozásukat tekintve egyetemi oktatók, orvosok, mérnökök, kutató vegyészek stb., szíriai, iraki, egyiptomi, marokkói, algériai stb. születésűek, és muszlim vallásúak, akik mondjuk a sáfíita jogi iskolát követik. A kutatások azt mutatják, hogy az identitás egymásra épülő, egymást átjáró elemei között a vallás eredetileg többdrangú szerepet játszott, és ezért meg sem jelenik a hétköznapi gyakorlatban.

Az elmúlt másfél évtized folyamatai alapvetően átírták a Kelet és a Nyugat vallási viszonyait, ezeknek köszönhetően a vallási érdeklődés (újra) előtűnik a nyilatkozatokban, mégpedig a klasszikus modern európai mintát követve. A vallást a privát szférába helyezi, és a vallási hagyományok, valamint a szekuláris értékek szétválasztásának programját képviselik. Az ismert szíriai származású kutató, Bassam Tibi által megfogalmazott „euro-islam” gyakorlatilag ennek az európai vagy nyugati liberális muszlim vallásosságának az összefoglalása.

Szociológiai adatok igazolják, hogy a liberális iszlám kevésbé hat a muszlim közösségekben, bár képviselői ismert, tekintélyes személyiségek. Inkább a tágabb, a befogadó környezet ismeri el őket. Sokszor talán azért, mert megnyilatkozásaikban inkább ennek az ízlését követik, vagy pedig azért, mert ez a környezet nem ismeri, nem látja a nyilatkozók tényleges társadalmi beágyazottságát.

### *A reformerek*

A harmadik csoport azokat foglalja össze, akik egyszerre kívánnak európaiak és muszlimok lenni, s éppen ezáltal állnak szemben az előbbi két irányzattal, és persze Európával is. Hiszen a liberálisok gyakorlatilag feladják muszlim mivoltuk megjelenítését, míg a konzervatívok a hagyományok megőrzése mellett teszik le a voksukat, s ezt a hazai ellenőrző mechanizmusok segítségével, vannak folyamatosan érvényesülő, megerősítő hatása mellett meg is valósítják. Az európai törvényhozók az előbbiekről nem tudnak, az utóbbiak pedig megfelelő mechanizmusok kiépítésével beteretelhetők az európai állam nyújtotta keretek közé. Sőt, vitathatatlan tény, hogy miután a liberálisok nem jelennek meg az európai társadalmi-kulturális térben, személyes vallásosságukról, ennek következményeivel kapcsolatos társadalmi felelősségről nem is kell tudomást venni, mert ezek azt mutatják, hogy velük kapcsolatban megvalósul a teljes integráció.

*A reformer gondolkodók ajánlata az „európai iszlám”, amit nem lehet összekeverni a liberálisok euro-izlám gondolatával. A reform képviselői az iszlámhoz való hűséget és az európai körülményekhez való alkalmazkodást, a részvételt (participáció) tekintik programjuk két sarokkövének.*

Másfelől, a megfelelő intézményi háló kiépítése révén a konzervatívok gettókba tömörült, zárványszerű, önmagában is számos kérdést felvető működése hosszú ideig ellenőrizhető és értelmezhető volt a „visszatérés” paradigma keretében. Azaz pozitív értelemben tudomásul lehetett venni „másságukat” annak a máig ható multikulturális elképzelésnek a keretében, amely a kérdések megfogalmazása és a megoldások keresése előtt egy „vágyálomba” menekült, miszerint a gettók lakói előbb utóbb visszatérnek eredeti hazájukba. Ezt az elképzelést támogatták az állam olyan eszközei, mint az állampolgárság feltételrendszerének átalakítása, mó-

dosítása, az eljárások felfüggesztése, nehezítése, vagy éppenséggel a kitoloncolás, amelyeket az első generációs bevándorlókkal szemben hatékonyan tudott alkalmazni.

A társadalmi bázis tekintetében a reform képviselői arra a csoportra támaszkodnak, amelynek a tagjai már Európában születtek, a második vagy többedik generációhoz tartoznak, nagyszüleik hazájához már csak az emlékeken keresztül kötődnek, sőt ősük nyelvét nem jól, vagy esetleg egyáltalán nem is ismerik. Iskolázottságuk európai, de szociális helyzetüket és munkalehetőségeiket, általános egzisztenciális helyzetüket inkább köztes állapotként lehet leírni: a bevándorlótól elkülönültek, de a befogadók közé még nem jutottak el. Antropológiai jegyeik alapján automatikusan a bevándorlók közé sorolják őket, képzettségük (vagy éppen annak hiánya!), de főleg igényeik és értékválasztásaik európaivá teszik őket. A család metaforáját alkalmazva azt mondhatnánk, hogy ők a Muszlim Sejkh és a Szekuláris Európa tényleges gyermekei. De elárvultnak tűnnek, mert elszakadni látszanak apjuktól, miközben vallásosan kívánnak Európa édesgyermekeivé válni.

A reformer gondolkodók ajánlata az „európai iszlám”, amit nem lehet összekeverni a liberálisok euro-izlám gondolatával. A reform képviselői az iszlámhoz való hűséget és az európai körülményekhez való alkalmazkodást, a részvételt (participáció) tekintik programjuk két sarokkövének. Ebben az alapállásban az iszlám nagy 19. századi refor-

mereinek, Muhammad Abduhnak (1848–1905), kortársainak és utódainak gondolatmenetét követik, akik az iszlám és a modernizáció összeütközésének tapasztalatából kiindulva a vallás megőrzését és a modernizáció melletti kiállást egyszerre kívánták megvalósítani. Erre pedig az iszlám vallás sui generis megújuló jellegében találták meg a kulcsot. Nem a privát szférába szorított vallásosság programja ez, hanem a nyilvánosan vállalt, a kulturális és társadalmi kapcsolatokban, de az állam gondoskodó rendjében is reflektált, társadalmilag elismert „poszt-szekuláris” iszlám. Megkülönböztető jegyeit a retradicionalizmus jegyében dolgozza ki, amikor a vallástörvény újragondolásával – igényei szerint legalábbis – az iszlám orthopraxisának európai mintáját hozza létre. A gondolat leghatásosabb képviselője Tāriq Ramaḡān (sz. 1962), az egyiptomi Muszlim Testvérek reformista alapítójának, Ḥasan al-Bannā'-nak (1906–1949) Svájcban születet unokája, aki – úgy látszik – az egész életét ennek a reformnak a kidolgozására tette fel.

### Az átmenet

Talán helyénvaló lenne számot vetni az antropológiából ismert rite de passage alkalmazási lehetőségével az európai iszlám kialakítására vonatkozóan. Az átmenet rítusa három fázist különböztet meg: a) elszakadás az eredeti állapottól, b) átmenet, c) új értékrendszer rögzítése. Az európai iszlám kérdéskörében meghaladottnak vehetjük az eredeti állapottól való tudatos elszakadást, a tagadást, hiszen az első generáció értékei zavarosak, értelmezhetetlenek az európai többedik generációs muszlim fiatalok számára. Ennek ad hangot, ebből indul ki a mérsékelt reform, amikor vallásjogi formában hangsúlyozza az európai iszlám igényét az eredetiségre.

A jelenlegi helyzet nyilvánvalóan az átmenet állapotaként írható le, amelyben tudatos választások sorozatát figyelhetjük meg, sőt sokszor a próbálkozások ideiglenességét, alkalmi vagy ötletjellegét. (10) S ebben az átmeneti fázisban kerülnek egymás mellé azok az értékek, amelyek a különböző kultúrákat összekötik, azonos bázisra helyezik. Hosszú és fáradtságos átmenet, valódi próbatétel a reformot vállalók számára, amely minden elmentmondásossága ellenére elvezet vagy elvezetni látszik az objektíve kialakuló és működő „európai iszlám” fogalmához.

A rite de passage paradigma logikája alapján belátható, hogy az európai iszlám megteremtése lehet ugyan közvetlen szándék a reformerek tevékenységében, de egészen biztos, hogy a végeredmény valami más lesz, mint amelynek a beteljesülésére várnak. Másfelől viszont éppen a paradigma logikája figyelmeztet arra, hogy itt valódi, tudatos választások láncolatáról van szó, amelyet az identitás elemeinek keresése, az európai (azaz nem arab, nem pakisztáni, nem indiai, nem stb.) muszlim kisközösségek kialakításának igénye szervez dinamikus egységbe.

### Jegyzet

(1) L. az orientalizmus-vita irodalmát, különösen B. Lewis és E. Said vitáját, illetve az UNESCO arab szakemberekkel készített jelentéssorozatát: *Arab Human Development Report 2002–2005*. UNESCO. A szaktudományos vizsgálatokból világosan kirajzolódik, hogy a modernizálódó iszlám világban – az iszlám törvényvallás mivolta mellett – a következő tényezők játszanak döntő szerepet a társadalmi-politikai-kulturális folyamatokban: 1) az archaikus és újraelakuló társadalmi – neopatriarchális – berendezkedés, 2) az állam jellemző módon „járadék állam” (rentier state) jellege, 3) az „importált” állami intézmények szervesen egymásmellettsége, illetve az

előbbiektől nem független 4) „személyessége” (ahol a funkció és a személy összekapcsolódásában elsősorban a „személy” társadalmilag elismert dominanciája érvényesül), továbbá 5) a „kettős (tradicionális és nyugati) jogrendszer” egymást támogató vagy kioltó hatása. Nyilvánvaló, hogy ezeknek a szociológiai, jogi és politikai elemeknek a legitimitását az iszlám egységes vallási kerete biztosítja, például abban, hogy az alattvaló és az uralkodó kölcsönös viszonyát a lojalitást megjelenítő „hűségeskü” (bayca) formájában rögzíti. S így magától értetődőnek tetszik, ha azt mondjuk, hogy a Nyugattal összehasonlítva az (arab) iszlám világában olyan társadalmi-politikai helyzet-

tel van dolgunk, amely a legjobban a középkori Istenuralkodó-alattvaló hierarchiára emlékeztet, és amely nem ismeri, vagy többnyire nem tudja értelmezni a modern nyugati politikai berendezkedés horizontális állam-állampolgár viszonyát.

(2) Ld. a Korán 2:124-41 magyarázatait, illetve a millat Ibrahīm tömör összefoglalását: Simon Róbert: Szúramagyarázatok. In: Simon, 2001, 11–417., 37–46. és uő: „Mohamed és a Korán” In: uo. 418–530., 454–55.

(3) L. többek között Muḥammad cAbduh (1849–1905), Muḥammad Rašīd Riḫā (1865–1935) vagy Ḥasan al-Bannā’ (1906-1949) tevékenységét.

(4) L. Gellner, 2000

(5) Az európai muszlim kisebbség kérdéseivel foglalkozó tanulmányok közül l. Nielsen, 1995; Haddad, 2002; Hunter, 2002

(6) Vö: Bat Ye’or: *Eurabia and The Euro-Arab Axis* c. művének (Bat Ye’or, 2005) fogadtatását, például Daniel Pipes vagy Robert Spencer írásaiban.

(7) Smith, 2005.

(8) L. Islamophobia..., 1997. Nagy-Britannia vonatkozó kérdéseiről l. továbbá: Richardson, 2004

(9) Jürgen Habermas filozófus 2004 januárjában

Münchenben nyilvános párbeszédet folytatott Joseph Ratzinger bíborossal, a későbbi XVI. Benedek pápával. Ennek során az állam, a jog és az erkölcs viszonyát elemezték. S bár nem jutottak azonos véleményre, lényeges kérdésekben egyetértettek. Így például abban, hogy az államokon belül és az államok közöségében a rendet csak a jog biztosíthatja. Különbözőképpen eredeztették azonban a jogot. Habermas úgy véli, hogy az emberek demokratikus többsége teszi a jogot azzá, ami. Ratzinger szerint a természetes jogok, az emberi alapjogok az emberi természetből vezethetők le. Habermas az iszlám fundamentalisták fanatizmusára hivatkozva hangoztatta, hogy az értelemnek kell ellenőriznie a vallást e vonatkozásban. A bíboros viszont a 20. század ideológiáira és rémtetteire utalva fordítva állította: a vallásnak kell ellenőriznie az emberi értelmet.

(10) Tāriq Ramaḫān közelmúltban bejelentett javaslata a Koránban rögzített, s így megváltoztathatatlan törvények (ḥudūd, mint például a hamis tanúzás, házasságtörés, lopás esetére alkalmazott korbácsolás, megkövezés vagy csonkítás) befagyasztásáról fölötébb ellenséges fogadtatásban részesült a mérvadó vallástudósok részéről.

## Irodalom

Bat Ye’or (2005): *Eurabia and The Euro-Arab Axis*. Failegh Dickinson University Press – Associated University Press.

Fernando, Mayanthi (2005): ‘The Republic’s „Second Religion”: Recognizing Islam in France’, *Middle East Report 235: Europe and Islam: The Challenge of Inclusion*. Summer <http://www.merip.org/mer/mer235/fernando.html>

Gellner, Ernest (2000): *Muslim Society*. Cambridge.

Haddad, Yvonne Yazbeck (szerk., 2002/2000): *Muslims in the West. From Sojourners to Citizens*. Oxford.

Hunter, Shireen T. (szerk., 2002): *Islam, Europe’s Second Religion. The New Social, Cultural, and Political Landscape*. Westport, Conn. London. *Islamophobia: A Challenge For Us All*. (1997) The Runnymede Trust, London.

Richardson, Robin (szerk., 2004): *Islamophobia. Issues, Challenges and action. A report by the Comission on British Muslims and Islamophobia*. London.

Nielsen, Jorgen S. (1995): *Muslims in Western Europe*. Edinburgh.

Ramadan, Tariq (1999): *To be a European Muslim; A Study of the Islamic Sources in the Light of the European Context*. Lancaster.

Ramadan, Tariq: (2004): *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford.

Roy, Olivier (2004): *Globalized Islam. The Search for a New Ummah*. New York.

Simon Róbert (2001): *A Korán világa*. Helikon, Budapest.

Smith, Craig S. (2005): „Raised as Catholic in Belgium, She Died as a Muslim Bomber”. *The New York Times*. 12. 6.

Tüske László (2001, szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra, Pécs.

Az Európai Arab Liga tevékenységéről ld. <http://www.arabeuropean.org>

Ramadan, Tariq írásai olvashatók a <http://www.tariqramadan.com> honlapon.

# Kísérlet a szövegtani, stilisztikai, grammatikai ismeretek integrált tanítására

## *Babits Mihály Csak posta voltál című költeményének komplex elemzése*

*A Nyugat nemzedékének egyik meghatározó költőegyénisége Babits Mihály, aki gondolati, filozófiai, bölcséleti lírájával, töprengő, kételkedő eszmeiségével teremtett újat a magyar költészetben, s ezzel korának jeles gondolkodójává is vált. Világlátására, gondolkodásmódjára már az egyetemi tanulmányok ideje alatt jelentős hatással voltak különböző filozófiai irányzatok és filozófusok (Spinoza, Hume, Schopenhauer, Nietzsche), később Bergson ideológiája, William James tudatfolyam-elmélete, de még Freud lélektana is.*

**N**ilván e sokirányú érdeklődés különböző szemléletmódok megismeréséhez, szerteágazó bölcséleti tudáshoz vezetett nála, s így költészetében szinte „természetes” azoknak a kérdéseknek a megjelenése, amelyek az ember és a világ viszonyára, a világ megismerhetőségére, kifejezhetőségére vonatkoznak, illetve az európai műveltség hagyomány újraértelmezését jelentik.

Ismert, hogy már Babits korai köteteiben (*Levelek Iris koszorújáról, Herceg, hátha megjön a tél is*) is megmutatkozik filozófus „hajlama”, hiszen e kötetek verseit a formai sokszínűség és témagazdagság (vö. poeta ductus alkattal) mellett az esztétizáló szemlélet, filozófiai nézőpont uralja. Babits a „mindenséget” akarja „versebe szedni”, vagyis a világ teljességének megismerésére törekszik és a versekből kibontakozó „egész” kifejezését célozza meg (vö. például: *A lírikus epilógja*), azonban ott a fájdalmas felismerés is számára: mindez szinte lehetetlen. Ugyanakkor már korai műveiben - a görög bölcséleti gondolkodó, Hérakleitosz nyomán - rámutat arra, hogy a világ legfontosabb jegye az állandó változás és az ebből következő megújulás. S ahogy a világnak jellemző jegye e megújulás, úgy költészetének lényegét is a tartalmi és formai megújulásban látja. Ebből következik, hogy költészete intellektuális rétegeit csak az új iránt fogékonyak értik – bár ez az új nem a hagyományok szétrombolását, hanem a régi formában megjelenő új eszméket, gondolatokat jelenti (vö. például: *In Horatium*). Későbbi köteteiben tehát új témaként egyre fontosabb szerepet kapnak a kultúra értékei, a hagyományhoz való viszony, az értékek megőrzése, átörökítése, és ezzel párhuzamosan a világot megismerni vágyó költőt inkább a befelé fordulás, az elszigeteltség jellemzi. (vö. *Nyugtalanság völgye, Sziget és tenger*). E magatartás, majd később a halállal való szembenézés ébreszti rá új küldetésstudatára: mi az egyén szerepe a történelemben, mi a költő felelőssége, a költészet feladata a világban (vö. *Az istenek halnak, az ember él, Versenyt az esztendőkkkel*), s e meditáció „eredményeképpen” vállalja és értelmezi újra a prófétai szerepet saját életében és költészetében.

Babits gondolati, bölcséleti lírájában tehát a külvilág válságának tükröződése a kezdetektől megfigyelhető vezérmotívum, ami a költő személyiségének válságában „csúcso-

dik ki”, következésképpen a költő „feladata” azoknak az utaknak a megkeresése, amelyek alkalmasak e válság „kezelésére”. Az egyik lehetséges út az egyén szerepének tisztázása a hagyománytörténés folyamatában, azaz annak megértése, hogy milyen szerepe van – ha van egyáltalán – az egyénnek, a költőnek az értékek átörökítésében a nemzedékek között, és ezt hogyan valósíthatja meg. Babits e gondolatkörhöz kapcsolódó alkotásai jórészt a prófétai küldetést vállaló kötet (*Versenyt az esztendőkkal*) darabjai, köztük a *Csak posta voltál* című költemény.

Dolgozatunkban e költemény komplex szempontú, szövegtani vizsgálatával kíséreljük meg bemutatni, miképpen jelentkezik a válság és annak leküzdése Babits lírájában. Elemzésünk kiterjed a vers – mint egyszerűs lírai alkotás – genetikai szempontú vizsgálatára, valamint grammatikai és képi rétegének (vö. *Péczely*, 1985) feltárására, amellyel összefüggésben vizsgáljuk a tartalom és a forma viszonyát. Minthogy a költemény a középiskolai tankönyvek nem mindegyikében szerepel tananyagként, így elemzésünk célja az, hogy rámutassunk: a „hagyományos” elemzéstől eltérő komplex szempontú elemzés (vö. *Balázs*, 1992) jól alkalmazható a középiskolai szövegtani, stilisztikai és grammatikai ismeretek integrálására.

### A szöveg vehiculuma

A költemény általános jellemzői a következőképpen összegezhetők. Megjelenési formája alapján írott (nyomatott), jól szerkesztett, zárt nyelvi produktum. A szerző és a szöveg viszonyát tekintve ismert szerzőjű, egyszerűs irodalmi alkotás, műfaját tekintve a gondolati líra sajátos darabja, önmegszólító vers, stílusát illetően szépirodalmi mű, közepesen hosszú terjedelmű költemény. Mindezek mellett a lírai alkotások tipikus jellemzőit hordozó szövegmű, hiszen formailag szabályosan építkező versszakokra (a 42 soros szöveg 7x6 soros szakaszokra) tagolódik. A tartalmi mondanivalót a jellegzetes költői képek (metaforák), alakzatok, a sajátos szerkesztés (kérdés-felelet) hordozzák, de a versek elengedhetetlen formai kelléke, a rím, a ritmus is erősíti.

Vizsgáljuk meg részletesen a költemény különböző rétegeit!

### A genetikus réteg vizsgálata

A Babits-i életműből ismert, hogy a szemlélődő, bölcselkedő magatartás, noha már a kezdetektől megfigyelhető a költő alkotásaiban, igazán a *Versenyt az esztendőkkal* (1934) című kötet darabjainak sajátja, hiszen említettük, hogy ekkorra kristályosodik ki számára a prófétai szerepvállalás. A kötet számos verse jól tükrözi a „homo moralis” emberének belső drámáját, ami rányomja bélyegét az alkotás folyamatára, és így a költő szerepének, hivatásának tisztázására is (vö. *Mint különös hírmondó, Vers a csirkeház mellől, Holt próféta a hegyen*). E gondolati tartalmat hordozza az ars poetica-jellegű, összegző-elemző *Csak posta voltál* is. A filozófiai gondolatokat tárgyaló költemény 1932-ben keletkezett, vagyis abban az időben, amikor egyrészt a politikai események (háború, trianoni békeszerződés) hatására Babits magatartását a világtól való teljes elszigetelődés jellemezte, és szellemi függetlenségre vágyott (vö. *Régen elzengtek Sapphó napjai*). Másrészt a 30-as években egyre erősebben jelentkező testi szenvedésének következtében új motívum költészetében a halállal való szembenézés, a mások iránt érzett szociális érzékenység, valamint a múlt értékeinek hangoztatása, a humánus megőrzésének vállalása. Meditációja nyomán közülük a legfontosabbnak a múltban gyökerezett emberi értékek védelmét véli, így nem véletlen, hogy a költői hitvallás értelmezésekor egyre gyakoribb kérdése az, hogy a költő, az egyén mit és hogyan őriz meg a múltból, és ad tovább az utóknak. Erre a kérdésre keresi a választ a *Csak posta voltál* című alkotásban is. Az önmegszólító versben a lírai én saját magát személyes válságának időszakában szólítja

meg, tehát a versbeli megszólítás és a költemény kérdés-felelet szerkesztéséhez kötődő felszólítások egyúttal az alkotói válság leküzdésének eszközeiként jelennek meg.

## A grammatikai réteg és a képi réteg vizsgálata

### *A költemény grammatikai szerkezete*

A költemény szövegtani szempontból összesen 14 mondategészből és 32 szabad mondatból áll. (*1. melléklet*) [A mondategész a ponttal, kérdőjellel, felkiáltójellel lezárt egység, a szabad mondat a szabadon is előforduló mondat – ezek a szöveg mezoszintjén (nagyobb szövegegységek viszonya) tartalmi-logikai (mellérendelő) kapcsolatokkal írhatók le és a szövegen belül gyakran tömbököt alkotnak (vö. *Balázs*, 1985; *Nagy*, 1987; *Tolcsvai-Nagy*, 2000, 2003).] A mondategészeken belül a szabad mondatok aránya változik, mégis megfigyelhető egyfajta rend. A költemény első négy versszak a négy mondategésznek feleltethető meg (nem egészen abban az értelemben, hogy egy-egy versszak egy mondategészt alkot), s ezekben négy-négy szabad mondat található. A másik három szakaszban a mondategészek száma és a bennük előforduló szabad mondatok aránya is változik, de nem azonos eloszlásban. Az ötödik szakasz négy, a következő három, míg az utolsó csak két mondategészből áll, a bennük található szabad mondatok száma: hét, öt, négy. A szabad mondatok száma tehát a költemény első és utolsó szakaszában egyezik, így a két szakasz keretszerűen fogja közre a közbülsőket. A vázolt mondattani tagolódás a vers lehetséges szerkezeti részeinek elkülönítését és az egyes szerkezeti részek tartalmi-gondolati különbségét egyaránt sejteti. Az első négy szakasz egy nagyobb összetartozó egységet alkot, a szabad mondatok száma benne összesen 16, míg a másik három szakasz is egy nagyobb egységet képvisel szintén 16 szabad mondatdal. A két részre való tagolást a szabad mondatok állítmányainak szófaji megoszlása és az állítmányok időviszonyainak (nyelvtani idő) tükröződése is mutatja (vö. *1. táblázat*). A táblázatban jól látszik, hogy a költeményben a lírai énhöz kapcsolódó állítmányok (igei és névszói-igei egyaránt) vannak túlsúlyban, míg a lírai én által megszólított tárgyakhoz, fogalmakhoz, természeti jelenségekhez kötődők aránya kisebb, és ezek főként igei állítmányok. [Megjegyezzük, hogy külön névszói állítmányt nem tüntettünk föl. Egyrészt azért, mert felfogásunk szerint a névszói állítmány olyan összetett állítmány, amelyben a létige zérus fokon fejeződik ki (vö. *Keszler*, 2000). Másrészt azért, mert az adott szövegben az ilyen állítmánytípus aránya elenyésző (vö. *1. táblázat*).] A lírai énhöz kapcsolható igei állítmányok kérdés-felelet formába rendeződnek végig a költeményben. A lírai énhöz kapcsolható névszói-igei állítmány először a 4. szakasz első szabad mondatában jelentkezik, s jelen idejű. Az 5. szakasztól a lírai ént kifejező névszói-igei állítmányok száma növekszik (innen-től az igei és a névszói-igei állítmányok aránya megegyező), nyelvtani idejük a múlt idő, s ez az igeidő jellemzi az igei állítmányokat is. A szabad mondatok állítmányainak eloszlása egyúttal a költemény idősíkjainak különbségét (a két nagyobb egységben) eredményezi. Milyen tartalmi-gondolati különbséget sejtet ez a szerkezeti tagolás? A nyitó szakaszban a költő úgy hiszi, képes nyomot hagyni a világon, de „hite” meginog, bizonytalansága egyre erősebb lesz, ami önvizsgálatra készíti (*menj, kérdezd*), majd eljuttatja a felismeréshez: „emlék vagy” (vö. első szerkezeti egység záró gondolata). A bizonytalanság azonban „folytatódik”, emlékeiben sem találja önmagát (*valaki voltál, más voltál, mi voltál*), s önmaga keresése, saját helyzetének újraértelmezése döbbsenti rá szerepére („posta tudtál lenni”), s így az utolsó szakaszban megfogalmazott gondolat a nyitó szakaszhoz kapcsolódóan (vö. a kerettel) a költő feladatára mutat rá: ez nem a nyomgás, hanem a közvetítés az utókorak.

## 1. táblázat. A költeményben található igei és névszói-igei állítmányok megoszlása

Versszak száma/ szabad mondat száma	Igei állítmányok		Névszói-igei állítmányok	
	lírai énehez	megszólított tárgyhoz	lírai énehez	megszólított tárgyhoz
	kapcsolódók	kapcsolódók	kapcsolódók	kapcsolódók
1./1.	Véled			
	Hagysz			
1./2.	Kérdezd	Únja		
		Ismeri		
1./3.		marad-e		(az)
1./4.	továbbadsz			
2./1.	menj ki			
	Kérdezd			
	futsz át			
2./2.	Hiszed	Itta		
2./3.		Lengi		
2./4.		Sziszeg		
3./1.	Kérdezd			
	Olvasd			
	Írtál			
3./2.	vedd ki			
	Sírtál	Megörzené		
3./3.		Beszélnek		
3./4.		(beszélnek)		
	Jöttél			
		Visszanéz		
4./1.			ez vagy	
			emlék (vagy)	
4./2.			Fogaras vagy	
4./3.	Hordasz			
	Vetítisz			
4./4.	Festesz			árnya
		Rátapadt		
	közvetítisz			
5./1.				
5./2.			valaki voltál	
5./3.			se voltál egy	
5./4.			mi voltál	
5./5.	Keresd			
5./6.	Cipeltél			
5./7.	Feleltél	Felelt		
6./1.				
6./2.	Se leheted			
6./3.			más voltál	
6./4.		Voltak		
		Áthúzódtak		
6./5.	Tudtál			
7./1.		Szőnek	szál (életed)	
		Dob		
7./2.	Hoztál		tied	
		Hagy		
7./3.	Veted			
7./4.		Vet	nyom vagy	

### Grammatikai viszonyok a költeményben

Egy szöveg grammatikai szerkesztettségét a szöveg mondatainak kapcsolódásán kívül meghatározzák a mondategységek, a mondategészek vagy szövegrészek közötti utalások (koreferencia) (vö. Balázs, 1996; Tolcsvai, 2000, 2003), amelyek a szövegidő kifejezései, és nem azonosak a cselekvés és a nyelvtani idő fogalmával. A szövegben a koreferenciának a leggyakrabban két iránya lehet: anaforikus utalás a korábban említettre, kataforikus utalás a később említettre. Kifejezőeszközei általában a névmások, de határozószók, birtokos személyjelek és az igei személyragok is utalhatnak „hátra” vagy „előre” a szövegben. Elemi szövegbeli kapcsolatot hoz létre a deixis (rámutatás) is, amely névmással valósul meg. (Nagy, 1987; Balázs, 1996; Szikszainé Nagy, 1999; Tolcsvai-Nagy, 2000) E szempont szerint a költemény lineáris folytonosságát a szakaszok közötti utalások biztosítják, amelynek eszközei elsősorban morfémák (igei személyragok segítségével), illetve névmások. A költemény legelső szava (a „ki” kérdő névmás) rámutatás, amely általános alanyt jelöl ugyan, ám a felszólító módú, jelen idejű ige tárgyas ragozású személyragja azt valószínűsíti, hogy a „versbeli megszólaló” költő (az alkotó) a felszólítások nyomán kialakuló „párbeszédben” önmagát szólítja meg és szólítja fel cselekvésre. Így a szövegkomplexumhoz tartozás a költeményben a kérdés-felelet forma miatt E/2. személyű igei személyragokkal történik. A felszólító mód, jelen idejű tárgyias igei személyragok (-d) azoknál az igéknél fordulnak elő, amelyek a költőt szerepének meghatározására, önazonosságának megtalálására ösztönzik, így kataforikus utalást fejeznek ki (*kérdezd, olvasd, vedd ki, keresd*). Ezek át-szövik a költeményt, ismétlődő szerkezetet adnak; az első részben gyakoribbak, hiszen a költő itt újabb és újabb lehetőséget villant föl szerepének értelmezése kapcsán, míg a második egységben, noha „folytatódik a keresés”, a költő eljut a megoldáshoz, leszámol egy szereppel és kialakít egy újat. Az önazonosság-kutatás kapcsán feltett kérdésekre adott válaszokban a kijelentő módú, jelen vagy múlt idejű, E/2. személyű alanyi ragozású igei személyragok utalnak a versbeli megszólaló személyére. Ezek legtöbbször azokkal az anaforikus utalást biztosító névmásokkal együtt fordulnak elő, amelyek a szerepkereséssel, a nyomhagyással függnek össze (például: *por, amit továbbadsz, amit irtál, mit beléje sírtál, azt hordasz és vetítsz* (Fogarast), *amelyet közvetíts, amit hoztál*). A „nyomhagyás” vizsgálata a jelenben indul, ám a költő nem biztos abban, hogy marad nyoma a világban, hiába sorol fel különböző dolgokat. Ezért az újabb felszólítás arra figyelmezteti, hogy időben visszafelé haladva próbálkozzon. Ez magyarázza a költemény második szerkezeti részében a névmási határozószókkal megvalósított anafóras utalások számának növekedését és az ismétléseket (vö. 5. 6. szakaszok: *ott, abban*). Ebből a szempontból kiemelhető az 5. szakasz, hiszen itt egyrészt a névmási határozószóval kifejezett anafóras utalások száma (*ott*) négyszer ismétlődik. Másrészt a költő „bizonytalan helyzetére” a múlt idejű létige melletti névmások utalnak (vö. a névszói-igei állítmányokról írtakkal). A szakaszban a költő szerepkereséssel összefüggő érzelmei kerülnek összegzésre; a vers érzelmi tetőpontjának tekinthető, egymás után következő felsorolásos szerkezetek szemléltetik a költő bizonytalan helyzetét, azt, hogy emlékeiben sem találja önazonosságát. A grammatikai kohéziót tovább erősítik a költeményben előforduló birtokos személyjeles főnevek (*cipődre ragadt por, felked mély színe, felked rongyai, otthonodról, emléked, szülőfölded, életed, lábad*), valamint a visz-

---

*A költemény alapkérdése az el-  
lentétes értelmű szóalakok közti  
választásban tükröződik: nyom  
vagy por; marad vagy elszáll –  
ehhez mint központi motívumot  
a szönyeget „társítja Babits”,  
amelyen „megmarad(hat)” a  
költő „lábnyoma”, vagy porként  
szállhat el róla.*

---

szaható és személyes névmások és ezek ismétlései (*magadból, tégedet, magad*), amelyek a költőnek a versben betöltött középponti szerepéhez (a megszólított és a megszólaló) kapcsolódnak. A mondatépítkezés tehát olyan jól formált szöveget eredményez, amelyben a grammatikai szövegösszetartó erő végig magas szinten marad.

### *Szemantikai viszonyok a költeményben*

A grammatikai viszonyokon túl a jelentéstani (sőt pragmatikai) viszonyok is nagymértékben meghatározzák egy szöveg szerkezetét. A szemantikai kohéziót részben a szavak szófaji értékéből, mondatbeli szerepéből adódó szintaktikai jelentés, részben pedig a jelek közti viszonyokból adódó lexikológiai jelentés biztosítja, amelyet az antik retorika gondolatalakzatokként tart számon. (Nagy, 1987) A szöveg egészére vagy annak nagyobb egységeire vonatkozó jelentést globális kohézióknak, míg a kisebb szövegelemek belső összefüggését lineáris kohézióknak hívjuk. (Balázs, 1985; Szikszainé-Nagy, 1999) A jelentéstani koherencia fontos kifejezőeszközei ennek megfelelően a rekurrencia és annak fajtái (ismétlés és szinonimák), a szó poliszemiája (amely a konkrét-elvont egymásutániségének megfelelően képez kohéziót), a felsorolás, részletezés, a nem- és fajfogalom egymáshoz viszonyított aránya, valamint a globális kohézió jellemző eszközei, a cím, a tartalomváró igék és a tematikus főnevek. (Balázs, 1992; Tolcsvai-Nagy, 2000) A lineáris kohézió a szöveg belsejében különböző jelentéssíkokat hoz létre, s a különböző jelentéssíroterek a sorokat, a bekezdéseket is átszövik, sőt a bekezdés vagy a fejezet egy adott pontján új jelentéssíkok keletkez(het)nek.

Nézzük meg, hogyan valósul meg a jelentéstani koherencia és milyen jelentéssíkok alakulnak ki és hogyan a költeményben!

A cím a mű megértésének kulcsa, a címmel ellátott szövegekben a cím és a szöveg között jelentéstani és pragmatikai kapcsolat van. A cím legfontosabb funkciója deiktikus, tehát rámutat a szöveg egészére, előrevetíti annak témáját úgy, hogy valamilyen érdekes, lényeges gondolatot emel ki, vagy összefoglalásszerűen utal a cselekményre, a tartalomra (Nagy, 1987; Szikszainé-Nagy, 1999; Tolcsvai-Nagy, 2000), s ebben az értelemben a szöveg részeként a globális kohéziót biztosítja. E fő funkció mellett ún. „mellékfunkciói” is vannak: gyakran a szöveg helyett is áll, ha a szöveggel mint egészszel hajtunk végre valamilyen cselekvést (például beszélünk róla), vagy felkelti az érdeklődést a szövegben kifejtettekre (vö. címke- és reklámszerű funkció). Éppen ezért a cím általában rövid, a mondatnál kisebb szerkezet.

Babits költeményének címe három szóból áll, a megszorító értelmű módosítószót (Csak) múlt idejű (E/2. személyű) névszói-igei állítmány követi. A személy és a szám egyrészt előrevetíti, hogy a középpontban a költő áll, aki önmagát szólítja meg (vö. az alkotás műfajával: önmegszólító költemény), másrészt azt sugallja, hogy a költő végigtekintve az életén jutott a végkövetkeztetésre: magatartása, szerepe ugyanaz, mint a postának, a közvetítés. A felismert feladat melletti megszorító értelmű módosító szó valamilyen „hiábavalóságra” utal, ám éppen a létige múlt idejű alakja mutatja, hogy a feladat – a prófétai közvetítő szerep – a költő egész életében jelen volt, mint prófétai hivatás, mint hírmondónak lenni (vö. *Jónás könyve*). A cím tehát a mű legfontosabb üzenetét hordozza, és rámutat annak műfaji sajátosságára (ars poetica) is, ily módon összefoglal, de a legfontosabb gondolatot egyben ki is emeli, címke és reklám funkciót egyaránt hordoz.

A költemény lineáris kohézióját szemléltető jelentéssíkokat az 1. mellékletben foglaltuk össze. A mellékletben látható, hogy a hét szakaszos költemény 32 szabad mondata mintegy 16 jelentéssíkot ad. Jól láthatók a példák a jelentéssíkok párhuzamos „együttélésére”, a „régiek megszűnésére” és az „újak” keletkezésére. A költemény első jelentéssíkja a beszélő/megszólaló hite önmaga azonosságát illetően (vö. nyomhagyás kérdése). Ez csak a költemény első szerkezeti részének első két versszakában domináns, s ahogy a

belső térből a külsőbe érve keresi a költő önmagát és teszi meg a tájat viszonyítási pontnak, úgy bizonytalanodik el egyre jobban, hogy mit is hagy hátra. Az emlékeiben való kutatással végleg meg is szűnik ez a jelentéssík, hiszen a költő további keresésre biztatja önmagát. Ugyanakkor a második jelentéssíkot az adja, hogy a költő is egy nyomot hagyó egyéniség. E jelentéssíkot a költemény első szerkezeti részében az azonosság gondolatalakzata tartja egybe, s szinonimák (metaforikus megnevezések: *lelked mély színei, lelked rongyai, illetve tégedet*) fejezik ki. A „múltbeli keresés” motívumának megjelenésével a „nyomból” „emlék” lesz (ellentétes tartalom), s a felidézett életrajzi motívumok kapcsán a költő arra a következtetésre jut, hogy változó személyisége miatt nem tudja megtalálni önmagát. Így a korábban az emlékkal azonossá váló alany csak „valaki”, „más” lehet (újabb ellentétes jelentés), akinek léte a hagyományoktól függ, s folyton változó személyiségének következtében „láthatja be” feladatát: hagyományt közvetíteni és teremteni („csak posta tudtál lenni és meder”; metaforikus megnevezés). A költemény végén visszatérő nyom (kulcsszavak ismétlései) a nyitó szakaszban megjelenő nyomot hagyó személyiség képét módosítja: nem a költő hagy nyomot, hiszen ő is nyom, akit eltaposnak, hanem az, amit a múltból az utókornak tudatosan átad. A példák alapján jól látható tehát, hogy a nyomkereséssel és önmaga szerepének értelmezésével összefüggő jelentéssíkot a költemény egyes részeiben a gondolatalakzat tartja össze, a költemény témahálózatát adó kifejezések segítségével. A jelentéssíkokat vizsgálva jól látható, hogy a magát nyomot hagyóként azonosító költő egyre bizonytalanabb saját világban elfoglalt helyét illetően, s ez a költeményben újabb és újabb jelentéssíkokat eredményez, amelyek egy adott pontig „tartanak”, majd onnantól új váltja fel őket. E síkok egységét elsősorban a grammatikai kapcsolóelemek (névmások, igei személyragok) biztosítják. Így sorakozik egymás után a külső környezet, az írás, az olvasás (alkotó-befogadó), az emlékképekben felidézett fontos helyszínek, az életrajzi elemek, a gyerekkori emlékek, a költőhöz kapcsolható távoli tájak „síkja”, amelyekben a költő nem volt képes megtalálni önmagát. Ezért a következtetés levonása (költészete a jelenben a posta üzenetközvetítő funkciójával rokonítható) újabb síkváltást hoz létre: a költő életében a múlt, a jelen és a jövő összefonódik, s ez a személyiség folyamatos átalakulásában nyomon követhető (ő is nyom tehát), ezért csak azzal tud nyomot hagyni, amit közvetít.

### A költemény világgépe

A költemény szerkezeti tagolódása jelzi a mondanivaló tagolódását. A két szerkezeti egység végső soron két lelkiállapotot jelenít meg, amelyek a költemény alapkérdéséhez kapcsolhatók: mi a szerepe az egyénnek, vagy a költőnek a társadalomban, azaz mennyit ér (Kosztolányi szavaival: pótolható-e az egyén, vö. *Halotti beszéd*). A nyitó szakasz még optimizmust sugall, hiszen a költő jelentős szerepet tételez fel (*nyomot hagy*), de aztán kételkedni kezd, s a költemény vége szinte kiábrándultságot sejtet (*nyom vagy magad is*), hiszen rádöbben, hogy nem lehet önmaga ebben a világban. A lírai én és a külvilág ellentéte (vö. *A lírikus epilógjával*) személyes válságának felismeréséhez vezet, bár látja, hogy egy újfajta magatartással legyőzheti ezt: a küldetés felismerésével. A költemény alapkérdése az ellentétes értelmű szóalakok közti választásban tükröződik, nyom vagy por; marad vagy elszáll – ehhez mint központi motívumot a szönyeget „társítja Babits”, amelyen „megmarad(hat)” a költő „lábnyoma”, vagy porként szállhat el róla.

A költő hite szerint a nyoma megmarad, bár a másik eshetőség is ott van, ezért kérdeznie kell, hogy meggyőződjön, tartható-e, és vajon meddig, a „régii” hite. Ezért jelenik meg a cselekvésre szólítás (vö. felszólító mód), de vele együtt a válasz is, hiszen a kérdések a régi hitre (szerepre) vonatkoznak. A kérdés-felelet formával párhuzamosan belülről kifelé irányuló mozgás figyelhető meg a költeményben. Amíg az első szakaszban feltett kérdést a szönyeg-lábnyom-por összekapcsolódó metaforák egy belső teret feltételezve szemlélte-

tik, addig a következő szakaszban a kérdés-felelet forma a külvilágot állítja a középpontba. Először a közvetlen környezeté, az utcáé és a vele kapcsolatban álló tárgyaké (ház), illetve a természeti jelenségeké (fa, szél) a főszerep, majd a tágabb környezeté, az írásé és az olvasásé. A költő hite szerint a felsorolt elemeken nyomot hagyott, de az írás és az olvasás mégsem biztos, hogy árulkodik erről a nyomról. A bizonytalanságot sejtető újabb kérdés (*miről beszélnek*) és a rá adott válasz ezt megerősíti: az írás és az olvasás is emlékekről árulkodik, tehát a költő is emlékké válik (*emlék vagy*). Vagyis úgy tűnik, a nyitó kép motívumai közül (nyom vagy por) a por válik uralkodóvá, hiszen az emlék is megfakul, elfelejtődik, amelyből következik, hogy Babits vélhetően nem tartja pótolhatatlannak az egyént. A gondolatot a metaforasor teszi szemléletessé: nyom, por, emlék. Így a költő a (megszólaló) felszólítja önmagát (a megszólítottat) arra, hogy a „nyomot hagyás” vizsgálatát ne a jelenhez, hanem a múlthoz kapcsolja. A kép tovább tágul, hiszen az emlékek síkján az életrajzi környezet (gyermekkor és a felnőttkor) színhelyei, mozzanatai elevenednek meg. Látjuk Pestet, Fogarast, a szülőföld környezetét, a Dunántúlt, a nagypapa házát, sőt távolabbi tájakat is, amelyekhez a költőnek köze volt. A felsorolásos szerkesztés rámutat a személyiség

---

*A költő felismeri tehát, hogy nem lehetett önmaga, és nem tudott más lenni, csak próféta, aki közvetít. Ennek a kifejezője a posta- és a medermetafora. A nyom, por, emlék metaforasorból eljutunk a posta és a meder metaforáig. Azaz ami eddig sejtés volt, itt bizonyossággá válik. Babits nem tartja pótolhatatlannak az egyént, de úgy véli, küldetése van: közvetíteni, hiszen ha ezt teszi, mégis marad belőle valami.*

---

(a költő egyéniségének) változására, amely megnehezíti az eddigi szerepkeresési kísérletet, az önazonosság megtalálásának a lehetőségét a személyiségen belül. A költő felismeri tehát, hogy nem lehetett önmaga, és nem tudott más lenni, csak próféta, aki közvetít. Ennek a kifejezője a posta- és a medermetafora. A nyom, por, emlék metaforasorból eljutunk a posta és a meder metaforáig. Azaz ami eddig sejtés volt, itt bizonyossággá válik. Babits nem tartja pótolhatatlannak az egyént, de úgy véli, küldetése van: közvetíteni, hiszen ha ezt teszi, mégis marad belőle valami. Ez a szerep a múltban gyökerezik, tehát a feladat kettős: a tradíciókat megteremteni, követni és továbbadni, közvetíteni (vö. meder és posta). A prófétai közvetítő szerep felismerése tehát nem csalódást sugároz, hanem inkább elégedettséget a költő részéről, hiszen a megváltozott világban ez jelenti az újat. Így a *tudtál* igei állítmány hangsúlyossá válik, hiszen a költő elé-

gedettségét, helyes döntését emeli ki vele. A vers címe is ezt az üzenetet összegzi módosított formában (a névszói-igei állítmány jelentése tehát: próféta voltál), így megerősíti, hogy a költő helyesen döntött e szerep felvállalásával. Az alkotás utolsó szakaszában tehát nem véletlen, hogy a nyitó kép metaforái visszatérnek. Ez is keretet ad, nemcsak a szabad mondatok száma. Az alapkérdésre Babits tehát azt a választ adja, hogy életéből, egyéniségéből csak por és nem nyom marad a szőnyegen (Kosztolányi szavaival: tehát nem megismételhetetlen csoda), hiszen ő maga is nyom, akit eltaposnak, de ha „vállalja a posta szerepét” akkor mégsem „hiába élt”, hiszen „marad belőle” valami „nyom” az utókorak.

### Összefoglalás

Dolgozatunkban Babits Mihály *Csak posta voltál* című költeményét több szövegtani szempont alapján vizsgáltuk. A vizsgálat alapján az alábbiakat szeretnénk hangsúlyozni.

Megítélésünk szerint sikerült szemléltetnünk, hogy az irodalom órákon rendkívül jól használhatóak a nyelvtani (mondattani, szövegtani, stilisztikai) ismeretek egy-egy alkotás

elemzőkor. A Babits-vers komplex elemzése azt mutatta, hogy bármelyik megközelítést választhatjuk, a mondanivaló nem függetlenedik a szöveg nyelvi megformáltságától, hanem éppen ellenkezőleg, tapinthatóvá, hangsúlyossá válik általa. Még a mondattani építkezés vizsgálata is hasznos segítséget, kiindulópontot jelenthet egy alkotás megközelítésében; ahogy láttuk, a mondatszerkezet (mondattagolódás) a vizsgált költemény szerkezeti tagolódását és az egyes szerkezeti részek gondolati-tartalmi különbségét tükrözi, amelyet megerősít a képi réteg feltárása. Fontosnak gondolom egy-egy mű grammatikai szempontú elemzését, hiszen ez nemcsak a szövegtani ismeretek begyakorlását célozza (bár kétségtelen, hogy erre a célra is kiválóan alkalmazható), de mint az előzőekben is megfigyelhettük, segíti a szöveg legfontosabb motívumainak és a közöttük levő viszonyoknak a felismertetését, s ezzel a szöveg interpretációját. Ugyanilyen lényeges lehet egy-egy mű szemantikai viszonyainak, különböző jelentésrétegeinek a feltárása, amelynek nyomán kirajzolódik az adott szöveg témahálózata, tartalmi-logikai kapcsolatrendszere (az utóbbi a grammatikai szempontú megközelítéstől nyilván nem független), s mindezek a szöveg képi rétegének megértését, üzenetének értelmezését célozzák.

Úgy véljük, a költemény komplex elemzésekor olyan szempontokat vettünk figyelembe, amelyek lehetőséget teremtenek az irodalom és a nyelvtan tantárgyak ismeretanyagának szorosabb összehangolására és a tanultak alkalmazására.

### Irodalom

Balázs János (1985): *A szöveg*. Gondolat, Budapest.  
 Balázs Géza (1992): A komplex szövegvizsgálat szempontjai. In: Balázs Géza – Selmeczi Attila (szerk.): *Nép-nyelv Tanulmányok Fülöp Lajos 60. születésnapján*. Néprajzi Múzeum, Budapest.  
 Balázs Géza (szerk., 1996): *Érettségi tételek és témakörök magyar nyelvből*. Corvina, Budapest.  
 Keszler Borbála (szerk., 2000): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Nagy Ferenc (1987): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Péczy László (1985): *Bevezetés a műelemzésbe*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Szikszainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris, Budapest.  
 Tolcsvai-Nagy Gábor (2000): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Tolcsvai-Nagy Gábor (2003): Szöveg és stílus. In: Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



## **Fejlesztő kísérletek a realiztikus matematikai problémák megoldásában**

*Jelentős törekvések figyelhetők meg nemzetközi és hazai viszonylatban is egy jobban használható, a világ változásaival lépést tartó matematika kialakítására. A NAT (1995) a matematikaoktatás céljai és feladatai közül leginkább a megszerzett matematikatudás „világi”, iskolán kívüli használhatóságát, valamint az önálló gondolkodás, problémamátás fejlesztésének, a problémamegoldói stratégiák elsajátításának fontosságát hangsúlyozza.*

**A** magyar közoktatásban is jelentkező törekvés – miszerint nagy mennyiségű ismeretanyag átadása helyett a produktív képességek fejlesztésére kell helyeznünk a hangsúlyt – a matematikára vonatkoztatva azzal a következménnyel jár, hogy az egyenletek, az algoritmikus, szimbólumokat használó, számolás feladatok mellett jobban előtérbe kerülnek a szöveges, valós környezetbe ágyazott problémák, melyek egyaránt eleget tesznek a „valóság-modellező” és a „problémamegoldó” elvárásoknak. Írásunkban a realiztikus matematikai problémamegoldás fejlesztésével foglalkozó jelentősebb kísérletek nemzetközi kínálatából választottunk ki bemutatásra néhányat. A téma itthoni alkalmazásáról Csíkos Csaba (2002, 2003a, 2003b) és Kelemen Rita (2004) írásaiban olvashatunk.

A pedagógiai fejlesztő kísérletekről szóló tudományos beszámolókat legtöbbször csak a kutatók egy szűk csoportja olvassa, mert többnyire olyan pedagógiai folyóiratokban jelennek meg, amelyeket a pedagógusok zöme nemigen forgat. Pedig egy tantárgyi tartalomra ágyazott fejlesztő kísérletnek a tudományos eredmények mellett számos érdekes vonatkozása lehet a tantárgy módszertanára is. Egy ilyen kísérlet megszületése általában egy, a gyakorlatban megtapasztalt hiányt, a tantárgy tanításában, tanulásában fennálló nehézséget hivatott kompenzálni, így tehát számos, a mindennapi tanulási-tanítási folyamatba beépíthető, annak hatékonyságát növelő ötlet meríthető belőle. Ennek megfelelően vállalkoztunk arra, hogy a realiztikus matematikai problémamegoldásra vonatkozó fejlesztő kísérletek színes palettájából válogassunk az olvasó számára. De mielőtt ismertetnénk magukat a kísérleteket, röviden szólunk azok tudományos háttéréről.

### **A pedagógiai fejlesztő kísérletek elméleti alapjai**

A pedagógiai kísérletek sajátossága, hogy nem izolált laboratóriumi környezetben, hanem iskolákban zajlanak. Az ilyen kísérletek előtt álló talán legnagyobb kihívás, hogy megfeleljenek az iskolai használhatóság követelményének, azaz gyakorlati módon integrálódjanak az iskolai miliőbe. (Csapó, 2003) A fejlesztő programok egyik fontos mutatója az ökológiai validitás, ami arra vonatkozik, hogy a fejlesztés milyen mértékben változtatja meg az iskola természetes környezetét, és így kísérleti eredménye mennyire magya-

rázható a fejlesztés tartalmával és mennyire a fejlesztés tényével. Az ökológiai validitás szinte minden kísérletnél kényes kérdést jelent. Ha az eredmények laboratóriumi körülmények között születnek, ahol a megfigyelt viselkedésre szigorú kontroll irányul, akkor irrelevánsak lesznek a laboratóriumon kívüli világban, azaz a kísérlet külső világra vonatkozó validitása hiányozni fog. (Davis, 2000) A pszichológiai terminust neveléstudományra fordítva azt mondhatjuk, hogy a gyakorlóiskolákban – ahol, akár egy laboratóriumban, a legtöbb hatást kontroll alatt tudjuk tartani – a mért eredmények a legtöbb, nem kiemelt iskola szempontjából irrelevánsnak tekinthetők.

Ha túl sok változó módosul, többé nem leszünk képesek mérni a fejlesztés hatását, mivel nem tudjuk elkülöníteni egymástól az egyes változókban bekövetkező módosulásokat. A placebo hatás kiiktatásához is szükség van arra, hogy a kísérlet az iskolai oktatás menetébe minél természetesebben illeszkedjen. Ez annyit jelent, hogy célszerű minimalizálni a tanárookra háruló többletmunkákat, valamint az osztálytermekben folyó oktatás kontrollját. A fejlesztő kísérletek összeállításakor fontos szempont, hogy a külső körülmények, illetve a felhasználásra kerülő eszközök kivitelezhetőek-e az oktatás hétköznapi gyakorlatában.

A fejlesztő kísérletek eredményének mérése egzaktabb, tudományos alapokon történik. A feladatokhoz csatolt utasítások, kommentárok hatását mérő faktorok és a realisztikus reakciók száma között nem mutatható ki kapcsolat, így ezek nem teszik áttekinthetlenné a kísérlet eredményeit. Vannak olyan tényezők azonban, melyeket fejlesztés közben nem tudunk kiküszöbölni, ilyenek például a tanárok, az iskolák vagy a családi háttér jellemzőiben rejlő különbségek. Ezeket az eredmények értelmezésekor ajánlatos figyelembe venni, befolyásuk azonban a kísérletben részt vevő osztályok vagy csoportok számának növelésével kompenzálható.

Egy tantárgyhoz kötött fejlesztés eredményességét mérhetjük a diákok osztályzatainak javulásával vagy a tanár tapasztalatokon alapuló véleményével, bár ez utóbbi eléggé szubjektív. Számszerű eredményt kapunk, ha a fejlesztés előtt és után alkalmazott teszteken elért eredmények különbségét alapul véve mérjük fel a program fejlesztő hatását, bár ez az eljárás nem számol azzal a lehetőséggel, hogy a diákok a kísérlet nélkül is fejlődhetek volna a vizsgált időszak alatt. A kísérleti hatásnak nevezett matematikai fogalom ezzel a jelenséggel kalkulál, és számszerűsíti, hogy a mért különbségek milyen arányban tulajdoníthatók a kísérleti beavatkozásnak.

### **Metakogníció, metakognitív stratégiák a fejlesztő kísérletekben**

Számos realisztikus matematikai problémamegoldást fejlesztő kísérlet metakognícióra alapozott, azaz metakognitív stratégiák tanításával operál. Ezért előljáróban röviden ismeretjük a metakogníció elméleti alapjait.

Közel három évtizede elfogadott Flavell (1979) meghatározása: a metakogníció tudásra vonatkozó tudás (cognition about cognition). A szakirodalomban nagy bőségben fellelhető definíciók közül ez tűnik a legalkalmasabbnak egy olyan esernyőfogalom világos megragadására, amely több, egymástól eltérő tudományterületet fog át. A neuroanatómiai kutatásoktól, melyekben a problémamegoldás közben legaktívabb agyi területeket vizsgálják, a feladatmegoldást követő kérdőíves felmérésekig, ahol arra kéri a diákokat, hogy utólagosan számoljanak be gondolkodási folyamatuk jellemzőiről, számos területet érint a metakogníció témaköre. Ezek közősek abban, hogy az emberi gondolkodás két, hierarchikusan egymásra épülő szintjét feltételezik: a tárgyi szintet és a metaszintet. Azért, hogy a problémamegoldás fázisait valóban egy jól megválasztott metakognitív stratégia vezérelje, nélkülözhetetlenek az olyan fejlesztő feladatok, melyek megoldásában ténylegesen szükség van a probléma értelmezésére, a megoldás nyomon követésére, majd a végeredmény ellenőrzésére, mert ezen lépések nélkül a problémamegoldó nem

képes kielégítő választ adni. Az ilyen fejlesztő kísérletek – miközben tantárgyakba ágyazott feladatokat, problémákat használnak – tananyaghoz kapcsolt képességfejlesztő programokként valósulnak meg.

## Realisztikus matematikai problémamegoldást fejlesztő kísérletek

### *Első kísérlet*

*„A realiztikus matematikai modellalkotás tanítása”  
(Verschaffel, Greer és De Corte, 2000) (1)*

A Leuven-i Katolikus Egyetemen (Belgium) működő kutatási központ kísérleteinek célja, hogy fejlessze a matematikai vonatkozású realiztikus problémák helyes, realiztikuságot megtartó modellező képességét a tanulóknál. (Verschaffel, Greer és De Corte, 2000) A következőkben ezen kísérletek közül mutatunk be néhányat.

Verschaffel és De Corte (1997) korábbi kutatási eredményeik alapján összeállítottak egy kismintás fejlesztő kísérletet. Korábban már feltárták, hogy a diákoknál általános tendencia, hogy a szöveges matematikai feladatok megoldása közben figyelmen kívül hagyják a világról való előzetes tudásukat. Az új kísérlet célja az volt, hogy átforgalmazza a diákok elképzeléseit az életszerű matematikai feladatok megoldásához szükséges tudásról, és arról, hogyan kell a szöveges feladatokat a matematika nyelvére lefordítani. Ezenkívül a kísérlettel a kutatók fejleszteni kívánták a matematikai problémák realiztikusabb modellálását is. Három ötödik osztály vett részt a kísérletben. 19 fő alkotta a kísérleti, és 18, valamint 17 fő a kontroll csoportokat. A fejlesztő program öt darab két és fél órás tanítási egységből állt, melyek kb. egy két-három hetes időszakot öleltek át. A fejlesztést nem iskolai tanárok, hanem kutatók vezették.

---

*Verschaffel és De Corte kísérletének az volt az egyik legfőbb célja, hogy a megszokottól eltérő, toleráns osztálytermi légkört teremtsen, ahol újraértelmezhető, hogy mit tekintünk „jó” matematika feladatnak, „jó” megoldási menetnek, „jó” válasznak.*

---

A kísérlet lényege az volt, hogy nem a matematika órákon hagyományosan alkalmazott, sztereotip szöveges feladatokkal, hanem a rutintól eltérő, realiztikus problémaszituációkkal ismertették meg a tanulókat. Ezeket a situációkat úgy alkották meg, hogy ösztönözzék a diákokat a realiztikus feladatok modellálásában rejlő összetettség és a realiztikus és a sztereotip megoldások közti különbség felismerésére. A tanítási egységek egy-egy olyan probléma köré épültek fel, melyek realiztikus feladatok megoldásakor tipikus hibaforrások lehetnek. Az első egység arra fókuszált, hogy egy osztás eredményének milyen realiztikus értelmezései lehetnek (felső egész rész, alsó egész rész, pontos érték, maradékos osztás). Az ilyen DWR (division with remainder) feladatok prototípusa a „katonai busz” probléma:

„Katonai buszok”: 300 katonát 8 fős katonai kisbusszal a gyakorlótérre szállítanak. Hány katonai buszra van szükség?

A feladat rutinszerű megoldása 37,5 darab buszt eredményez; ehelyett a realiztikus válasz a felső egész rész, azaz 38 busz.

A második tanítási egység az egymástól nem független elemek egyesítésével és metszetével kapcsolatos problémákat dolgozta fel. Ilyen típusú feladat a „születésnap parti”, amelyre a realiztikus válasz nem egy szám, hanem ha a tanuló valamilyen formában feltünteti, hogy a feladatnak nincs megoldása.

„Születésnap parti”: Karcsinak 5 barátja van, Gyurinak pedig 6. Karcsi és Gyuri úgy döntöttek, hogy együtt rendezik meg születésnap bulijukat. Meghívták valamennyi barátjukat, akik mind el is jöttek. Hányan voltak a bulin?

A harmadik témát az olyan problémák adták, amelyekben első ránézésre nem egyértelmű, hogy összeadást vagy kivonást kell alkalmazni, illetve a helyes válasz eggyel több vagy kevesebb, mint a számokkal való aritmetikus műveletek végeredménye. Ilyen feladat például, ha a születési évből az életkor kiszámítását kérjük.

„Életkor”: István 1993-ban született. Most 2006-t mutat a naptár. Hány éves István?

Az ilyen típusú feladatoknál a kulturális szokások is befolyásolhatják a feladatmegoldót: vannak, akik Istvánt 2006. január 1-től 13 évesnek mondják, de vannak, akik csak a születésnapjától számítják őt 13 évesnek. A feladat célja épp az lehet, hogy megkérdőjelezze, tompítsa azt az egyre mélyebben beépülő attitűdöt, hogy egy matematikai szöveges feladat helyes megoldása mindig egy szám.

Negyedik alkalommal olyan feladatokkal találkoztak a gyerekek, melyek megoldásakor számolni kell olyan információkkal is, amelyek nincsenek expliciten benne a feladat leírásában, hanem a feladatmegoldónak kell azokat következtetnie a józan eszét használva. Ilyen például a „kötél” feladat:

„Kötél”: Egy ember kötelet szeretne kifeszíteni két, egymástól 12 méterre lévő rúd között, de csak 1,5 méteres kötélrészletek vannak. Hány darabot kellene ezekből összekötöznie, hogy átérjen a kötélt a két rúd között?

A gyakori, de nem realiztikus válasz a 8 darab, mivel ez esetben a feladatmegoldó nem számol a csomókhoz szükséges mennyiséggel.

Az ötödik egység az arányossággal foglalkozott, azon belül is elsősorban azzal, hogy hogyan kell különbséget tenni az olyan esetek között, amelyek megoldása az egyenes arányosság közvetlen alkalmazását kívánja, és azok között, amelyeké nem. Ilyen például a futással kapcsolatos feladat:

„Futás”: Betti legjobb eredménye a 100 méteres futáson 17 másodperc. Mennyi idő alatt fogja lefutni az 1 kilométert?

Verschaffel és De Corte kísérletének az volt az egyik legfőbb célja, hogy a megszokottól eltérő, toleráns osztálytermi légkört teremtsen, ahol újraértelmezhető, hogy mit tekintünk „jó” matematika feladatnak, „jó” megoldási menetnek, „jó” válasznak. Ez a megszokottól eltérő légkör McNeal és Simon (2000) terminusával a „matematikaórai osztálytermi kultúrára” vonatkozik, mely a szerzők definíciója szerint azt jelenti, hogy: az a közös tudás, amely a matematikaórán való tevékenységekre vonatkozó viselkedési mintákat tartalmazza.

A fejlesztő kísérlet végén az utóteszt feladatainak megoldásához a fejlesztés alatt megismert feladatok közeli transzferálására volt szükség. Az egyik kontroll osztályban az utóteszt előtt 15 perces bevezetőt tartottak, melynek során felhívták a diákok figyelmét arra, hogy bizonyos feladatoknál a rutinszerű, kapott számokkal való aritmetikai műveletvégzés rossz végeredményhez vezethet. A fejlesztés után egy hónappal egy késleltetett teszt következett, mely tíz realiztikus problémát tartalmazott. A feladatok egyik fele az előtesztben alkalmazott problémákkal, másik fele a közeli transzfert igénylő utóteszt feladataival volt analóg.

A fejlesztő kísérlet hatásait vizsgálva a kutatók megállapították, hogy a kísérleti csoport teljesítménye szignifikánsan javult a fejlesztés alatt, míg a két kontroll csoport teljesítménye nem mutatott szignifikáns változást. További eredmény, hogy az öt tanult item esetében a javulás nagyobb volt, mint az öt közeli transzfert igénylő feladatnál.

A fejlesztés hatásának megmaradásáról elmondható, hogy a kísérleti osztály a közeli és a távolabbi transzferet igénylő feladatokra a késleltetett utómérésen lényegében egyforma mértékben, 40 százalék körül adott realiztikus választ. Ez lényegesen jobb, mint egy nulláról induló csoport eredménye. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy még a fejlesztett osztályokban is viszonylag kevés realiztikus válasz született, azaz a probléma nem tűnt el teljesen minden gyerek és minden feladat esetében.

### **Második kísérlet**

*„A hétköznapi tudás alkalmazását igénylő matematikai problémák megoldásának tanulása” (Verschaffel, De Corte és Lasure, 1994) (2)*

Verschaffel, De Corte és Lasure (1994) egy olyan fejlesztő kísérletet indítottak el, melynek célja a tanulási és tanítási környezet megváltoztatása és tesztelése volt ötödik osztályos tanulók körében. A fent ismertetett fejlesztő kísérlettel ellentétben ez a program osztálytermi környezetben, iskolai tanár vezetésével zajlott. Így ez a kutatás ökológiai validitás szempontjából magasabb fokúnak tekinthető, vagyis jobban dokumentálja a gyakorlat szempontjából fontos jelenségeket.

A fejlesztés egyik célja az volt, hogy a tanulók elsajátítsanak a matematika alkalmazását kívánó feladatok megoldása esetén hasznosnak bizonyuló általános stratégiákat. Ezeket a stratégiákat a kutatók a következő öt lépésben foglalták össze:

1. A probléma mentális reprezentációjának megalkotása (ábrakészítés, lista, séma vagy táblázat készítése, a hasznos és a felesleges adatok megkülönböztetése, a valós világból való ismeretek alkalmazása).
2. Annak eldöntése, hogy hogyan oldjuk meg a problémát (folyamatábra készítése, becslés és ellenőrzés, mintakeresés, a számok egyszerűsítése).
3. A szükséges számolások elvégzése.
4. A végeredmény értelmezése és a válasz megalkotása.
5. A megoldás ellenőrzése.

A fejlesztés másik célja a matematikára és a matematikai problémákra vonatkozó meggyőződések (beliefs) és attitűdök átforgalmazása volt. Fontosnak tartották, hogy a diákok attitűdjébe beépüljenek rugalmasabb elemek, mint például „egy matematika feladatnak lehet több helyes megoldása is”, vagy hogy „egy matematikai probléma megoldása lehet esetenként igen nehéz és időigényes”.

A fejlesztő kísérlet sokféle, gondosan összeállított, komplex, realiztikus, kihívást jelentő, nyitott feladatot alkalmazott, melyek megoldása megértést és metakognitív stratégiák alkalmazását kívánta meg. Néhány probléma egyszerű szöveggé, mások a tanár által elmesélt sztoriként vagy újságcikként, komikus ábraként, táblázatként, vagy ezek különféle kombinációiként kerültek bemutatásra.

Az órákat a tanár és a diákok változatos tevékenységére alapozva tervezték meg. A legtöbb óra Verschaffel és De Corte (1997) fejlesztő kísérletének instrukciós modelljét követte, azaz egy probléma tárgyalása kiscsoportos munkával kezdődött, melyet osztályszintű megbeszélés, majd egyéni feldolgozás követett, s végül szintén osztályos megbeszéléssel zárult. A tanárnak az volt a szerepe, hogy motiválóan, bátorítóan reagáljon a kognitív és metakognitív tevékenységekre.

A beavatkozások elsődlegesen arra irányultak, hogy újfajta szociomatematikai normákat építsenek ki, hogy olyan osztálytermi klíma jöjjön létre, amely hozzájárul a diákok pozitív meggyőződéseinek kialakulásához a matematikaórát és a matematikai szöveges feladatokat illetően. A szociomatematikai normák nemcsak a tanulókra, hanem a tanárra is vonatkoznak. Ilyen új, kialakítandó normák például a következők:

- „Ne várjátok, hogy a tanár jelentse ki, hogy melyik megoldás helyes, illetve helytelen, hanem ezt a döntést az osztály együtt hozza meg azután, hogy értékeli az érveket és az ellenérveket az összes megfelelő megoldást illetően!”
- „Sok matematikai problémát különféle módon meg lehet oldani, lehet interpretálni.”
- „Néha a durva becslés jobb megoldást ad a problémára, mint az egzakt válasz.”
- „A profi problémamegoldó megoldási menete nem minden esetben számolásból, vagy számolások sorozatából áll. Sok esetben az ábra vagy diagramm készítése segíti a problémamegoldást a legjobban.”

A fejlesztő kísérlet 20 darab egy-másfél órás foglalkozást tartalmazott, melyeket a kutatócsoport a tanárok véleményeinek figyelembevételével állított össze. Az órákat tartó tanárok a fejlesztő program előtt alapos felkészítésben részesültek, hogy képesek legyenek kialakítani a megfelelő tanulási környezetet. A felkészítés egy elméleti alapozásból, a fejlesztő órák egyesével történő áttekintéséből, a felmerülő problémák, szituációk megbeszéléséből, valamint abból állt, hogy az órákat egy kutató bemutatta. A program megvalósítása közben rendszeres konzultáció segítette a tanárok és az igazgatók munkáját.

Heti két fejlesztő alkalom mellett a program kb. három hónapig tartott; és három elkülönülő részből tevődött össze:

1. az új tanulási környezet bevezetése, a rutin feladatok és a valós problémák közötti különbség megfogalmazása (1 óra);
2. az öt lépésből álló problémamegoldó stratégia és a benne rejlő megértési lépcsők szisztematikusan el-sajátítása (15 óra);
3. annak elsajátítása, hogy komplexebb feladatok megoldása közben hogyan kell használni a megtanult problémamegoldó modellt, lehetőleg spontán és rugalmas módon (4 óra).

A kísérletben négy ötödik osztályos kísérleti és hét kontroll osztály vett részt. Az előtesztelés egy matematikai teljesítménytesztből és realisztikus matematikai szöveges feladatokat tartalmazó tesztből, valamint egy kérdőívből állt, amelynek egyik része a matematikai szöveges problémákhoz való affektív viszonyulást, míg a másik része a szöveges feladatok megoldásmenetével kapcsolatos előítéleteket vizsgálta. Mindkét csoportból három diákkal strukturális interjú is készítették, amelyek keretében öt komplex realisztikus szöveges feladatot kellett a diákoknak megoldaniuk. Az interjúkat videóra rögzítették, melyek segítségével később megvizsgálhatták a problémák megoldása közben megjelenő tanulói heurisztikákat és metakognitív stratégiákat.

A fejlesztés végén a tanulók a három előteszt analóg változatát oldották meg, illetve töltötték ki. A fejlesztés előtt interjúval is vizsgált gyerekek újra részt vettek egy hasonló strukturális interjún. Három hónappal később késleltetett utótesztelést végeztek a matematikus szöveges feladatok analóg változatait tartalmazó teszttel.

Az előteszten a kísérleti és a kontroll csoportnak a realisztikus szöveges feladatokban elért teljesítményei között nem mutatkozott szignifikáns különbség, míg a fejlesztés utáni utóteszten és a késleltetett utóteszten a kísérleti osztályok szignifikánsan jobban teljesítettek. Azonban a fejlesztett osztályok teljesítményjavulása még így is kisebb volt a vártnál: kevesebb mint 50 százalékban adtak realisztikus választ a szöveges feladatokra.

A kontroll csoporttal összehasonlítva a kísérleti csoport tanulójának matematikai attitűdje, valamint a matematikai szöveges feladatokkal szemben támasztott elvárásai, meggyőződései szignifikánsan ugyan, de csak kis mértékben javultak. A hagyományos matematika teszten való teljesítményük szintén szignifikánsan jobb volt, itt a javulás már elérte a közepes szintet. Ez azt jelenti, hogy a realisztikus szöveges feladatok fejlesztésének pozitív transzfer hatása figyelhető meg a tanulók hagyományos matematikai tudására vonatkozóan.

### A harmadik kísérlet

„Jasper kalandjai” (Cognition and Technology Group, Vanderbilt)

A CTGV kutatóközpont 1992-ben kidolgozott egy videófilmekre alapozott komplex problémamegoldó csomagot, mely – az első kitalált történet főhősének neve után – „Jasper-kalandok” néven vált ismertté a tudományos köztudatban. (Bransford, Zech és mtsai, 1996)

A *Jasper-sorozat* 12 olyan videófilmet foglal magába, amelyek egy érdekes felfedező kaland elmesélésének keretében egy-egy matematikai fogalmat vezetnek be: például távolság, idő, arányosság, statisztika, valószínűség, geometria, algebra.

Az első Jasper-kalandban (*Utazás a Cédrus-öbölbe*) egy öreg jachtot akar Jasper megvenni; a vásárlást megelőző próbatat dolgozza fel a film. A diákoknak el kell dönteniük, hogy a hajó hazaér-e napnyugta előtt (a fényszórója elromlott), van-e elég üzemanyaga, valamint hogy Jaspernél van-e elég készpénz ahhoz, hogy üzemanyagot vegyen. A *Boone-mező mentőakció* című részben egy sérült sas életét kell megmenteni. A tanulók feladata az, hogy megtalálják a leggyorsabb mentési módot és megmondják, hogy mennyi időt vesz igénybe, miközben több különböző paramétert tartanak szem előtt. Három Jasper-kaland (*A nagy csobbanás*, *Egy óriási ötlet*, *Áthidalni a szakadékot*) üzleti tervek kidolgozását és statisztikai fogalmak bevezetését, megértését célozza meg. A *Terv a sikerre*, *A derékszög*, *A hatalmas körverseny* filmek a geometria témakörét dolgozzák fel, a *Working SMART*, *Kim tölcsére*, *Nincs meg a tábornok* részek pedig az algebrahoz vezetnek be a tanulókat. A SMART (Special Multimedia Arenas for Refining Thinking), „Gondolkodás Finomítására Szolgáló Speciális Multimédiás Területek” módszer a telekommunikációs, televíziós technikákat, valamint az Internetet használja, hogy megfelelő visszacsatolást biztosítson a tanulóknak olyan diáktól, akik szintén megoldották az adott Jasper-kalandot. A tanulók megnézhetik mások munkáját, és eldönthetik, hogy módosítani akarják-e a saját megoldásukat, vagy sem.

Vershaffel, Greer és De Corte (2000) szerint a Jasper-kalandok módszertanilag a következő öt alapelve épülnek:

1. Videófilmes prezentáció (Video-based presentation format), amely azon a felismerésen nyugszik, hogy a médiumok által közvetített szituációk az információkat sokkal gazdagabb és realiztikusabb kontextusban találják, mint az írott szöveg.
2. Elbeszélő jelleg (Narrative format), azaz a megoldandó probléma egy történetbe ágyazódik, és ez az értelemmel bíró történeti környezet segíti a diákokat a probléma feldolgozásában.
3. Alkotó jelleg (Generative structure), azaz a diákoknak maguknak kell megoldaniuk a történet problémáit, és ezáltal a befejezését is, így maguk is érdekeltté válnak a feladatmegoldásban.
4. Történetbe ágyazott adatok (Embedded data design): azáltal, hogy a releváns információk a történetbe vannak ágyazva, a diákoknak maguknak kell azonosítaniuk a problémát, majd kiválasztani a kontextust és a matematikai formákat.
5. Komplex problémák alkalmazása (Problem complexity), melyek megoldása sok esetben akár több mint 15 közbülső lépést vagy alproblémát is tartalmazhat. Ez lehetőséget biztosít a diákok számára, hogy elsajátítsák a hosszú távú matematikai gondolkodás, problémamegoldás képességét.

A matematikából átlag fölött teljesítő diákok is sok esetben csak igen nehezen tudják megoldani a Jasper-filmekben felmerülő problémákat. Bár rendelkeznek a szükséges ma-

---

*Az IMPROVE módszer egyik nagy előnye, hogy a csoportmunka a feladattal kapcsolatos gondolataik megvitatására ösztönzi a diákokat, így szükségképpen kialakul egy formális nyelv, melyen egzakt módon tudnak beszélni a matematikáról.*

---

tematikai tudással, az alproblémákra való bontással és azok megoldásával nehézségeik támadnak, ami nem meglepő, hiszen a hagyományos matematikaoktatás nem készíti fel őket a komplex problémák feldolgozására és megoldására.

A *Jasper-sorozat* kezdeti tanulmányozása után számos további vizsgálatra került sor, amelyek azt mérték, hogy a program milyen közvetlen hatással van a tanulásra, illetve milyen mértékű transfert képez. Az egyik vizsgálatban jó képességű ötödik osztályos tanulók egy Jasper-történetet néztek meg videón, majd ezt követte az előtesztelés, melynek során a diákokat kísérleti és kontroll csoportba osztották. A kísérleti csoportban a tanulóknak a Jasper-kaland utazástervét kellett elkészíteniük, ezután a felmerülő problémákat analízálták és oldották meg. A kontroll csoportban viszont hagyományos tanóra keretében olyan, a Jasper-történetekben megjelenő hagyományos szöveges feladatokat oldottak meg, amelyek egy- vagy kétlépéses aritmetikai műveleteket írtak le. A három egyórás fejlesztési szakasz végén három utóteszt következett. Az első a közösen látott Jasper-történet feladatait tartalmazta, a második egy másik videós történet volt, mely az eredeti kaland feladataival izomorf problémákat tartalmazott. A harmadik mérőeszköz hagyományos, egy- vagy kétlépéses szöveges feladatokból állt. Az első két teszten a kísérleti csoport tanulói szignifikánsan jobb eredményt értek el, míg a hagyományos teszten nem volt különbség a kísérleti és a kontroll csoport teljesítménye között.

### *Negyedik kísérlet*

*„IMPROVE: Egy többdimenziós módszer a matematikatanításra heterogén osztályokban” (Mevareck és Kramarski, 1997) (3)*

Zemira R. Mevareck és Bracha Kramarski (1997), az izraeli Bar-Ilan egyetem kutatói fejlesztették ki az IMPROVE többdimenziós oktatási módszert, melynek célja a diákok matematikai gondolkodásának fejlesztése. A módszer neve (amely önmagában is azt jelenti, hogy „javítani”) az alkalmazott tanítási lépések kezdőbetűiből állt össze, melyek a következők.

1. Introducing new concepts (Új fogalmak bevezetése)
2. Metacognitive questioning (Metakognitív kérdések)
3. Practicing (Próbálkozások)
4. Reviewing and reducing difficulties (A problémában rejlő nehézségek vizsgálata és csökkentése)
5. Obtaining mastery (Tökéletes megoldás)
6. Verification (Igazolás)
7. Enrichment (A tanulságok levonása)

Az IMPROVE foglalkozásai frontális munkával kezdődnek, majd heterogén csoportokban való tevékenységgel folytatódnak. A csoportok általában négyfősek, egy jól, két közepesen és egy alacsonyan teljesítő diákból állnak. A csoportmunka alatt a diákok metakognitív kérdéseket tesznek fel egymásnak; ezek egyik fajtája a megértésre vonatkozó kérdés, melynek célja, hogy a tanulók megragadják a probléma lényegét. Ilyen például: „Hogyan mondanád el a problémát a saját szavaiddal?” A metakognitív kérdések második osztályát a stratégiai kérdések alkotják, melyek a problémamegoldáshoz szükséges megfelelő stratégia kiválasztását segítik. A harmadik csoport a kapcsolatokat feltáró kérdéseké, amelyek az aktuálisan megoldandó és a már megoldott problémák matematikai mélystruktúráját vagy a feladat kontextusát érintő hasonlóságokat és különbségeket hivatottak feltárni.

Az első kísérlet célja annak megismerése volt, hogy az IMPROVE használata hogyan befolyásolja a különböző képességű diákok matematikai teljesítményét. Három osztály 99 tanulója alkotta a kísérleti csoportot és öt osztály 148 diákja a kontroll csoportot. Az IMPROVE használatának megkezdése előtt felmérték mindkét csoport matematikai tel-

jesítményét egy olyan teszttel, amelynek az egyik fele hagyományos matematikai feladatokból állt, míg a másik fele speciális – a diákok matematikai gondolkodását közvetlenül mérő – feladatokból. Ilyen például a következő.

„Robi azt állítja, hogy az  $X/X$  ( $X$  nem egyenlő 0) mindig 1. Sára azt mondja, hogy az  $X/X$  értéke attól függ, hogy  $X$  mekkora. Kinek van igaza? Magyarázd meg a döntésedet!”

Minden feladat végén arra kérték a diákokat, hogy indokolják a válaszokat.

A fejlesztő kísérlet megkezdése előtt a programot vezető tanárok részt vettek egy két-napos intenzív tréningen, melyen a matematikatanítás általános céljaitól kezdve a módszer elméleti hátterének megismeréséig és gyakorlati alkalmazásáig minden kérdést megbeszéltek. A program ideje alatt kéthetenként a program vezetői felkeresték a fejlesztésben résztvevő pedagógusokat, hogy megbeszéljék az esetlegesen felmerülő problémákat, illetve hogy tanácsokkal lássák el őket.

Az IMPROVE-val tanuló csoport a fejlesztő program után az algebra teszten szignifikánsan jobb eredményt ért el, mint a kontroll csoport. A képességek szerinti csoportok vizsgálatából az derült ki, hogy csak a közepesen és a jól teljesítő diákok esetében mutatkozik szignifikáns javulás, míg a gyenge képességű tanulók teljesítménye nem növekedett számottevően. A matematikai gondolkodást közvetlenül mérő teszten mindhárom teljesítménycsoportban azonban szignifikáns különbséget mértek a kísérleti és a kontroll csoport teljesítménye között.

A második fejlesztő kísérletben hat hetedik osztály 164 tanulója vizsgálták egy egész tanéven keresztül; a diákokat IMPROVE módszerrel oktatták matematikára. Az előző kísérlethez hasonlóan az év végén szignifikáns különbség mutatkozott a kontroll és a kísérleti csoport között a kísérleti csoport javára, bár az év elején a két társaság az alkalmazott algebra teszten hasonló eredményeket ért el. A képességcsoportokat tekintve a jól és a közepesen teljesítő tanulók esetében lényeges javulást figyeltek meg. A legsikeresebbnek a közepes képességcsoportba tartozó diákok esetén mutatkozott a fejlesztés, az ő év végi teljesítményük átlaga elérte a kontroll csoport jó képességű tanulóinak év végi átlagát. A gyenge képességű tanulók teljesítményét ez esetben sem sikerült szignifikáns módon javítani.

Az IMPROVE módszer egyik nagy előnye, hogy a csoportmunka a feladattal kapcsolatos gondolataik megvitatására ösztönzi a diákokat, így szükségképpen kialakul egy formális nyelv, melyen egzakt módon tudnak beszélni a matematikáról. Másrészt megtapasztalhatják azt, hogy egy problémának több helyes megoldása is lehetséges, harmadrészt a heterogén csoportokban a diákok segítik, fejlesztik egymás feladatmegoldó képességét, matematikai gondolkodását.

### **Ötödik kísérlet**

*„Metakognitív tréning versus kidolgozott feladatokat használó tanítás hatásai a diákok matematikai gondolkodására” (Mevareck és Kramarski, 2003) (4)*

A fent ismertetett, egész tanéven át tartó IMPROVE sikeressége után a kutatók kipróbálták a módszert két tanéven keresztül is 122 nyolcadikos, majd kilencedikes tanulókból álló mintán. A diákok viselkedését a csoportos feladatmegoldás közben videóra rögzítették és utólag elemezték. A fejlesztés két éve alatt a kontroll osztályokban hagyományos, előre kidolgozott feladatok segítségével tanultak a diákok, így össze lehetett hasonlítani a metakognitív tréningnek és a kidolgozott feladatokra építő tanítási módszernek a matematikai gondolkodásra és kommunikációra, valamint a diákok teljesítményére gyakorolt hosszú távú hatását.

A tanulók teljesítményváltozását egy előteszttel, egy közvetlen utóteszttel és egy késletetett utóteszttel mérték. A metakognitív tréninggel tanított csoportok teljesítménye a

közvetlen utóteszten és a késleltetett utóteszten is felülmúlta a kontroll csoportét. Emellett a kísérleti csoport diákjai a matematikai feladatmegoldást ügyesebben indokolták szóban és írásban is.

### **Hatodik kísérlet**

*„Több tantárgyban alkalmazott metakognitív tréning hatása a matematikai gondolkodásra” (Mevareck és Kramarski, 2001)*

A most bemutatásra kerülő fejlesztő kísérlet különleges csoport-elrendeződést mutatott. A diákok egyik csoportja (MMT: multilevel metacognitive training) matematika órán és angol mint idegen nyelv órán is az IMPROVE módszerrel tanult, a másik kísérleti csoport (UMT: unilevel metacognitive training) csak matek órán használta az IMPROVE módszert, míg a kontroll csoport egyik órán sem találkozott ezzel a metakogníciót fejlesztő módszerrel. A három csoport létszáma rendre 60, 60 és 62 fő volt.

A kísérlet azt tűzte ki célul, hogy a két tantárgyban alkalmazott IMPROVE módszerrel tanulók, valamint az IMPROVE módszert nem ismerő diákok matematikai gondolkodását hasonlítsa össze. Másodsorban mérni kívánta a módszer transzferhatását, azaz a programban nem szereplő, valós szituációkat leíró feladatok megoldására való hatását. A kutatók azt a hipotézist fogalmazták meg, hogy a két tantárgyban alkalmazott metakognitív fejlesztésben részt vevő MMT csoport teljesítménye lényegesen nagyobb javulást mutat majd, mint a csak a matematika terén fejlesztett UMT csoporté. Véleményük szerint ez a különbség nem a kettős fejlesztés hatásának összeadódása miatt jelenik meg, hanem mert az MMT csoport diákjai a metakognitív folyamatok általánosításával a speciális alkalmazási területek fölé emelve értik meg azok fontosságát.

A tanárok a fejlesztő kísérlet megkezdése előtt egy egynapos tréningen vettek részt, mely a problémamegoldás tanításának pedagógiai aspektusaira fókuszált.

A kísérlet során előtesztként egy matematikai teljesítményt mérő feladatsort alkalmaztak, az utótesztelés pedig egy matematikai teljesítményt, matematikai indoklásokat és a valós életből való matematikai feladatok megoldásához szükséges transzferálási képességet ellenőrző matematika tesztből, valamint a metakognícióra vonatkozó kérdőívből állt. A matematika teszt feleletválasztós feladatokat és olyan nyílt végű problémákat tartalmazott, melyek speciálisan a diákok matematikai indoklásait mérték fel: a diákoknak el kellett magyarázniuk, hogy miért és hogyan adták éppen ezeket a válaszokat. A valós világ problémáinak megoldására irányuló transzfert a „pizza”-feladattal tesztelték, amely egy valós szituációt modellez: egy iskolai bulira pizzarendelést kellett felvenni. Különféle cégektől kapott ajánlatok után a diákoknak azt kellett eldönteniük, hogy melyik cég ajánlata a legkedvezőbb.

A metakogníciót vizsgáló kérdőív itemei tartalmuk szerint a következő négy csoportba oszthatók:

1. Stratégiák a megoldásmenetet megelőzően (6 item) (például: „Mielőtt elkezdek megoldani egy matematikai feladatot, megpróbálok elmondani a saját szavaimmal.”)
2. Stratégiák a megoldásmenet közben (5 item) (például: „Ha meg kell oldanom egy matematikai problémát, az adatokat érdemes egy táblázatba rendeznem.”)
3. Stratégiák a megoldásmenet végén (7 item) (például: „Miután megoldottam egy problémát, az eredményt leellenőrzöm, hogy logikus-e.”)
4. Általános problémamegoldó stratégiák a közös munkát illetően (7 item) (például: „Ha egy feladatot elmagyarázok a barátomnak, akkor azt én is könnyebben megértem.”)

Az MMT csoport szignifikánsan jobb eredményt ért el a matematikai teljesítmény, a matematikai indoklások, a magyarázatok és a valós szituációt leíró, transzfert igénylő feladat esetében, mint az UMT csoport. Az UMT csoportnak úgyszintén mindhárom eredménye jobb volt, mint a kontroll csoporté. A metakogníciós stratégiákat vizsgáló kér-

dőív vizsgálata azt mutatta, hogy az MMT csoport tagjai számoltak be a legtöbb metakogníciós stratégia használatáról, őket az UMT csoport tagjai, majd a kontroll csoport tagjai követték. Ezek a különbségek azonban nem mind a négy típusú stratégiánál mutattak szignifikáns különbséget. Az UMT és a kontroll csoport átlagos értékei között egyik stratégiatípus esetén sem volt mérhető szignifikáns különbség.

### **Hetedik kísérlet**

*„Metakogníciós tréning: Egy nagyvállalati alkalmazás” (Clark és Palm, 1990)*

A szerzők arra vállalkoztak, hogy egy nagyvállalat nyolc menedzserének gondolkodási, problémamegoldási képességét fejlesszék metakogníciós tréning segítségével. (Clark és Palm, 1990) A fejlesztő program megkezdése előtt egy előmérést végeztek, melynek keretében a menedzsereket arra kérték, hogy a kapott problémákat hangosan oldják meg. A feladatmegoldási kísérleteket magnóra rögzítették, majd később kielemezték. Mindez arra szolgált, hogy felmérjék a résztvevők gondolkodására és problémamegoldására jellemző hibákat. A mérés során hét alapvető, több alkalommal előforduló hibát találtak, melyek kiküszöbölése lett a program egyik célja.

A program négy darab négy órás modulból állt, melyek egy kététes időszakot öleltek át. Az első alkalom a metakogníció fogalmának megismerésére, a tapasztalt problémamegoldási deficitek elmagyarázására szolgált, valamint annak tudatosítására, hogy a metakogníció lehetőséget ad a hibák kijavítására. A második órán páros munka következett, melyben az egyik fél hangosan megoldott egy-egy problémát, míg a másik követte a megoldás menetét, és a feladatmegoldásban megpróbálta tudatosítani az esetleges gondolkodásbeli hibákat. A harmadik és a negyedik alkalommal a résztvevők fele egy bizottsági ülést játszott el, amelyen céggel

---

*A fejlesztő program megkezdése előtt egy előmérést végeztek, melynek keretében a menedzsereket arra kérték, hogy a kapott problémákat hangosan oldják meg. A feladatmegoldási kísérleteket magnóra rögzítették, majd később kielemezték. Mindez arra szolgált, hogy felmérjék a résztvevők gondolkodására és problémamegoldására jellemző hibákat. A mérés során hét alapvető, több alkalommal előforduló hibát találtak, melyek kiküszöbölése lett a program egyik célja.*

---

kapcsolatos problémákat beszéltek meg, míg a csoport másik fele figyelemmel követte a tárgyalást, és visszajelzést adott a beszélgetőknek, ha gondolkodási deficitet észlelt.

Az utótesztnek az előteszttel való összehasonlítása a problémamegoldás során elkövetett hibák terén jelentős pozitív változást mutatott. A kísérlet egyik hiányossága az, hogy nem használ kontroll csoportot – bár ez egy cégen belül sokkal nehezebb lenne, mint például egy iskolában. Másik hiányossága, hogy a résztvevők létszáma alacsony. Ettől függetlenül ez egy jelentős kezdeményezésnek tekinthető a jövőre nézve, mivel most történt meg először, hogy kísérleti úton mérték menedzserek metakognitív fejleszhetőségét.

### **Összefoglalás**

Írásunkkal egy színes körképet kívántunk adni azokból a nemzetközi szakirodalomban publikált kutatásokból, amelyek a realisztikus matematikai problémamegoldást direkt módon vagy metakogníciós stratégiák mentén fejlesztik, mivel manapság egyre inkább

előtérbe helyeződik a mindennapokban használható, „valóságközeli”, realiztikus matematikaoktatás igénye. Tanulmányunk fő célja az volt, hogy a fejlesztő kísérletek tartalmi vizsgálata közben olyan példákat mutassunk a realiztikus matematikai problémákra, amelyek alkalmasak lehetnek arra, hogy beépüljenek a gyakorlatba. Másrészt szerettük volna, hogy az olvasó bepillantást nyerhessen az általában csak a szakterülettel foglalkozó kutatók szűk csoportja által ismert fejlesztő kísérletek elméletébe és gyakorlatába. A matematikaoktatást megújító törekvéseket erősíti, ha minél szélesebb kör számára válnak hozzáférhetővé a fejlesztő kísérletekben használt tartalmak, s az alkalmazott feladatok vagy a belőlük merített ötletek nyomán születő új problémák részévé válnak a mindennapi tanítási folyamatnak.

### Jegyzet

(1) A kísérlet eredeti címe: *Teaching realistic mathematical modeling: An exploratory teaching experiment.*

(2) A kísérlet eredeti címe: *Learning to solve mathematical application problems: A design experiment.*

(3) A kísérlet eredeti címe: *IMPROVE: A Multidimensional Method for Teaching Mathematics in Heterogeneous Classrooms.*

(4) A kísérlet eredeti címe: *The Effects of Metacognitive Training versus Worked-out Examples on Students' Mathematical Reasoning.*

### Irodalom

Bransford, J. D. – Zech, L. – Schwartz, D. – Barron, B. – Vye, N. (1996): Középsiskolai tanulók matematikai gondolkodásának fejlesztése: kutatási tapasztalatok. In: Sternberg, R. J. – Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete.* Vince Kiadó, Budapest.

Clark, A. J. – Palm, H. (1990): Training in metacognition: An application to industry In: Gilhooly, K. J. – Keane, M. T. G. – Logie, R. H. – Erdos, G. (szerk.): *Lines of thinking: reflections on the psychology of thought.* John Wiley & Sons, Chichester – New York – Brisbane – Toronto – Singapore.

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csikos Csaba (2002): Hány éves a kapitány? Matematikai szöveges feladatok megértése. *Iskolakultúra*, 12. 10–15.

Csikos Csaba (2003a): Egy hazai matematika felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. 20–27.

Csikos Csaba (2003b): Matematikai szöveges feladatok megértésének problémái 10–11 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 103. 35–55.

Davis, A. (2000): The experimental method in psychology. In: Breakweel, G. M. – Hammond, S. – Fife-Schow, C. (szerk.): *Research method in psychology.* SAGE Publications, London-Thousand Oaks-New Delhi.

Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34. 906–911.

Kelemen Rita (2004): Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan” matematikai szöveges feladatok megoldásában. *Iskolakultúra*, 11. 28–38.

Mevareck, Z. R. – Kramarski, B. (1997): IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 2. 365–394.

Mevareck, Z. R. – Kramarski, B. (2001): Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, 5. 292–300.

Mevareck, Z. R. – Kramarski, B. (2003): The effects of metacognitive training versus worked-out examples on students' mathematical reasoning. *British Journal of Educational Psychology*, 4. 449–471.

McNeal, B. – Simon, M. A. (2000): Mathematics culture clash: Negotiating new classroom norms with prospective teachers. *Journal of Mathematical Behavior*, 18. 475–509.

NAT (1995): *Nemzeti Alapterv.* Budapest, Korona Kiadó.

Verschaffel, L. – De Corte, E. (1997): Teaching mathematical modeling and problem-solving in the elementary school. A teaching experiment with fifth graders. *Journal for Research in Mathematics*, 28. 577–601.

Verschaffel, L. – De Corte, E. – Lasure, S. (1994): Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic problems. *Learning and Instruction*, 4. 273–294.

Verschaffel, L. – Greer, B. – De Corte, E. (2000): *Making sense of word problems.* Swets & Zeitlinger B.V., Lisse.

## **Gondolkodásfejlesztés informatika órán**

*Az informatika tantárgy mindössze 15–20 éves múltra tekint vissza a közoktatásban. Ennek a tartalmában is folyamatosan változó tantárgynak a hatékony tanításához tantárgy-specifikus módszertani megközelítésre van szükség. Jelen munka keretei között néhány olyan módszer példával illusztrált bemutatására kerül sor, amelyek alkalmasnak tűnnek a tantervi célkitűzések között kiemelt szerepet játszó tanulói gondolkodás fejlesztésére. Ezen kívül bemutatjuk a problémamegoldás egy komplex megközelítésmódját, valamint a tudás és a képesség viszonyát is.*

**A**tudásalapú társadalom új kihívások elé állítja az iskolát, amelyre az az oktatás folyamatos tartalmi, strukturális és oktatás-módszertani megújításával válaszol. Ebben tartalmi szempontból új műveltségi területnek számít az informatika-számítástechnika, amely társadalmi jelentőségének, beágyazottságának folytán beépült mind az általános képzésbe, mind pedig a szakképzésbe. Strukturális szempontból ezt úgy kezelhetjük el, hogy az időben kiterjedtebb, szélesebb körű általános műveltségre épül rá a szakmai orientáló képzés és a szakképzés. Az oktatás-módszertan új célok és az elérésüket szolgáló stratégiák kidolgozására, valamint a tanítás-tanulási folyamatban való alkalmazására helyezi a hangsúlyt – ilyen célok az ismeretszerzés színtereinek kibővítése, a tanulóközpontú tanulási környezet megteremtése, az információs és kommunikációs technikák széleskörű alkalmazása, a tanulók önállóságának, öntevékenységének a közép-pontba állítása, és nem utolsósorban gondolkodásuk fejlesztése. A fenti szempontok témánkat az informatika-számítástechnika műveltségterület, az általános szakmai orientáló képzés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének dimenziójában helyezik el.

### **A problémamegoldás komplex értelmezése**

Mindenekelőtt azt kell tisztáznunk, hogy a gondolkodás két típusa, a kreatív és a kritikai gondolkodás hogyan viszonyul egymáshoz. Sok félreértésre ad okot, hogy ugyanazt a gondolkodási típust más és más elnevezéssel illetik, kiemelve hol egyik, hol másik lényegi vonását. Hiba lenne azonban a két gondolkodási mód (a kreatív és a kritikai) szembeállítását, ugyanis a kognitív tevékenységek nagy része mindkettőre támaszkodik, ahogy azt az ún. agyfélteke-modell újraértelmezése is sugallja. A sikeres gondolkodás előfeltétele elsősorban az, hogy a jobb („kreatív”, „művészi”) és a bal („logikai”, „tudományos”) agyfélteke „domináns mentális készségeit” egyenrangúnak tekintjük.

Célravezetőbbnek tűnik tehát egy olyan komplex elmélet, amely a kognitív tevékenységeket a kreatív és a kritikai gondolkodás kontextusában helyezi el. (Treffinger és mtsai, 1990) Treffinger elmélete szerint a produktív gondolkodás három alapvető feltétele 1.) a meglévő tárgyi tudás (ismeretek, készségek); 2.) a motiváció és a diszpozíció; 3.) a metakogníció. Ezen a hármas alapon nyugszanak a gondolkodás irányultságát jelző ún. műveleti képességek, a kreatív (divergens gondolkodás) és a kritikai gondolkodás (konvergens gondolkodás). Végezetül a legfelül található az ún. komplex eljárások, a

problémamegoldás és a következtetés, valamint a döntéshozatal. (1. ábra) A metakogníció mindazokat a magasabb rendű ellenőrző, felügyelő folyamatokat tartalmazza, amelyeket a problémamegoldás, illetve a következtetések, döntések során alkalmazunk: például a megoldáshoz szükséges stratégia kiválasztása, az adatok értelmezésének és kiértékelésének módjai, a megoldási lehetőségek összevetése. „A metakogníció magában foglalja az információk felvételének, feldolgozásának, tárolásának, felidézésének, kiegészítésének, alkalmazásának minden fázisát.” (Réthy, 1998, 247.) Treffinger a problémamegoldás során az alábbi metakognitív stratégiák fontosságát emeli ki: az új tudáselemek összekapcsolása a korábban megszerzett tudással; a gondolkodási műveletek tudatos kiválasztása; a gondolkodási folyamatok tervezése, ellenőrzése, értékelése.

*Komplex eljárások*

Problémamegoldás <ul style="list-style-type: none"> <li>– a probléma megértése</li> <li>– átfogó, világos célmeghatározás</li> <li>– a lehetőségek számbavétele</li> <li>– a releváns adatok összegyűjtése, rendezése</li> <li>– az elképzelések kialakítása</li> <li>– a cselekvés megtervezése</li> <li>– az ígértesnek látszó megoldások előrevetítése</li> <li>– a megfelelő megoldás kiválasztása, tervekészítés</li> <li>– a kivitelezés felügyelete és visszacsatolás</li> </ul>		Következtetés és döntéshozatal <ul style="list-style-type: none"> <li>– célkitűzés</li> <li>– az összefüggések, peremfeltételek, akadályok feltárása</li> <li>– a releváns információk összegyűjtése</li> <li>– az alternatív tevékenységek meghatározása, elemzése</li> <li>– a lehetséges következmények számbavétele</li> <li>– mindegyik lehetséges következmény esetén az eredmények előrevetítése</li> <li>– a leghatékonyabb tevékenység kiválasztása</li> <li>– a végrehajtási terv elkészítése</li> </ul>	
↑			
<b>„Műveleti képességek”</b>			
Kreatív gondolkodás <ul style="list-style-type: none"> <li>– fluencia</li> <li>– flexibilitás</li> <li>– eredetiség</li> <li>– elemző és szintetizáló képesség</li> <li>– kíváncsiság</li> <li>– ötletgazdagság</li> <li>– kockázatvállalás</li> <li>– lényegkiemelés és konstruktív megoldás</li> </ul>		Kritikai gondolkodás <ul style="list-style-type: none"> <li>– a kognitív feladat vagy probléma interpretálása</li> <li>– az ismeret megértése, interpretálása</li> <li>– az ismeret pontosságának és relevanciájának becslése</li> <li>– a feltevések és eltérések azonosítása</li> <li>– a téves következtetések és eltérések detektálása</li> <li>– az induktív következtetések származtatása, kiértékelése</li> <li>– a következtetések deduktív megítélése és validitásának előrejelzése</li> <li>– stratégiák alkalmazása érvek és elképzelések összehasonlítására, szembeállítására, tökéletesítésére, megerősítésére</li> </ul>	
↑			
<b>„Alapzat” (Előfeltételek)</b>			
Tárgyi tudás		Motiváció és diszpozíció	Metakogníció
ismeretek	készségek	– egyéni jellemvonások	– célmeghatározás
		– attitűdök	– a stratégiák választéka
		– önbizalom	– stratégiák kiválasztása, alkalmazása
		– önbecsülés	– visszacsatolás
		– kitartás és összpontosítás	– önértékelés, önellenőrzés, önvizsgálat
		– erős személyes elkötelezettség	
		– felszabadulás a gátlások alól	
		– az összefüggések könnyed felismerése	

1. ábra. A produktív gondolkodás elméleti modellje

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére legkedvezőbb lehetőség a konkrét tananyagtartalom feldolgozása révén nyílik. Az informatika tantárgy kerettantervének legfontosabb célkitűzései között szerepel a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése.

Lipman (1991) a magasabb rendű gondolkodás kontextusában értelmezi a kritikai és a kreatív gondolkodást. Szerinte a gondolkodás e két típusa hasonló elemekből áll, csak ezek másként szerveződnek: a kreatív gondolkodást az értelmi összefüggések irányítják, önmagát meghaladni igyekszik, érzékeny az egymásnak ellentmondó kritériumokra, és ítélethez vezet; a kritikai gondolkodás viszont az ismeretek közötti összefüggésekre fókusz, és mindenképp olyan szempontok foglalkoztatják, mint az igazság keresése, a tévedések, valótlanok elkerülése. A kritikai gondolkodás egy önmegfigyelésen alapuló, önmagát javító, tökéletesítő kognitív folyamat.

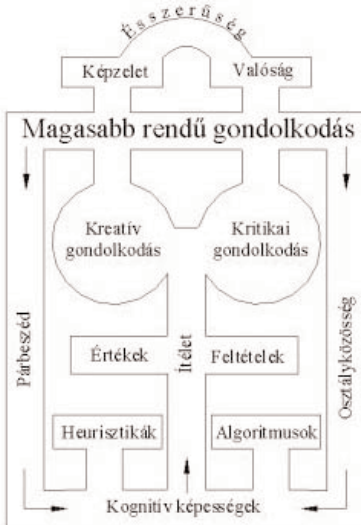
A magasabb rendű gondolkodást az ésszerűség által megkülönböztetett képzelet és a valóság (megvalósíthatóság) veszi a „védőszárnyai” alá. (2. ábra) Lipman fontosnak tartja a magasabb rendű gondolkodás tanórai keretek közötti fejlesztését; De Bono mellett ő az egyik képviselője annak az irányzatnak, amely ezt egy külön tantárgy, a filozófia keretei között képzelettel: a „Filozófia gyerekeknek” elnevezésű órán 30 alapvető gondolkodási készség (például fogalomalkotás, általánosítás, ok-okozati összefüggések felismerése, konkréti-zálás stb.) fejlesztése zajlik.

A tanulók problémamegoldó gondolkodásának fejlesztéséhez elengedhetetlen, hogy a felmerülő problémákat az osztályközösség aktív közreműködésével oldjuk meg. Itt a tanulók között kialakuló párbeszédnek (érvelés, kérdés, cáfolat, vita) óriási jelentősége van, mivel hozzájárul a kognitív képességek fejlődéséhez. Az egyszerű kognitív képességek és komponensek pedig a magasabbrendű gondolkodás alapját képezik.

A kritikai gondolkodást erősíti az algoritmusok használata, s bár ezek háttérbe szorítják a kreatív ítéleteket, mégis szükségesek a problémamegoldás folyamatában. (Lipman, 1991) Azonban a hangsúlyt nem az algoritmusok alkalmazására, hanem azok létrehozására kell helyezni. Az algoritmus egyes lépéseinek meghatározásába – megfelelő tanári segítség mellett – a tanulókat is bevonhatjuk; ezzel biztosíthatjuk az önállóságra nevelés fokozatosságát. (Pentelényi, 1999)

A magasabb rendű gondolkodást (2. ábra) a szellemi viselkedés két különböző változatának (kritikai gondolkodás, kreatív gondolkodás) kölcsönhatásaként értelmezhetjük, amelyek a tényleges kognitív tevékenység esetén nem összeadódnak, hanem megsokszorozódnak. (Lipman, 1991)

Érdekes lehet a problémamegoldást a megoldandó probléma oldaláról differenciálni. Az előtűnk álló példát egyrészt felfoghatjuk (1.) feladatként, amelynek megoldásához a szükséges információkat csak ki elő kell hívni a memóriából, másrészt viszont tekinthetjük (2.) problémának is – ekkor a megoldáshoz vezető lépéseket nekünk kell megalkotnunk (kreativitás), a problémában közölt információkat pedig össze kell vetnünk az emlékeztünkben tárolt ismeretek rendszerével. Tehát a gondolkodás konvergens dimenziója (1.) közvetlenül a már meglévő tudáson és a logikán alapul, míg a divergens dimenziója (2.) a problémaszituációkra adott újszerű „válaszokon”. A kettő közötti átmeneti állapot az ún. analógiás gondolkodás, amely egy aktív állapot létrejöttét jelenti a korábban megszerzett tudás és a problémaszituáció között.



2. ábra. A magasabb rendű gondolkodás értelmezése

Míndezekek alapján megállapíthatjuk, hogy a problémamegoldás, mint alkalmazott gondolkodás, olyan komplex kognitív folyamatnak tekinthető, amelyben egyformán fontos szerepet játszik a meglévő tudás átszervezését irányító kritikai és az új tudás megszerzését irányító kreatív gondolkodás. (3. ábra) A kritikai gondolkodás kognitív komponensei közül kiemelhető az analízis, a kiértékelés és az összefüggések keresése; ahogy a kreatív gondolkodásnak is három kognitív összetevőjét említhetjük: a szintetizálást, a kidolgozást és az összefüggések felismerését.

Problémamegoldás			
Kritikai gondolkodás	Analízis	Szintetizálás	Kreatív gondolkodás
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sémafelismerés</li> <li>– osztályba sorolás</li> <li>– feltételezések felismerése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– analógias gondolkodás</li> <li>– összefoglalás és rendszerezés</li> <li>– hipotézisalkotás</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kiértékelés, „feltárás”</li> <li>– releváns ismeretek számbavétele</li> <li>– kritériumok meghatározása</li> <li>– a kritériumok prioritásának meghatározása</li> <li>– téves következtetések felismerése</li> <li>– igazolás, ellenőrzés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kidolgozás, „felfedezés”</li> <li>– a meglévő ismeretek kibővítése, kiterjesztése</li> <li>– a meglévő tudás módosítása, konkretizálása</li> <li>– új fogalmi kategóriák létrehozása</li> </ul>	
	Összefüggések keresése	Összefüggések felismerése	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– összehasonlítás</li> <li>– logikai gondolkodás</li> <li>– induktív és deduktív következtetés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a gondolkodás eredetisége, fluenciája</li> <li>– gondolkodásbeli rugalmasság</li> <li>– intuíció</li> <li>– heurisztikus gondolkodás</li> </ul>	
Meglévő tantárgyi tudás		A probléma iránti elkötelezettség	Metakognitív tudás
Deklaratív	Procedurális		

3. ábra. A problémamegoldás komplex kognitív modellje

Mint az a fentiekből is kiderül, a problémamegoldásnak van egy logikus és egy intuitív aspektusa, és a komplex elméletet ezekre is alkalmazhatjuk. A racionális (induktív és deduktív) gondolkodás két esetben válhat dominánssá: a meglévő tudás kisebb-nagyobb módosítását igénylő problémaszituációkban és a megoldási algoritmusok felismerésekor, tökéletesítésekor. Az intuitív, „megérzésen” alapuló képesség, a „tudattalan” következtetés gyakori előfeltétel a problémaszituációk kezelésénél; szoros kapcsolatban áll a kereséssel, valamint az olyan heurisztikus stratégiákkal, amelyek hasznos módszerekkel látják el a kísérleti személyeket a tudáshiány leküzdéséhez.

### A tudás szerepe a problémamegoldásban

A címben jelzett téma kidolgozásához a kognitív pszichológiának és pedagógiának a problémamegoldás kutatásával kapcsolatos elméleteiből, eredményeiből indulhatunk ki. Ezek a kognitív elméletek a tudásnak a problémamegoldásban játszott szerepe alapján klasszifikálhatók.

A komplex személyiségfejlesztési pedagógiában a tudástartalmaktól független, hierarchikus struktúrákat alkotó képességrendszer alulról szerveződő elemi műveletekből épül fel; ezekből a faktor- és klaszteranalízissel feltárt kognitív rutinokból szerveződnek a különböző kognitív készségek, legmagasabb szinten pedig a kognitív képességek. Mint azt korábban láttuk, ilyen általános kognitív képességnek tekinthető a problémamegoldás is. (Caroll, 1993; Nagy, 2000) Ezen pedagógia célja a konkrét tantárgyi tartalomtól független (tantárgyak feletti) általános képességek fejlesztése, amelynek eléréséhez a legfontosabb eszköz a tanulói tevékenység. Az informatikaoktatás célja ennek mentén tehát a ta-

nulók azon képességeinek fejlesztése, amelyek elősegítik az új ismeretek megszerzését, a teljesítményképes tudáselemek (készségek, jártasságok) kibontakozását.

A konstruktivista pedagógia a képességek fejlesztését konkrét tantárgyi tudástartalmakhoz kapcsolja, így problémamegoldó tudásról csak az adott problémához kapcsolódó tudásrendszer kontextusában beszélhetünk. Ez az elmélet hangsúlyozza a meglévő tudás problémamegoldásban betöltött szerepének fontosságát, az induktív és a deduktív tananyagfeldolgozás egységét, a tudás megszerzésének szituatív jellegét. (*Nahalka, 2002*) Ebben az esetben az informatikaoktatás célja a tanulók fogalmi, algoritmikus és művelési tudásrendszerének széleskörű fejlesztése, amely jótékony hatással van a problémamegoldó gondolkodásra is.

Csapó Benő szerint az ismeretek és a képességek mind működésüket, mind pedig fejlődésüket tekintve szoros kölcsönhatásban vannak egymással. A magyar kutató kiemelten foglalkozik a képességeknek a tudás megszerzésében, szervezésében, a tananyag megértésében játszott szerepével, valamint a meglévő tudás új szituációkban való alkalmazásával. Ez utóbbi kapcsán kiemeli az induktív gondolkodás és a tudástranszfer meghatározó voltát. A tudás szerveződésével kapcsolatban három formát különít el, a kompetenciát, a szakértelmet és a műveltséget. (*Csapó, 2003*)

Az előbb említett két – komplex személyiségfejlesztési és konstruktivista – pedagógiai paradigma a megszerzett tudás problémamegoldásban betöltött szerepének feltárása érdekében különleges figyelmet fordít a kezdők és a szakértők gondolkodásának összehasonlítására, azaz az analógiás tudástranszfer feltételeire.

A komplex személyiségfejlesztő pedagógiai kutatások alapján úgy tűnik, hogy a szakértők, rendszerbe foglalt szakspecifikus tudásuk alapján, teljesebb reprezentációk létrehozására képesek, kognitív sémáik kiterjedtebbek, ezek más tudományterületre is átnyúlnak, általános és szakmai sémáik elkülönülnek egymástól, gondolkodásuk racionális, problémamegoldásukra a szakmai logika és az analitikus szemléletmód a jellemző. Ezzel szemben a kezdők csak rendkívül kevés konkrét ismerettel rendelkeznek az adott szakterületen, így a problémamegoldáshoz az adott szakterülettől független általános sémákat, heurisztikus stratégiákat használnak fel. (*Eysenck és Keane, 1997; Mérő, 2001*)

A konstruktív pedagógia a kezdők és a szakértők közötti különbséget az alapján kívánja megközelíteni, hogy a meglévő tudás (forrástartomány) és a problémaszituáció megoldásával megszerzhető tudás (célstartomány) között felismert analógiás kapcsolatoknak milyen a minősége. Ennek alapján a kezdők problémamegoldó tudásreprezentációja felszínes, kontextus-függő, a szakértőké pedig lényegfeltáró és az adott kontextustól független. (*Nahalka, 2002*)

A kezdők és a szakértők gondolkodásbeli különbségeire irányuló kutatások már régóta a kognitív pszichológia szerves részét képezik (*Barkóczi, 1993*), ezzel szemben ennek a problémának a vizsgálata a kognitív pedagógia látóterébe csak most került be. A meglévő tudás és a problémaszituáció közötti kapcsolat felismerése és a tudástranszfer létrejötté szempontjából fontos lesz értelmezni az analógiás gondolkodás szerepét.

A problémamegoldó képesség fejlesztéséhez mind a komplex személyiségfejlesztési, mind a konstruktív pedagógia felfogása szerint az iskolai oktatás (általános és szakképzés) nyújtja a legmegfelelőbb keretet. A hazai tantervek, így az informatika tanterv is alapvető célkitűzésként fogalmazza meg a tanulók algoritmikus és problémamegoldó gondolkodásának, valamint kreativitásának fejlesztését, mivel ezek hozzájárulnak az önálló gondolkodási és tanulási képességek célirányos fejlesztéséhez is.

### Az informatika oktatás célja és feladatai

Az informatika mint műveltségterület egyfelől az általános műveltség részét képezi, másfelől mint specifikus szakmai kompetencia kapcsolódik más szakmák kompetenciá-

ihoz, harmadrészt pedig valamilyen informatikai terület mentén specifikus kompetencia-rendszerre szerveződhet.

Az első esetben a Nemzeti Alaptanterv rögzíti az informatikaoktatás cél- és feladat-rendszerét. Ennek értelmében az alábbi oktatási célokat különíthetjük el: dinamikus és rendszerbe illesztett informatikai ismeretrendszer kiépítése; korszerű alkalmazói készség kialakítása; az algoritmikus gondolkodás, valamint a tanulók problémamegoldó gondolkodásának és kreativitásának fejlesztése; az informatika széleskörű alkalmazási lehetőségeinek megismerése.

Az alaptanterv a célok elérése érdekében fejlesztési feladatrendszert fogalmaz meg. A kiemelt fejlesztési feladatok között szerepel az információs és kommunikációs kultúra kialakítása, valamint a tanulás funkciójának meghatározása. Az információs és kommunikációs kultúra elsajátítása feltétlenül szükséges a megismerést szolgáló információk megtalálásához, felfogásához, megértéséhez, szelektálásához, elemzéséhez, értékeléséhez, felhasználásához, közvetítéséhez, alkotásához. A tanulás pedig magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését. Mindezek értelmében a műveltségterület oktatásának kiemelt feladatai a következők:

- a megismerési képességek (különös tekintettel az információs és kommunikációs kultúra szerves részét képező megfigyelési, kódolási, értelmezési, indoklási, bizonyítási képességekre) fejlesztése;
- a tanulók felkészítése az élethosszig tartó tanulásra;
- az információforrások kritikai szemléletmódjának kialakítása;
- az eredményes tanulási technikák, módszerek (például az előzetes tudás és a tapasztalatok mozgósítása, a gondolkodva tanulás) elsajátítása;
- a rendszerezett tudás megszerzési és átadási képességeinek kifejlesztése.

A tanár alapvető feladatai között említhető a gondolkodási képességek, és azon belül is a rendszerezés, a valós vagy szimulált kísérleteken nyugvó tapasztalás és kombináció, a következtetés, továbbá a problémamegoldás fejlesztése. Ezek megvalósításában fontos szerepet játszanak a gondolkodás művelési képességei (analízis, szintézis, összehasonlítás, általánosítás, konkretizálás), így a tananyag feldolgozása során ezeket kell erősítenünk. Olyan tudást kell a tanulónak elsajátítaniuk, amely újszerű körülmények között is felhasználható, ennek megfelelően hangsúlyoznunk kell a gondolkodás kritikai és kreatív komponensének jelentőségét.

A kiemelt fejlesztési feladatok mellett az alaptanterv megfogalmazza az informatika oktatás tantárgy-specifikus fejlesztési feladatait is:

- informatikai eszközök használatának elsajátítása;
- az informatikai erőforrások rutinszerű, ösztönös használata mellett kiemelt jelentőséget kap azok alkotó alkalmazása a gyakorlati életben felmerülő problémaszituációkban;
- különböző programok felhasználói szintű megismerése;
- jártasság az alkalmazói részterületeken (szövegszerkesztés, ábra- és képszerkesztés, multimédia-fejlesztés, prezentációkészítés, táblázatkezelés, adatbázis-kezelés), mivel ezek lehetőséget kínálnak a problémák megfogalmazására, megoldására;
- informatikai eszközökkel és módszerekkel megvalósított problémamegoldás;
- az iskolai és a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásához szükséges módszerek és eszközök kiválasztása, a tevékenységek algoritmizálható részleteinek felismerése és különféle formákban való megfogalmazása, az egyszerűbb folyamatok modellezése és a paraméterek módosításával előállítható szimulálása;
- informatikai eszközök alkalmazása az információközlésre és a kommunikációra (kétoldalú – elektronikus levelezés, sokoldalú – levelezőlisták használata);
- jártasság az alapvető részfeladatokban: információ közlése, keresése, tudatos elrendezése, hatékony információszerezési technikák kidolgozása;

- az informatikai eszközök használatán nyugvó médiumok alkalmazási lehetőségeinek elsajátítása a megismerési folyamatban;

- digitális képek, videók, audiók és animációk előállítás, alapvető szerkesztési műveleteinek, továbbá különböző prezentációs eszközökbe való beillesztési lehetőségeinek elsajátítása;

- az informatika társadalmi beágyazottságának bemutatása.

A tantárgyspecifikus fejlesztési feladatok keretében a tanulók megismerik az informatika fejlődésének irányait, az adatbiztonsággal, adatmegőrzéssel kapcsolatos szabályokat, az alkalmazással kapcsolatos veszélyeket és az újonnan felmerülő etikai, pszichológiai, szociológiai szempontokat is.

A Nemzeti Alaptantervre épülő informatika kerettanterv az alábbi témakörök köré csoportosítja a tanulók által elsajátítandó informatikai ismereteket és tudást: az informatika alapjai; operációs rendszer használata; algoritmusok és adatok; hálózati kommunikáció; számítógépes dokumentációkészítés; táblázatkezelés; adatbázis-kezelés; könyvtárhasználat.

A szakközépiskolákban és szakképző iskolákban indított informatikai szakmai orientáció vonatkozásában a tantárgy oktatásának célkitűzése kettős: egyrészt a korábban megszerzett informatikai általános műveltség kiterjesztése, másrészt a speciális szakmai kompetenciák megalapozása. Ennek elérése érdekében a tanulóknak a képzés végére az alábbi szakmai kompetenciákkal kell rendelkezniük:

- a számítógép és a hozzátartozó perifériák bekapcsolási folyamatainak felügyelete;
- a számítógépes rendszer karbantartásával, bővítésével, felújításával kapcsolatos feladatok előkészítése;

- a rendszer üzemeltetésével kapcsolatos napi feladatok elvégzése;

- egy általános célú diagnosztikai program kezelése, üzeneteinek értelmezése;

- a szoftveres munkakörnyezet (bejelentkezés, indítás beállítása) kialakítása;

- a szoftverek biztonságos üzemeltetéséhez kapcsolódó feladatok (archiválás, tömörítés, vírusvédelem) elvégzése;

- a szoftverfejlesztés főbb szempontjainak, hardverigényének meghatározása, beszerzés után telepítése;

- a tanultakkal azonos funkciójú szoftverek kezelésének önálló elsajátítása dokumentáció alapján;

- a szövegbevitellel, javítással, formázással, tárolással, nyomtatással kapcsolatos feladatok elvégzése;

- körlevélkészítés, borítékcímzés;

- táblázatok, grafikonok, képek beillesztése a szövegbe;

- a dokumentációs tevékenység (levelezés, számítógépes adatkezelés, kiadványkészítés) kiszolgálása;

- a táblázatkezelőbe való adatbevitellel, formázással, tárolással, nyomtatással kapcsolatos feladatok végrehajtása;

- alapvető képletek, függvények – beleértve a statisztikai függvényeket is – alkalmazása;

- általános célú gazdasági kalkulációk, számítások, üzleti tervek elvégzése;

- statisztikai kimutatások, grafikonok készítése, szerkesztése;

- adatbázisok létrehozásával, karbantartásával, struktúrájának módosításával kapcsolatos alapvető műveletek végrehajtása;

- alapvető adatbázis-kezelő műveletek (például keresés, rendezés, összesítés) végrehajtása;

- az adatbázis-kezelőbe való adatbevitellel, formázással, tárolással, nyomtatással kapcsolatos feladatok végrehajtása;

- lekérdezések, összefokozatos listák, adatbázis-kapcsolatok végrehajtása;

- prezentáció- és grafikakészítés jelentések, üzleti tervek bemutatásához;

- egy egyszerű rajzoló program magabiztos kezelése;

- helyi hálózat alapvető üzemeltetési feladatainak (lemez-, könyvtár-, állománykezelés, nyomtatás) elvégzése;
- elektronikus levelezés és információkeresés az Interneten;
- egyedi alkalmazói szoftverek kezelését felhasználói kézikönyv segítségével önálló munkavégzés, üzemeltetési feladatok ellátása.

A szakképzés vonatkozásában lehetőség nyílik a szakmai felfogóképesség és a szakmai alkotóképesség fejlesztésére. Az előbbi az alkotó képzelet segítségével hívásával megkönnyíti az informatikai ismeretek, elvek, törvényszerűségek, összefüggések felismerését, az informatikai eszközök működésének, valamint a programok használatának megértését, elsajátítását. A szakmai alkotóképesség fejlesztésére pedig kiváló lehetőséget nyújtanak azok a gyakorlati életből vett problémák, amelyek megoldásához speciális informatikai eszközök megtervezésére, programok készítésére van szükség. Hasznosak azok a komplex feladatok is, amelyek több program alkotó alkalmazását kívánják meg egy, a tanuló számára teljesen új problémaszituációban, valamint az informatikai rendszer speciális igény szerinti konfigurálása is további lehetőségeket teremt az alkotóképesség kibontakoztatására.

Az új kompetencia alapú és modulrendszerű OKJ-hez tartozó szakmai- és vizsgakövetelményekben és a központi programokban a fejlesztendő kompetenciák a tulajdonságprofilok között szerepelnek. Tulajdonságprofilnak nevezik azon tulajdonságoknak (alkalmazott szakmai ismeretek, szakmai készségek, képességek, kompetenciák) az összességét, amelyek birtokában az adott szakmunkás képessé válik a megadott munkafeladatok elvégzésére. A tulajdonságprofilokban négyféle kompetenciát különböztetnek meg:

- a szakmai kompetenciákat, amelyek az adott szakképesítésre jellemző munkafeladatok elvégzésére való képességet, alkalmasságot jelentik;
- a személyes kompetenciákat (adottságok, jellemvonások, értelmi és érzelmi viszonyulások), amelyek megléte elősegíti a munkatevékenység hatékony és eredményes elvégzését;
- a társas kompetenciákat, amelyek a munkatársakkal, illetve az ügyfelekkel való közvetlen kapcsolatot, a velük összefüggő tevékenységeket, különösen az együttműködés, a kommunikáció és a konfliktuskezelés milyenségét leíró jellemzőket jelentik;
- a módszerkompetenciákat, amelyek a munkatevékenység során a személy munkastílusára, problémamegoldására jellemzőek; ezek leírják a személynek a munkafolyamat meghatározásában játszott szerepét, a munkatevékenységhez való viszonyát.

Az informatika szakmacsoportban olyan szakképesítésekkel találkozunk, mint például informatikai alkalmazásfejlesztő, informatikai rendszergazda, informatikus (többféle besorolás szerint), multimédia-alkalmazás fejlesztő stb.

Az informatika oktatás mindössze 15–20 éves múltra tekint vissza a közoktatásban. A tartalmában is folyamatosan változó tantárgy hatékony oktatása igényli a tantárgy-specifikus módszertani megközelítést. Jelen munka keretei között néhány olyan módszer (esetenként példák illusztrált) bemutatására kerül sor, amelyek alkalmasnak tűnnek a tantervi célkitűzések között kiemelt szerepet játszó tanulói problémamegoldó és algoritmikus gondolkodás fejlesztésére.

### **A gondolkodási műveletek tudatos alkalmazására épülő informatika oktatás**

Piaget művelti lélektanának központi kérdéseként kezelte a gondolkodási műveleteket; véleménye szerint a gondolkodás interiorizált cselekvés, a gondolkodási műveletek pedig annak cselekvés-struktúráiként értelmezhetők. Elképzelései újszerűek voltak, mert szakított az érzékelésből eredtetett megismeréssel – melynek végső célja a fogalomalkotás –, és a cselekvés általi megismerést állította a középpontba. A cselekvés-struktúrák és műveletrendszerek tartalom-függetlenek, és nemcsak eredményei, hanem előfeltételei is a megismerésnek. (Piaget, 1993)

A gondolkodási lépések funkciója mentén értelmezhetjük a folyamat egészét (gondolkodási fázis) és annak kisebb részartományait (gondolkodási művelet) is. Amíg a gondolkodási fázisok együttese a folyamat makrostruktúráját, addig a gondolkodási műveletek összessége annak mikrostruktúráját adja. Gondolkodási műveletnek tekinthető minden olyan gondolkodási lépés, amely független és tovább már nem bontható. A gondolkodási műveletek a gondolkodási folyamat szűk (két-három lépéses) környezetében értelmezhetőek. (Lénárd, 1978)

Míndezek után érdemes megvizsgálni, hogy az informatikaoktatásban milyen lehetőségek kínálóznak a gondolkodási műveletek tudatos alkalmazására a tananyag feldolgozása során.

### *Analízis*

Analízisnek nevezzük azt a tényleges vagy gondolati folyamatot, amelynek során egy „egészet” – bizonyos szempontok szerint – alkotórészeire bontunk. Az analízis során olyan tovább nem egyszerűsíthető, önálló egységnek tekinthető elemi műveletek jönnek létre, amelyeket a későbbiek során más probléma kontextusában is fel tudunk használni.

Egy adott informatikai példára – egy állománymásolási műveletre – átfogalmazva a következőket állapíthatjuk meg: sajnálatos módon úgy tűnik, hogy a tananyag feldolgozása során tanulóink „mechanikusan” sajátítják el a művelet algoritmusát anélkül, hogy elkülönítenék, értelmeznék az ún. részműveleteket (operátorokat). Ez a továbbiakban megakadályozza a gondolkodási műveletek (például általánosítás, absztrakció stb.) végrehajtását, s így végül megakad a problémamegoldó gondolkodás fejlődése is. Éppen ennek kiküszöböléséhez van szükség a gondolkodási műveletek tudatos alkalmazására.

Az analízis fogalmának jobb megértéséhez segítségül hívhatjuk a problémater elméletet (Newell és Simon, 1972), amelynek alapján elkülöníthetjük a kiinduló tudásállapotot, az elérendő (cél) tudásállapotot, a korrelatív (közbenső) tudásállapotokat, a mentális operátorokat, illetve az ezeket meghatározó peremfeltételeket.

#### Feladat

Másolja a C: meghajtó KIIND könyvtárból mindazokat az állományokat, amelyek nevének első karaktere „n” betű, attribútuma „r” és utolsó módosításának dátuma 1995.07.20, vagy pedig az utáni az A: meghajtó PROBLEMA nevű könyvtárba!

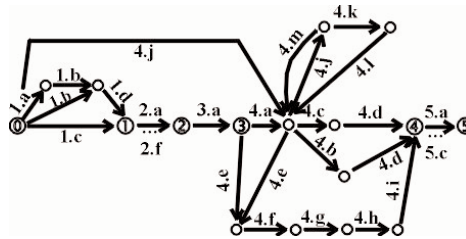
Az állománymásolási feladat tehát a bizonyos szűrési feltételek alapján kiválasztott állományok forráskönyvtárból ( $\neq$  aktuális könyvtár) célkönyvtárba ( $\neq$  aktuális könyvtár) való másolása. A program grafikus felülete elősegíti a forrás- és célkönyvtár egyidejű megjelenítését és ez által a feladat egyszerűbb megoldását. A peremfeltételek legyenek a szűrési feltételek, azaz minden olyan állomány, amely nevének első karaktere „n”, attribútuma „r” és utolsó módosítási dátuma 1995.07.20, vagy az utáni. A peremfeltételek között a logikai műveletek teremtenek – jelenleg ÉS – kapcsolatot. A célállapot legyen az, amikor a célkönyvtárban azok és csak azok az állományok szerepelnek, amelyek a peremfeltételeknek megfelelnek.

Most vizsgáljuk meg a problémateret, és tárjuk fel a közbenső állapotokat (számozott jelölés), valamint az ezeket eredményező operátorok körét. Az analízálás eredményeként kapott részműveletek (közbenső állapotok) a következők:

1. A forráskönyvtár aktualizálása (sokadik alkönyvtár esetén ez természetesen további közbenső állapotokat jelentene).
2. A célmeghajtó kiválasztása.
3. A célkönyvtár kijelölése (sokadik alkönyvtár esetén ez természetesen további közbenső állapotokat jelentene).
4. A forrásállományok többféle szempont szerinti kiválasztása. A legtöbb közbenső állapot az állományok kiválasztása során jelentkezik. Az egyik megoldási stratégia a kü-

lőnböző szempontok alapján való rendezés, majd az egér és/vagy billentyűkombinációkkal végrehajtott kijelölés, a másik a panelekhez rendelt szűrők alapján való kiválasztás, míg harmadik az állományok keresése lehet. Ez utóbbi a szűréssel is kombinálható. Megoldható a feladat a forráskönyvtár tartalmának egyedi áttekintésével is, amikor a problémamegoldó egyesével dönti el minden állományról, hogy az eleget tesz-e a kiválasztás feltételeinek vagy sem. Ezt azonban most nem vesszük bele az állapotterbe.

5. A másolás tényleges végrehajtása.



4. ábra. Az állomány-másolási művelet problématerete

Láthatjuk, még egy egyszerű állomány-másolási probléma megoldása is eléggé összetett problémateret eredményez. (4. ábra) A problémateret alkotó elemi műveletek teljes körű feltárása az összes megoldott feladat vonatkozásában igen időigényes és kitartó munkát igényel mind a tanártól, mind pedig a tanulóktól. Ezek elvégzése azonban frontális osztálymunka során, a tanulók gondolkodását irányító kérdésekkel felgyorsítható.

### Rendezés

A rendezés gondolkodási művelet hozzájárul az operátoroknak a problémamegoldásban betöltött szerepe szerinti csoportosításához, rendszerezéséhez, osztályozásához, amelyek egyúttal az absztrakció alapját is képezik. Az előbb említett állomány-másolási problémánál az alábbi elemi művelet-csoportokat különíthetjük el: könyvtár (mappa) kiválasztása, állomány(ok) keresése, állomány(ok) kijelölése.

### Absztrakció

Az elvonatkoztatás egy számítástechnikai művelet sor esetében a lényegi jegyek, jellemzők, operátorok kiemelését, ugyanakkor a lényegtelenek háttérbe szorítását jelenti. Jelentős szerepe van mindebben az előbb tárgyalt két gondolkodási műveletnek is. A közös, általános, lényegi jegyek kiemelésének eredményeként fogalmakat, kategóriákat, ítéleteket, következtetéseket kapunk.

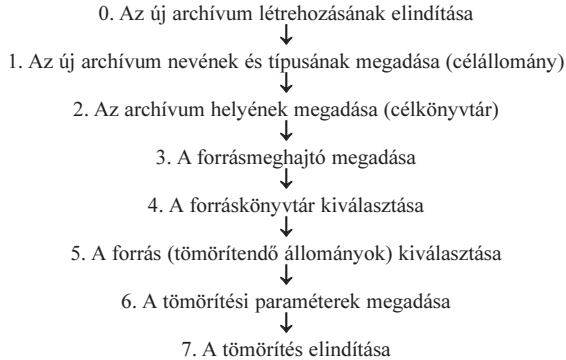
Az új ismeretek közlése során elősegíti az absztrahálást a különböző alkalmazói programokba épített művelet-végrehajtott „varázsló” használata. A begyakorlás során azonban sokszor már nem elégséges csak ezekre támaszkodni, mert a „varázslók” csak a legfontosabb műveleteket, illetve részműveleteket tartalmazzák. Jó példa erre az EXCEL táblázatkezelőbe épített ún. Diagramvarázsló, amely a tananyagfeldolgozás kezdő fázisában végigvezeti a felhasználót a műveletvégrehajtás folyamatán, elősegíti mindemellett a megszerzett új ismeretek elvonatkoztatását, általánosítását, melyek fontos szerepet töltenek be a diagramkészítéssel kapcsolatos fogalmak kialakításában (adattartomány, kategóriatengely, értéktengely, regresszió stb.) is. A diagramtípusok kiválasztása során a beépített grafikus megjelenítés lehetővé teszi az adattípushoz hozzárendelhető ábrázolásmódok összehasonlítását, s ezáltal hozzájárul a gyűjtőfogalmak kialakulásához – amely természetesen már magában hordozza az összefüggések megértésének gondolkodási műveletét is.

**Feladat**

Készítsen az A: meghajtó TÖMÖR könyvtárba archive1.zip néven archívumot a forráskönyvtárban (KIIND) lévő minden olyan állományról, amelyek kiterjesztése „.ini”!

Elősegíti a feladat megoldását, ha táblázatosan adjuk meg a kiinduló adatokat.

	<i>Aktuális</i>	<i>Forrás</i>	<i>Cél</i>
meghajtó:	C:	C:	A:
alkönyvtár:	\	\KIIND	\TÖMÖR
állomány:	—	*.ini	archive1.zip



5. ábra. Az állománytömörítés folyamata

A gondolkodási műveletek az egyes műveletvégrehajtások során szoros kapcsolatban vannak egymással, különösen igaz ez az analízis, a rendezés és az absztrakció műveleteire.

Az 5. ábra mutatja az elvonatkoztatás eredményeként kapott megoldási folyamatot. Az absztrahálás során feltárulnak tanulóink előtt a tömörítés lényegi jegyei; ezek megkönnyítik a folyamat lépéseinek rögzítését, begyakoroltatják azokat, illetve kiindulópontul szolgálnak további gondolkodási műveletek elvégzéséhez.

### **Összehasonlítás, összefüggések megértése**

A számítástechnika oktatásban az egyes felhasználói műveletek általánosításához elengedhetetlenül szükséges gondolkodási művelet az összehasonlítás, illetve az összefüggések megértése. Amíg az összehasonlítás két megoldási folyamat azonosságát, illetve különbözőségét állapítja meg, addig az összefüggések megértése feltárja, hogy milyen jellegű relációról van szó.

A 6. ábra párhuzamba állítja a két művelet analízis és absztrahálás után kapott folyamatábráját. A grafikus felületű operációs rendszer környezetben végrehajtott Tömörítés témakör feldolgozása során építhetünk a Windows Intézőnél tanultakra, így megkönnyítjük az új eljárás megértését, rögzítését, továbbá megalapozzuk az általánosítás gondolkodási műveletét. A tananyagban rejlő összefüggések feltárása elvezet egy stabil, ugyanakkor rugalmasan tovább bővíthető tudásháló kiépüléséhez, melyben fontos szerepet játszanak a fogalomrendszerek, a kategóriák, a tudásanyag belső rétegződése, törvényszerűségei, továbbá a műveletrendszerek (algoritmusok) felismerése, elsajátítása.

### **Szintézis**

A szintézis az analízis ellentétes műveleteként értelmezhető, miszerint bizonyos számítástechnikai problémák megoldása során szerzett tudásunk elemeinek felhasználásával

új tudás birtokába jutunk azáltal, hogy az elemek között eddig számunkra ismeretlen összefüggéseket tárunk fel.

Az állománymásolás részműveletei (Windows Intéző program)		Relációk	Az archiválás részműveletei (WinZip program)	
M1.	A forrásmeghajtó kiválasztása.	M1=A5	A1.	Az új archívum létrehozásának elindítása.
M2.	A forráskönyvtár kiválasztása.	M2=A6	A2.	Az új archívum nevének és típusának megadása (célállomány).
M3.	A forrásállományok kijelölése.	M3=A7	A3.	Az archívum helyének megadása (célmeghajtó).
M4.	A kijelölt állományok másolása a vágólapra.		A4.	Az archívum helyének megadása (célkönyvtár).
M5.	A célmeghajtó kiválasztása.	M5=A3	A5.	A forrásmeghajtó megadása.
M6.	A célkönyvtár kiválasztása.	M6=A4	A6.	A forráskönyvtár kiválasztása.
M7.	A másolandó állományok beillesztése a vágólapról.		A7.	A forrás(tömörítendő) állományok kiválasztása.
			A8.	A tömörítési paraméterek megadása, kiválasztása.
			A9.	A tömörítési feladat elindítása.

6. ábra. A másolási és a tömörítési művelet összehasonlítása, összefüggéseinek feltárása

Az állománymásolás részműveletei (Intéző)		Relációk	Az állománymásolás kereséssel részműveletei	
M1.	A forrásmeghajtó kiválasztása.	K1=M1 és M2	K1.	A forrásmeghajtó, esetleg forráskönyvtár (keresési hely) megadása.
M2.	A forráskönyvtár kiválasztása.	K2=D1	K2.	A p1 $\cap$ p2 keresési feltétel megadása.
M3.	A forrásállományok kijelölése.		K3.	A p3 keresési feltétel megadása.
M4.	A kijelölt állományok másolása a vágólapra.	K4=D2 (részben)	K4.	A p4 keresési feltétel megadása.
M5.	A célmeghajtó kiválasztása.	K5=M3	K5.	A keresési feltételeknek (p1 $\cap$ p2 $\cap$ p3 $\cap$ p4) megfelelő forrásállományok kijelölése.
M6.	A célkönyvtár kiválasztása.	K6=M4	K6.	A kijelölt állományok másolása a vágólapra.
M7.	A másolandó állományok beillesztése a vágólapról.	K7=M5	K7.	Célmeghajtó megadása.
		K8=K2=D1	K8.	Célkönyvtár megadása keresésre.
		K9=M6	K9.	Célkönyvtár megnyitása, aktivizálása.
		K10=M7	K10.	A másolandó állományok beillesztése a vágólapról.
A DOS alapú másolások témakörénél tanult, a probléma megoldásával kapcsolatban lévő ismeretek:				
D1	A p1 $\cap$ p2 keresési feltétel megadása.		n*.*	
D2	A p4 keresési feltétel megadása.		XCOPY /D: 2001.07.20	

7. ábra. A kereséssel összekapcsolt állománymásolás szintézis útján való előállítása

Mint azt az absztrakciónál láttuk, az összehasonlítás, illetve az összefüggések feltárásának eredményeként a tanulók felfedezik, hogy az állománymásolásnál elsajátított részműveletek az új tananyag (állományok archiválása) feldolgozásánál is felhasználhatók, legfeljebb azok sorrendje változik meg. A behelyettesítéseket elvégezve a műveletvégrehajtási algoritmus az alábbiak szerint alakul (6. ábra): A1 – A2 – M5 – M6 – M1 – M2 – M3 – A8 – A9

A műveletvégrehajtási algoritmust alkotó részműveletek egy újfajta egésszé – a tömörítési algoritmussá – álltak össze, amelyhez már egy másik gondolkodási műveletre, a szintézisre volt szükség.

A korábbi másolás műveletben ismert volt, hogy a forrásállomány(ok) melyik meghajtó, melyik könyvtárban helyezkednek el. Ennek hiányában a másolás műveletét ki kell egészíteni a keresés műveletével. Nem beszélve arról a speciális feladatról, amikor a peremfeltételek (szűrési feltételek) egy komplex kapcsolatát kell érvényesíteni.

A korábban tanult eljárások (állománymásolás a Windows Intézőben, szűrési feltételek DOS-os környezetben, kiterjesztett másolási művelet DOS-os környezetben) részműveleteinek szintéziseként előállított másolási algoritmus az alábbiak szerint alakul (7. ábra): M1 – M2 – D1 – K3 – D2 – M3 – M4 – M5 – D1 – M6 – M7

A tanulók felismerik, hogy a kereséssel kiegészített másolás lehetővé teszi a probléma megoldásának egy általánosabb kontextusba helyezését. A Windows Intézőbe is beépítették a „Keresés” opciót, így lehetővé válik a többszörös szűrési feltételekkel megadott másolás végrehajtása.

### Általánosítás

Az általánosítás az egyedi jelenségek olyan általános érvényű jegyeinek kiemelésére törekszik (lényegkiemelés), amely egy adott osztály valamennyi egyedére vonatkoztatható, ilyen értelemben fölérendelésnek tekinthető. Ez a fogalom-, elmélet- és törvényalkotás egyik legfontosabb eszköze az absztrakció mellett. Az általánosítás közös vonásokat mutat az absztrakcióval, de nem azonos vele, ugyanis az általánosítás mindig absztrakcióval jár együtt, de az absztrakció nem feltétlenül általánosítás. Amíg az absztrakció a lényeges jegyek kiemelésére (intenzió), addig az általánosítás a kiemelt lényeges jegyek alapján fogalom, gyűjtőfogalom, illetve kategóriaalkotására (extenzió) törekszik.

	Állománymásolás (Windows Intéző)	Karaktermásolás (Word)	Képletmásolás (Excel)	Általánosított művelet- végrehajtás
Egyedi művelet-végrehajtások				
1.	A forrásmeghajtó kiválasztása	A forrás-dokumentum kiválasztása	A forrás-munkafüzet kiválasztása	A forrásobjektum kiválasztása
2.	A forráskönyvtár kiválasztása	Pozicionálás a másolandó karakterhez	A forrásmunkalap kiválasztása	A forrás-alobjektum kiválasztása
3.	A másolandó állományok kijelölése	A másolandó karakter kijelölése	A másolandó cellák kijelölése	A másolandó objektumok kijelölése
4.	A kijelölt állományok másolása a vágólapra	A kijelölt karakter másolása a vágólapra	A cellatartalmak másolása a vágólapra	A kijelölt objektumok másolása a vágólapra
5.	A célmeghajtó kiválasztása	A céldokumentum kiválasztása	A célmunkafüzet kiválasztása	A célobjektum kiválasztása
6.	A célkönyvtár kiválasztása	Pozicionálás a beillesztés helyére	A célmunkalap kiválasztása	A cél-alobjektum kiválasztása
7.	A vágólap tartalmának beillesztése	A vágólap tartalmának beillesztése	A vágólap tartalmának beillesztése	A vágólap tartalmának beillesztése

8. ábra. A grafikus felületű másolási művelet általánosítása

Az általánosítás formái közül kiemelkedik az indukció, ennek során az egyedi műveletvégrehajtások megfigyelt közös jegyeit, összefüggéseit kiemelve (absztrakció) jutunk arra a következtetésre, hogy azok egy egész műveletcsoportra érvényesek. Egy ilyen általánosításra láthatunk példát a grafikus felületű másolási műveletekkel kapcsolatban a 8. ábrán. Az egyes műveletek általánosítása alkalmas arra is, hogy tanulóink fel-

ismerjék a számítástechnika tananyag belső összefüggéseit, elvonatkoztatassanak a lényegtelen, az adott szoftverkörnyezettel összefüggő egyedi jellegzetességektől, és ún. szakértői tudásra tegyenek szert.

Mint az eddigiekből is kitűnik, az indukció megfigyeléssel, tapasztalatszerzéssel kezdődik, majd ezek elemzése után jutunk el a konkrétól (egyeditől) az általánosig. Más megfogalmazásban: a részítételek felől közelítünk az általános ítéletek felé. Az általános ítéletek az egyediből származnak, mert minden egyedi tartalmazza az általános elemeit, így az indukció során a közöst tárjuk fel.

### **Konkretizálás**

A konkretizálás tulajdonképpen az általánosítás ellentétes előjelű művelete; formái közül kiemelkedik a dedukció. A dedukció során az általános ítéletek felől közelítünk a részítételek felé. A részítételek az általánosból származnak, mert az általános tartalmazza az egyedi elemeket, így a dedukció során az egyedit tárjuk fel. A dedukció tehát az általános tételeket, törvényeket, szabályokat alkalmazza az egyedire. A számítástechnikai feladatok egy jelentős részének megoldása deduktív utat követ.

Mind a grafikus felületű, mind pedig a parancsmódú operációs rendszerek esetében az állományok művelet-végrehajtáshoz szükséges kijelölésében fontos szerepet játszanak az ún. joker karakterek. Az általánosított szabály értelmében – először ezt tanítjuk meg a tanulóknak – a „?” egy karaktert, míg a „\*” tetszőleges számú karaktert helyettesíthet. A tanulók a gyakorlás során ezt a két általános szabályt alkalmazzák a konkrét (egyedi) feladatmegoldások esetében. Az 1. táblázat erre mutat néhány feladatot. Mivel nagyon sok műveletvégzés során akkor szükséges a joker karakterek alkalmazása, ha több állományt szeretnénk kiválasztani, célszerű ezek begyakorlására konkrét feladatokat kitzúzni, amelyek akár papíron, számítógép alkalmazása nélkül is megoldhatóak. Ajánlatos a kiválasztást a konkrét művelet-végrehajtásba ágyazni, mert annak végrehajtása a képernyőn megmutatja, hogy a szűrési peremfeltétel megadása sikeres volt-e vagy sem.

1. táblázat. A konkretizálás műveletének alkalmazása az állományok kijelölésére

<i>A feladat megfogalmazása</i>	<i>A feladat megoldása</i>
Válassza ki mindazokat az állományokat, amelyek nevének első karaktere „a” betű, míg kiterjesztése tetszőleges lehet!	a*.*
Jelölje ki azokat az állományokat, melyek kiterjesztése „.doc”!	*.doc
Válassza ki azokat az állományokat, melyek nevének 3. karaktere „a” betű, míg kiterjesztése „.doc”!	??a*.doc
Jelölje ki azokat az állományokat, melyek utolsó karaktere „a” betű, míg kiterjesztése tetszőleges lehet!	*a.*
Válassza ki azokat az állományokat, amelyek utolsó karaktere „a” betű, de az állomány neve pontosan négy karakter hosszú, valamint a kiterjesztés tetszőleges lehet!	???a.*

Az előzőekben vázolt állomány-kiválasztási művelet mint részművelet fontos szerepet játszik több művelet végrehajtási algoritmusában is. A téma feldolgozása során a tanár bemutatja az adott művelet általános formátumát, majd annak begyakorlása során a deduktív módszer alkalmazásával nyílik mód és lehetőség a szükséges készség elsajátítására.

## Problémafelvető és -megoldó módszer

Nagy Sándor (1997) szerint a problémafelvető oktatás a problémaszituációk láncolataként értelmezhető. Ezen láncolat megtervezése a tanár feladata, míg a tanórán a tanulókra hárul a problémaszituációk megértése és megoldása. A problémamegoldás során a problémaszituáció struktúrája átalakul, és ez az átalakulás tükrözi a probléma és a tanuló egymáshoz való viszonyát, amely elsősorban a tanuló rendelkezésére álló és a megoldáshoz szükséges tudás arányával jellemezhető. A problémafelvető oktatás elősegíti az analízis, szintetizáló képességek fejlődését és az érdeklődés felkeltését. A problémaszituáció megoldása olyan produktív tevékenység, melyben alapvető jelentőséggel bír a korábban tanultak felidézése és átvitele az új szituációba. A sikeres problémamegoldás kulcsmomentumai: a problémaszituáció és a korábban tanultak közötti kapcsolat felismerése; az önálló hipotézisalkotás képességének fejlettsége; az ismeretek beépítésének képessége a már korábban tanult anyagba; problémaérzékenység.

A problémafelvető tananyagfeldolgozás során a tanulóknak olyan feladatokat adunk, amelyek megoldásához nem rendelkeznek elégséges ismerettel (tudásdeficit). Fontos, hogy a tanár ilyenkor pontosan vegye számba a feladat megoldásához szükséges tudáselemeket, biztosítsa a fokozatos átmenetet az eddig megoldott feladatok és az új problémaszituáció között. A probléma sikeres megoldásához tanulóinknak rendelkezniük kell egy ún. kritikus mennyiségű és minőségű előzetes tudással. Itt a kritikus jelzőt a fizikában tanult kritikus tömeg értelmezésében használom; ahogy a kritikus tömeg elérésekor beindul a láncreakció, úgy a problémamegoldás során a kritikus mennyiségű előzetes tudás elérésekor lép működésbe az intuíció.

Fontos, hogy a probléma felvetése legyen mindig lényegretörő és világos. Fontos szempont az is, hogy eleinte a tanár teremtsen jól megtervezett és kézben tartott problémaszituációkat, majd később egyre inkább érvényesüljön a tanulók önállóságának elve.

A következő informatikai példa a problémafelvető módszer alkalmazását szemlélteti:

A probléma felvetése

Végezze el az alábbi, két oktális számrendszerben megadott szám összeadását:  $350 + 173_{10}$ !

A probléma megoldásához szükséges előismeret

A törzsanyag csak a decimális és a bináris számrendszerbeli összeadást tartalmazza. A problémát természetesen az okozza, hogy mi a helyben maradó és leírásra kerülő, és melyik az átvitelre kerülő számjegy akkor, amikor az adott helyi értéken keletkező összeg meghaladja az adott helyi értéken ábrázolható számot. Másként megfogalmazva a probléma a tanultak (az összeadás algoritmus) nem kellő általánosításából fakad. Ebben az esetben fel lehet hívni a tanulók figyelmét arra, hogy még egyszer gondolják végig a tízes számrendszerbeli összeadás algoritmusát.

a magasabb helyi értékre átvitt számjegy	1	1	0	
összeadandó		2	8	6 <sub>10</sub>
összeadandó	3	9	5	2 <sub>10</sub>
összeg	4	2	3	8 <sub>10</sub>

A probléma megoldásának lépései

A probléma természetesen a középső helyi értéken keletkező,  $5_8 + 7_8 = 12_8$ , két helyi értékes oktális szám kezelésével kapcsolatos. Érdemes a tanulók figyelmét felhívni arra, hogyan járunk el ilyenkor a decimális számrendszerben. Ennek részeként célszerű egy rávezető feladatot adni decimális számrendszerben, pl.  $350 + 1173$ . Ilyenkor  $5 + 7 = 12$ , leírom a 2-est és átviszem az 1-est. Miért is: mert  $12 : 10 = 1$  (hányados) és a maradék 2.

Ezt felhasználva  $12 : 8 = 1$  (hányados) és a maradék 4. A maradékot helyben leírom, míg a hányadost átviszem a magasabb helyi értékű helyre. Ennek felhasználásával:  $350_8 + 1173_8 = 1543_8$ .

a magasabb helyi értékre átvitt számjegy	1			
összeadandó	3	5	0 <sub>8</sub>	
összeadandó	1	1	7	3 <sub>8</sub>
összeg	1	5	4	3 <sub>8</sub>

### A gondolkodás rugalmasságát fejlesztő módszerek

A flexibilitás alapvetően fontos szerepet játszik a probléma megoldásánál, különösen a különböző gondolatmenetek feltárásában. Lénárd Ferenc (1978) a gondolkodási folyamat elemzését vizsgálva elkülöníti annak mikro- és makrostruktúráját. Horváth György szerint kifogásolható az emocionális megnyilvánulások gondolkodási fázisként való említése, amely abból a hibás módszertani kiindulásból származik, „... amely a 'hangos gondolkodást' a gondolkodási folyamattal, a fennhangon elmondott megjegyzéseket valamiféle gondolkodási 'fázisokkal' azonosítja.” (1984, 254.)

A gondolkodási fázisok közül ki kell emelnünk a ténymegállapítást, a probléma módosítását, változtatását, variálását és a megoldási javaslat megalkotását. A problémamegoldás szempontjából a második fázist tekinthetjük kulcsfontosságúnak, amely összefügg a tanulók gondolkodásbeli rugalmasságával. A tanulók gondolkodásbeli flexibilitását fejlesztí a különböző gondolatmenetek variálása, a probléma átstrukturálása (az adatok könnyed átrendezésére akkor, amikor a peremfeltételek megváltoznak), az egyik gondolkodási közegekből egy másikba való átváltás (a valóság tárgyaival, modelljeivel, fényképekkel, rajzokkal, vázlatokkal, szkémákkal [szellemi struktúrák, amelyek képesek integrálni a meglévő tudást és egyúttal eszközei az új tudás elsajátításának (Skemp, 1975)], szimbólumokkal, nyelvvel való foglalkozás), valamint az egyik gondolkodási műveletről egy másikra való átváltás.

Ha tehát a tananyag feldolgozása során ezek bármelyikére hangsúlyt fektetünk, akkor annak eredményeként fejlődik a tanulók gondolkodásbeli rugalmassága, sőt a kreativitása is.

### A különböző gondolatmenetek variálása

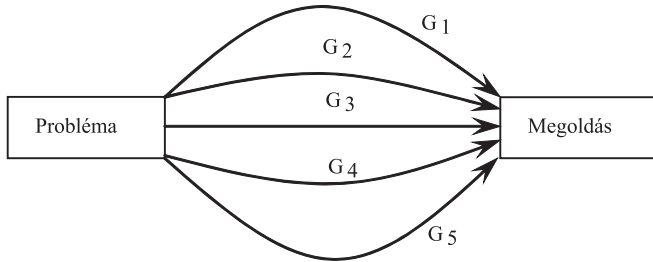
A természettudományok területén jelentkező problémák olyan, viszonylag egyértelműen leírható problémákkal rendelkeznek, amelyeknél a problémaszituációból több, különböző gondolatmenet vezethet a megoldáshoz. Ezeket a gondolatmeneteket nevezi Lénárd variációknak. Nem biztos azonban, hogy variációk minden esetben egyenértékűek, ezért minél széleskörűbben megismerik a tanulók a problémaszituációhoz tartozó adatokat, annál eredményesebb gondolatmenetet tudnak kialakítani. (Lénárd, 1978)

A különböző gondolatmenetek a tanulók önálló tevékenységének eredményeként jönnek létre, így azokban fontos szerepet játszik az alkotás, a kreáció. E megállapításával Lénárd kibővíti a kreativitás Guilford általi értelmezését, hiszen nem szűkíthető le a kreatív gondolkodás képessége csak és kizárólag olyan problémákra, amelyek többféle megoldáshoz vezetnek (nyitott problémák).

A Newell és Simon-féle problémater elmélet alapján, figyelembe véve a különböző gondolatmeneteket, felrajzolhatjuk az informatikai, számítástechnikai problémák problématerét is. (9. ábra)

### A probléma átstrukturálása

Az ismeretek és ismeretrendszerek könnyed átrendezése a megváltozott feltételeknek megfelelően szintén a gondolkodás rugalmasságát igényli, ezért fontos, hogy a tananyagfeldolgozás során egy problémát minél több oldalról járjunk körül. Nem elégséges, ha csupán ugyanazt a feladatot más módszerekkel oldjuk meg, hanem szükséges, hogy megváltoztassuk a probléma bemenő paramétereit is, amelynek eredményeként a



9. ábra. Az informatikai problémák problématerete

megoldási módszerek is esetleg változni fognak. Átstrukturálással adott esetben eljuthatunk az adott probléma mélyebb megértéséhez is.

Ez az eljárás fontos szerepet játszhat az informatikaoktatásban, hiszen segíthet hogy egy problémaszituációt több szempontból is megvizsgálhassunk, általánosítsuk azt, eljuthassunk a fogalomalkotásig, analizálhassuk a problémát, feltárjuk belső összefüggéseit, majd megértsük, s végül elvégezzük megoldásának algoritmizálását is.

A módszer illusztrálására ismételten a programozási alapismeretek témaköréből választottunk egy példát.

Feladat: Készítsen egy olyan algoritmust, amely kiszámítja  $N$  darab valós szám átlagát!

A probléma átstrukturálásának folyamata

Az algoritmus leírásához használjuk a struktogramos formátumot!  $N$  darab szám beolvasása után kiszámítja annak átlagát, tehát az  $N$  értékét a megoldás kezdetekor ismerjük. Ennek alapján tanulóink a számláló ciklust alkalmazva meg tudják oldani a feladatot.

Megoldhatjuk a feladatot úgy is, hogy az adatokat előbb egy tömbbe olvassuk, majd az alapján számolunk átlagot!

Pentelényi Pál (1999) szerint a ciklusutasítással szervezett ciklusok esetében csak annyit tudunk megállapítani, hogy számlálással vezérelt ciklusról van szó, de az adott programnyelv ismerete nélkül azt már nem tudjuk eldönteni, hogy az valójában „elől” vagy pedig „hátral tesztelő”-e. A két szerkezet egymásba átkonvertálható..

Alakítsuk át az első feladatot úgy, hogy csak addig számolja ki a számok átlagát, amíg az első beolvasott szám negatív lesz. Mivel ezt előre nem tudhatjuk, ezért a számláló ciklus már nem megfelelő. A feladat megoldásához ilyenkor az „elől”, illetve a „hátral tesztelő” ciklus választható.

A feladat kulcsmomentuma, hogy addig olvassa be és átlagolja a számokat, amíg a beolvasott érték nagyobb lesz nullánál. Persze, hogy ez mikor következik be, előre nem tudhatjuk.

Hiányossága az előző feladatmegoldásnak, hogy ha a Számláló értéke 0 marad – tehát egyetlen adat beolvasására sem került sor – akkor az osztáshibát eredményez. Ennek kiküszöbölésére a ciklus ún. „nem” ágába újabb döntést kell beiktatni.

### Feladatrendszeres gondolkodásfejlesztés

Kelemen László szerint a „...a gondolkodással kapcsolatos képességeket csak adekvát tevékenységek közben bontakoztathatjuk ki.” (1968, 82.) Az iskolai oktatásnak ezeket a tevékenységformákat még nem sikerült megtalálnia, hiszen a tanulókkal az elsajátítandó ismereteket kész formában közlik, amelyeket emlékezetükben tárolniuk kell. A hagyományos oktatásban a megszerzett ismereteket sokszor a gyakorlati élettől igen elrugaszkodott formában alkalmazzák. A feladatok összeállításakor mindig arról van szó, hogy valamilyen tételt, törvényszerűséget steril körülményekre adaptálnak, miközben a lé-

nyegtelen elemeket elhagyják, a lényeges elemeket pedig valamilyen meghatározott cél érdekében kiemelik. Ezen absztrakció következtében sajnos sokszor a feladat elveszíti „életszerűségét”.

Helyesebb lenne, ha a tanulók az induktív tananyagfeldolgozás által sajátítanak el az emberi megismerés évezredes formáit: a megfigyelést, a keresést, a problémamegoldást, a kutatást, a kísérletezést, az alkotást stb. E tevékenységi formákat a tanárok által összeállított ún. feladatrendszeren keresztül lehetne a tanulóknak átadni. E feladatrendszerek az önálló megismerés eszközeiként képesek mozgósítani az egész személyiséget, hiszen az öntevékeny tanuló, amikor megfigyel, problémát old meg, szerkeszt, kísérletezik stb. belső motivációval dolgozik, érdeklődik, gondolkodik, cselekszik, tehát összes erőit működésbe hozza, gyakorolja, fejleszti. A jól megválasztott tevékenységi formák és feladatrendszerek biztosíthatják a megismerés és a cselekvés egységét is, sőt összeállíthatók olyan feladatrendszerek is, amelyek feltérképezik a megismerés teljes útját a perceptuális megismeréstől kezdve az absztrakt gondolkodáson át a tényleges gyakorlatokig bezárólag. Ezekben egyszerre valósulna meg a fogalomalkotás, a memorizálás és az alkalmazás.

A feladatrendszerek összeállításában a tananyag tartalmából kell kiindulni, majd annak logikai és strukturális elemzése alapján lehet meghatározni a számba vehető műveleteket és feladatokat. Ez utóbbinál figyelmet kell fordítani a megoldáskor alkalmazott gondolkodási műveletekre, a tananyag belső logikai strukturáira (meghatározások, felosztások stb.), a feladatok megoldásán keresztül fejleszthető képességek körére, az elsajátítás szintjére, a tanulók meglévő tudásszintjére és bizonyos módszertani elvekre is.

A feladatrendszerek általi tananyagfeldolgozásnak meghatározó jelentősége van az informatika oktatásban is, ahol a tanulói munka, illetve az ehhez kapcsolódó gondolkodási folyamatok direkt irányítása nehézségekbe ütközik. A jól megtervezett feladatok segítségével mód és lehetőség kínálkozik a készségfejlesztésen keresztül a gondolkodás fejlesztésére is, mivel a jó feladatok nagyfokú önállóságra ösztönözhetik a tanulókat, utat nyitva az erőteljes differenciálás előtt is. Ez utóbbi fontos eszköz lehet a képességek „egyéren szabott” fejlesztésében.

A fogalmi és tevékenységrendszer kiépítésében hangsúlyos a tananyagban rejlő logikai struktúra feltárása, valamint a gondolkodási műveletek tudatos alkalmazása. A megoldandó didaktikai feladatok szempontjából elsődleges jelentősége lehet a feladatrendszereknek az új ismeretek feldolgozásában, illetve a tanult ismeretek, tevékenységek rendszerezésében, összefoglalásában. Az összeállított feladatrendszer inkább az elsőre példa. Fontos megjegyezni, hogy olyan új ismeretek feldolgozásánál, amelyek bonyolult logikát követnek, nem célszerű ezt a módszert alkalmazni, ehelyett hasznosabb a bemutatással egybekötött, verbális magyarázat és a tanár szóbeli kérdéseivel irányított tananyagfeldolgozás, gondolkodásfejlesztés. Hasonló a helyzet összetett tevékenységek elsajátításával kapcsolatban is.

### Összefoglalás

Az új tudás esetén sajátos kölcsönhatásban van egymással a már korábban megszerzett és rendszerbe foglalt tudás és gondolkodás. A kettő kapcsolatát leginkább a tanulók problémamegoldó folyamatát elemezve tudjuk feltárni, amelynek eredményességéhez jelentősen hozzájárulhatnak a folyamat komplex, a konvergens és a divergens komponensek egységét feltételező módszerek is. A konstruktív pedagógiának a megszerzett tudás problémamegoldásban játszott szerepére, valamint az új tudás elsajátításának és aktiválásának szituatív jellegére vonatkozó elképzelései alátámasztják a kérdés ilyenén megközelítést.

A problémamegoldó képesség (komplex személyiségfejlesztési pedagógia), más értelmezések szerint problémamegoldó tudás (konstruktív pedagógia) fejlesztéséhez is az iskolai oktatás (általános és szakképzés) nyújtja a legmegfelelőbb keretet. A hazai tanter-

vek, így az informatika tanterv is alapvető célként tűzi ki a tanulók algoritmikus, illetve problémamegoldó gondolkodásának, valamint kreativitásának fejlesztését, mivel ezek jótékonyan befolyásolják a tanulók önálló gondolkodási és tanulási képességének célirányos fejlesztését is.

Jelen munka öt olyan módszert – gondolkodási műveletek tudatos alkalmazására épülő oktatás, problémafelvető és -megoldó módszer, gondolatmenetek variálása, a probléma átstrukturálása, feladatrendszeres gondolkodásfejlesztés – mutatott be, amelyek alkalmasnak mutatkoztak e célok megvalósítására.

### Irodalom

- Barkóczi I. (1993): *Analógiás gondolkodás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities. A survey of factoranalytic studies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Csapó B. (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- De Bono, E. (1980): *Teaching Thinking*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Guilford, J. P. (1986): *Creative talents. Their Nature, Uses and Development*. Bearly Limited, Buffalo.
- Horváth Gy. (1984): *A tartalmas gondolkodás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen L. (1968): *A gondolkodásfejlesztés elméleti kérdései és módszeres eljárásai*. Nevelés, Művelődés. Acta Paedagogica Debrecina sorozat, 48. szám, Debrecen.
- Lénárd F. (1978): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lipman, M. (1991): *Thinking in education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mérő L. (2001): *Új észjárások. A racionális gondolkodás ereje és korlátjai*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy S. (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Mogyoród.
- Nahalka I. (2002): A fizikatanítás konstruktivista alapjai. 128–158. In Radnóti K. – Nahalka I. (szerk.): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Newell, A. – Simon, H. A. (1972): *Human problem solving*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Pentelényi P. (1999): *Az algoritmikus szemléletmód kialakítása és fejlesztése a tanítás-tanulási folyamatban*. LIGATURA Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Skemp, R. R. (1975): *A matematikatanulás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Treffinger, D. J. – Feldhusen, J. F. – Isaksen, S. G. (1990): Organization and structure of productive thinking. *Creative Learning Today*, 4/2. 6–8.

# Szöveges feladatok megoldási képességének vizsgálata

## *Az eltérő szimbólumok hatása a teljesítményekre*

*A képességmérés célja az volt, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy a tanulók teljesítménye – az adott mintát tekintve – szignifikáns különbséget mutat-e a két területen (aritmetika, geometria) megfogalmazott szöveges feladatok megoldása során.*

*Vajon a szimbólumok különbözősége befolyásolja a sikeres feladatmegoldást? Egy gyakorló pedagógus munkáját hogyan segítheti az objektív értékelési eljárások ismerete, és hogyan tervezheti meg tudatosan a feladatokat a fejlesztendő képességekhez?*

**A** matematikai gondolkodás vizsgálatához bonyolult folyamatokat kell elemeznünk. A matematikatanítás reformjai során komoly előrehaladást jelentett, hogy kialakult egy formális gondolkodáson és a számolási készségek fejlesztésén túlmutató, matematikai megértést integráló tantervi háttér, bár a problémamegoldó feladatok helyes stratégiáinak kidolgozása még várat magára.

Kérdéseink a következők: milyen tényezők befolyásolják a tanulók kognitív folyamatait ahhoz, hogy sikeresek legyenek a matematikai szöveges feladatok megoldásában? A megoldás során milyen funkciók nélkülözhetetlenek a helyes út megválasztásához, és a kivitelezésen túl milyen részképességek szükségesek a helyes döntésekhez? A matematikai tartalmak hogyan befolyásolják a sikerességet? A problémamegoldó gondolkodás mint képesség hogyan fejlődik a felső tagozatos gyerekeknél? Mennyire kapcsolódik össze a geometriai és aritmetikai háló a szöveges feladatok megoldása során? Milyen módszerek figyelembe vételével fejleszthetjük optimálisan az eltérő képességeket, amelyek a matematikában a szöveges feladatok sikeres megoldását segítik elő? A válaszok megkeresése nem egyszerű, de izgalmas vállalkozás.

### **Nemzetközi kutatások az egy vagy több alpművelettel megoldható szöveges feladatokkal kapcsolatban**

Történeti áttekintés keretében mutatjuk be azokat a kutatásokat, amelyek magyarázó erővel bírnak saját vizsgálati eredményeinkre, arra, hogy megközelítésmódunk milyen új elemeket tartalmaz, valamint hogy hogyan épít a korábbi fejleményekre.

Az első fontos kutatási terület az információfeldolgozás paradigmájából indult ki, és Kintsch és Greeno (1985) nevéhez fűződik. Az általuk összeállított feladatok köre – a számítógépes modellezés következtében – az egyetlen alpművelettel megoldható példákra terjed ki. A modell jellegzetességei a szekvenciális lépéssorozatra épülő megoldási folyamat és a rövidtávú memória korlátainak figyelembevétele. Gyenge pontja, hogy tartalom-függetlenségen alapul, annak ellenére, hogy pszichológiai vizsgálatok bizonyítják a feladat tartalmának hatását.

A további kutatások során kiderült, hogy a rutin, számolás példákhoz képest a szöveges feladatok nehézséget jelentenek a diákok számára. Mayer és Hegarty (1998) feltéte-

lezése szerint lényegében itt a probléma megértése és a matematika nyelvére való lefordítása okoz gondot. A problémamegoldás folyamatában két fő szakasz különböztethető meg: a reprezentáció (a probléma feltérképezése, megértése, matematikai műveletekre való fordítása, egy lehetséges megoldási terv készítése) és a kivitelezés (a kitűzött aritmetikai, algebrai műveletek elvégzése).

A megoldási lehetőségeket a matematikai feladatok oldaláról is számba vehetjük: a szöveges feladatok tipizálása, adott problémakörbe gyűjtése során a tudás sémákhoz kötődik; a sémákban pedig a releváns fogalmak, szabályok és műveletek tükröződnek vissza (*Anderston és Thomson*, 1989; *Ross és Kennedy*, 1990; *Greeno*, 1991; *Novick és Holyoak*, 1991: idézi *Kontra*, 2001). Kontra József a cikkében említi, hogy „Hinsley és munkatársai úgy találták, hogy egy probléma „becsapathat” egy tanulót, ha a tartalma egy bizonyos sémára utal, de valójában különböző típusú.” (*Kontra*, 2001, 12.) Óvatosan kategorizáljuk tehát a feladatokat, mert a felszínes osztályozás téves megoldásokhoz vezethet. A mély struktúrák felismeréséhez a séma alapú gondolkodás szükséges, de nem elegendő feltétel, mivel a probléma a feladatok sokféleségében rejlik; a feladatot akkor oldhatjuk meg a leg-sikeresebben, ha több, különböző sémával rendelkezünk. A sémák fejlesztése azonban nem célspecifikus problémák megoldása közben, illetve az explicit kérdés nélküli problémák segítségével történhet (*Doblaev*, 1957; *Brugman*, 1995: idézi *Kontra*, 2001).

Végül de Corte és Verschaffel (1994) munkája jelölte ki a következő kutatási irányt – ez pedig a „realisztikus” matematikai feladatok terepe. Fő kérdésük az volt, hogy a tanulók a valós világból szerzett ismereteiket hogyan tudják felhasználni a feladat megoldása során. A diákoknál a valós világgal kapcsolatos információk a megoldás kimenetelét bizonytalanná tették, sőt a tapasztalatok alapján világossá vált, hogy a matematikai szöveges feladatoknál a tanulók erősen hajlanak a valós világbeli ismeretek figyelmen kívül hagyására.

Ha végiggondoljuk, hogy a két évtized kutatási eredményei nyomán milyen új felfedezések láttak napvilágot, akkor azt is érzékeljük, hogy ezen a területen további előrelépések történhetnek, bár egy egységes feladatmegoldási modell kialakításához még sok munkára van szükség.

### A hazai kutatás tendenciái és kapcsolódása a nemzetközi vizsgálatokhoz

A matematika tudománya, bármennyire elméleti és az absztrakt, a világ belső törvényszerűségeinek leírására szolgál, s ott van velünk a hétköznapiakban is. A gondolkodási képesség mögött rejtőzött tartalmak jól megragadhatók a matematika nyelvének segítségével. Az ezirányú újító mozgalmakra épülő kutatások a változtatás igényével születtek, s különösen felerősítették a problémamegoldó gondolkodás jelentőségét. A bonyolult összefüggések, struktúrák és a változáshoz való alkalmazkodás egy komplex, sok tényezőt figyelembe vevő rendszer működését feltételezik. A pszichológiai magyarázatok a matematikusok számára is ösztönzést jelentenek, nemcsak a taníthatóságot, hanem a képességek fejlesztését illetően is.

A problémamegoldásra vonatkozó kutatások egyik legjelentősebb hazai képviselője Pólya György, aki a matematika felől közelítette meg a megismerési folyamatok kérdését, és a pszichológia eszközeivel kereste a matematikai megértéshez vezető tanulás sikerének a kulcsát. *A gondolkodás iskolája* c. ismert könyvében a matematikát olyan gondolkodásfejlesztő eszközként írja le, amely segítségünkre lehet egy magasabb szintű képesség kialakításában.

A reformmozgalmak kölcsönvették Piaget kognitívfejlődés-elméletét, amelyet Dienes Zoltán alkalmazott a matematika-tanításban. Dienes *az Építsük fel a matematikát* c. művében a matematikai struktúrák kialakításának fontosságát hangsúlyozta. Varga Tamás is ebben az időszakban dolgozta ki „complex matematikatanítási módszerét”, a gondolko-

dó ember fejlesztését tűzve ki célul, amely azonban nem vált általánosan elfogadottá a magyar oktatási gyakorlatban. (Klein, 2005)

A kognitív forradalom előzményének tekinthetjük annak a kutatómunkának a termékenyítő hatását, amely a szegedi egyetemen tanító Nagy József nevéhez fűződik. Nagy (1985) a problémamegoldást pedagógiai szempontból is elemezte, és egy dolog mélyülő megismerésének szintjeit formai, viselkedési, szerkezeti és működési szintekként azonosította. Munkássága egyre nagyobb szellemi tőkével kapcsolódik be ma is a nemzetközi kutatásokba.

A hatvanas években már folytak a képesség- és készségfejlesztésre koncentrálnó teszt-készítő munkálatok, amelyek a nemzetközi tesztelméletektől eltérő elveket követtek. Ezek közül néhány:

- a legfontosabb a tananyag strukturális elemzése;
- a totalitás elvének kidolgozása és alkalmazása;
- az elsajátítás fejlődési folyamatnak tekintendő;
- a tevékenység a mérni kívánt tartalmakkal adekvát.

*Galton szerint az embereknek eltérő képzeteik vannak a világról (1880); a szimbólumok közül vagy a vizuálisakat, vagy a verbálisakat részesítik előnyben.*

*Meglepő, hogy a szocializáció milyen hatást gyakorolhat a szimbólumhasználatra: a látás egyéni, a hallás kollektív jellegéből fakad, hogy a vizuális szimbólumok nehezebben közölhetőek, individuálisabbak, ezzel szemben a verbális szimbólumok könnyebben kommunikálhatóak és kollektívabb jellegűek.*

A hazai kutatásban is hangsúlyt kezdtek helyezni a problémák kategorizációjára. Bíró (1979) hat csoportba sorolta a szöveges feladatokat; Gyetván és Varga (1992) felosztása is nagy vonalakban hasonló volt az övéhez, bár mindkettő bizonyítalan maradt.

A megértéshez strukturálisan fel kell tárni a szemantikai jelek helyes relációit, azaz sokféle megoldási stratégiát (például algebrai és grafikus megoldásokat) kell alkalmazni (Hajnal, Nemetz, Pintér, Urbán, Czapáry, Fülek-iné nyomán Kontra, 2001). Mindezt egy integráltabb, a sémák összekapcsolásán alapuló gondolkodás segítségével érhetjük el.

Az alapképességeket és azok fejlesztését vizsgáló kutatások folytatódtak a kilencvenes években is, s egyre újabb eredmények születtek. A kutatások mozgatórugója egyrészt az a magyar iskolák oktatómunkájában megjelenő tényező volt, miszerint az ismeretátadás még mindig hangsúlyosabb a képességfejlesztésnél. A kutatási eredmények

elindítottak egy olyan szemléletváltást, amely kihatott az iskolai oktatásra is. Ez az 1997-ben kezdődő innovatív folyamat ma is tart; bár előzményeként a hatvanas években összeállították a már említett feladatbankot, majd a hetvenes években megindult a műveleti képességek átfogó vizsgálata, amelynek célja ezek rendszerének és fejlődésének a feltérképezése volt, a nyolcvanas évekre pedig befejeződött a diagnosztikus módszerek fejlesztése. (Csapó, 1991; Vidákovich, 1987) Jelenleg a kutatások fő irányát a kognitív területek képezik. A fordulatot az jelenti tehát, hogy a diagnosztikus értékelés lehetővé teszi az egyes lépések és elemek – a mérendő terület jellege, a feladatok készítése, a tesztek összeállítás, a mérés és az elemzés eljárásai – nyomon követését.

A matematikai szöveges feladatok vizsgálatában a továbblépést Vershaffel, De Corte és Lasure (1994) 20 feladatból álló projektjének magyar adaptációja jelentette. Ezek eredményeiről Csikos Csaba fogalmazta meg a gondolatait. (2003, 20–27.) A „realisztikus” matematikai feladatok a „becsapós” jelzöt kapták, mivel a megoldás során, a válasz megfogalmazásánál támaszkodni kell a valóságból származó ismeretekre. Az eddigi ku-

tatások során kidolgozott feladatoknál a válaszhoz elégségesnek bizonyult, ha a tanulók a stratégiai terv kialakítása és az adatok kikeresése után – heurisztikus stratégiák és feladatmegoldó algoritmusok alkalmazása mellett – egyszerűen elvégezték a számolást. Mármost az a kérdés, hogy a válasz megfogalmazásában milyen szerepet játszhat a valóságról gyűjtött ismeret? A felmérések szerint a (4. osztályos) magyar gyerekek hasonló teljesítményt nyújtottak, mint a nemzetközi mérésben szereplő tanulók, azaz „az egyetlen alapláttal nem megoldható problémák esetén gyakran az iskolai tanítás-tanulás során rögzült meggyőződések teszik nehezzé a valóságról szerzett ismeretek megfelelő felhasználását”. (Csíkos, 2003, 39.) Az iskolások körében az a meggyőződés tűnt a legáltalánosabbnak, hogy minden problémának csak „egy” helyes megoldása lehet.

### A matematikatanulás pszichológiai háttere

„Tanulásnak nevezzük valamely tevékenység gyakorlása nyomán bekövetkező változást, mely által új vagy módosult tapasztalat, viselkedés, tudás keletkezik, s mely a tapasztalat jövőbeli felidézésének és felismerésének vagy új helyzetben való alkalmazásának szolgál alapjául.” (Pedagógiai lexikon, 1978) Ez a definíció közel húsz éves; azonban továbbra is hozzájárulhat a tanulási folyamat matematikai szempontú értelmezéséhez, amennyiben az azóta eltelt időszak tapasztalatai mentén bizonyos hangsúlyait áthelyezzük, s némileg finomítunk rajta.

A behaviorista tanuláselméletek követőjének, Gagné-nak (1969) a meghatározásában: a „tanulás komplex, illetve kevésbé komplex inger-reakció minták elsajátítása”. (Amburs, 1995, 31.)

A tanulási típusok egymásra épülő sorozatot alkotnak, ahol a fejlődés mindig a megelőző szinten alapul. A pszichológusok kritikái azonban jelzik, hogy a tanulás nem egyszerűsíthető le a környezet, illetve a tanár által kiváltott válaszokra, hiszen a folyamat aktív részese.

Brunert a tanulóban zajló gondolkodási folyamatot, a fogalomalkotást és ezek fejlődését helyezte kutatásai középpontjába, a következő hipotézis alapján: „Minden gyereknek minden fejlődési szinten minden tananyag egy intellektuálisan megfelelő formában sikeresen megtanítható.” – ahogy az 1970-es *Az oktatás folyamata* című könyvében olvashatjuk. Elméletének fontos részét képezi a reprezentáció fogalma, amely a külvilágból érkező információk tudatunkban végbemenő kódolását foglalja magában. A reprezentáció három síkja a következő:

– materiális (enaktív) sík: a konkrét tevékenységek, cselekvések által kialakított ismereti szint;

– ikonikus sík: szemléletes képek, szituációk alkotják az ismereteket;

– szimbolikus sík: matematikai jelek és a nyelv eszközei szintjén kialakult ismeret.

A tanulási folyamat hatékonyabb, növekszik a gondolkodás rugalmassága és a problémamegoldás határfoka, ha a reprezentációs síkokat a megfelelő módon váltogatjuk. Az ikonikus sík segíti a fogalmak megértését, támogatja a helyes stratégia kiválasztását; itt könnyebb a megoldás, majd ezt követi a szimbolikus átvitel.

Piaget genetikus ismeretelmélete az egyén kognitív fejlődési szakaszait különíti el. Fejlődése során az egyén képzetet alakít ki a világról, amelyet kétféleképpen adaptál: asszimilációval meglévő ismeretei közé illeszti az újakat, akkomodációval pedig módosítja a meglévő sémáit, s így új kognitív hálót hoz létre.

A hetvenes évek során az a kutatási irányvonal erősödött meg, amely a tanuló aktív részvételét hangsúlyozza a tudás kialakulásában. Ennek egyik legjelentősebb képviselője Richard R. Skemp, aki a szkéma fogalmának megalkotásával és a reprezentációk részletes elemzésével közelebb vitt a téma lényegéhez. Az eredmények igazolták azt a hipotézist, hogy a matematikai megértés már a problémareprezentációknál eldől. A fogalomalkotás fo-

lyamata, majd az absztrakciók által szerveződő sémák egyre szövevényesebb rendszere nem hierarchikusan épül fel, hanem egy hálózat mentén. A szkéma fogalma az általános pszichológiában szellemi struktúrát jelent, amelynek két fő funkciója van:

- „Integrálja a meglévő tudást.”
- „Szellemi eszközként szolgál az új tudás elsajátításához.” (Skemp, 1971/2005, 53.)

A megértés még mélyebb szintjén a szkémák alkotóeleméhez, a szimbólumhoz jutunk el, amely „valamilyen hang vagy egy látható valami, amely szellemi kapcsolatban van egy fogalommal”. (Skemp, 2005, 95.) A matematika erejét elmélyítik a különböző formában megjelenő szimbólumok; a képi szimbólumok olyan „sűrítmények”, amelyek viszonyokat is magukban hordoznak.

Galton szerint az embereknek eltérő képzetek vannak a világról (1880); a szimbólumok közül vagy a vizuálisakat, vagy a verbálisakat részesítik előnyben. Meglepő, hogy a szocializáció milyen hatást gyakorolhat a szimbólumhasználatra: a látás egyéni, a hallás kollektív jellegéből fakad, hogy a vizuális szimbólumok nehezebben közölhetők, individuálisabbak, ezzel szemben a verbális szimbólumok könnyebben kommunikálhatók és kollektívabb jellegűek. A mai álláspont fait accompliként (bizonyított tényként) kezeli azt a megállapítást, hogy a civilizációk – amelyekben a kulturális gyökerű szimbólumok nagyon eltérőek lehetnek – a verbális-algebrai szimbólumokat részesítik előnyben a vizuális szimbólumokkal szemben. Ezen szimbólumok Skemp-i összehasonlítását láthatjuk az 1. táblázatban. (Skemp, 2005, 152.)

1. táblázat. A vizuális és a verbális-algebrai szimbólumok összehasonlítása

Vizuális szimbólumok	Verbális-algebrai szimbólumok
Absztrakt térbeli tulajdonságok	Térbeli elrendezéstől független absztrakt tulajdonságok
Nehezebben közölhető	Könnyebben közölhető
Egyénibb gondolkodást szemléltethet	Szocializáltabb gondolkodást szemléltethet
Integratív, a struktúrát mutatja	Analitikus, a részleteket mutatja
Egyidejű	Egymás utáni
Intuitív	Logikai

Most pedig térjünk rá a szóveges feladatok mint problémamegoldó helyzetek elemzésére, s tekintsük át, hogy az algebra és a geometria szimbólumai hogyan értelmezhetők, és miként segítik a megoldási stratégia keresését!

A probléma matematikai modellel történő összekapcsolása az absztrakció egy formája. Keressük a probléma ekvivalens modelljét, amely egyre nehezedő fogalmi kapcsolatokat kezel, így struktúrákban jelenik meg. A modell esetében fontos, hogy mennyire felel meg a valóságot. A problémamegoldás két mozzanata a következő:

- a matematikai modell megalkotása;
- a modell megfelelő kezelése.

A probléma megközelítése sokféleképpen történhet. Az algebra szimbólumaival, számokkal és műveletekkel, vagy a geometria alakzataival. Az euklidészi geometria évszázadokig a logikus gondolkodásra nevelés egyik legjobb módszere volt, napjainkra azonban a matematikusok álláspontja nagyrészt megváltozott – a logikai bizonyításokban az algebra vette át a főszerepet. Matematikai fogalmaink ilyenén leszűkülése lehet, hogy szükségszerű, viszont a térbeli gondolkodás az értelem olyan kiegészítője, amely lehetővé teszi a szemlélet összekapcsolását (ikonikus sík) a szimbolikus verbális formákkal. Ha ezek erősítik egymást, akkor a problémák többféle síkon lesznek kezelhetők. Skemp azt is felveti, hogy a matematika bizonyos területeinek újjászületését jelenthetné, ha a verbális-algebrai megközelítésmód helyett a viszonylatok vizuális felfogása lenne az uralkodó.

## Az empirikus vizsgálatok eredményei

A pedagógia megfoghatatlan folyamatainak leírására a 20. század végére olyan eszközök és eljárások alakultak ki, amelyek a tudományosság igényével tudnak állításokat megfogalmazni és bizonyítani. Ahogy a kutatómódszertan tudománnyá szerveződött, az oktatás területén is megindulhattak a reformfolyamatokért felelős elemző munkák. A matematikai statisztikai elemző módszerek és kutatást támogató teszteméleti ismeretek a valóság megragadásának fontos eszközszerkeztét képezik; ezek képesek megjeleníteni a vizsgálatok objektív eredményeit.

A kutatások gyakorlat-orientációja elmozdulást jelentett: új pedagógusi attitűd kezdett kibontakozni, azon felismerés mentén, hogy azonnali visszacsatolással a beavatkozás ideje csökkenthető. Az iskolai, tantermi munka elemzése lehetővé teszi a változtatási stratégiák kidolgozását, amelyek elősegíthetik a pedagógus és a tanuló közti sikeresebb együttműködés létrejöttét.

Ebben a tanulmányban a szöveges feladatokba ágyazott problémamegoldást vizsgálom: fel szeretném tárni, hogy milyen okok bújnak meg az eltérő képességek hátterében. Remélhetőleg ezen munka hasznos adaléknak bizonyul majd a felzárkóztatásban is. Már régóta foglalkoztat, hogy a tantervben egymásra épülő algebrai és geometriai struktúrák hogyan erősítik egymást, s szerettem volna kideríteni, hogy az ezekhez kapcsolódó képességek egymástól eltérő vagy egymáshoz hasonló módon fejlődnek.

### A minta jellemzése

Az általános iskola elvégzése során alakulnak ki a tanulóknak az alapképességek, s ekkor a legintenzívebbek az ezen képességek fejlődésében bekövetkező változások. A vizsgált minta résztvevői egy gyakorlóiskola 6. és 8. évfolyamának diákjai közül kerültek ki. A 134 fős mintán végzett mérés nem reprezentatív, de helyi szinten alkalmas arra, hogy az adott tanulócsoporthoz teljesítményei alapján újabb – a problémamegoldó képesség fejlesztését szolgáló – döntéseket hozzunk. A pedagógusi attitűd egyik legfontosabb összetevője a képességfejlesztés területén az, ha a méréseinek eredményeit elemezve észrevételeit beépíti tanítási gyakorlatába. Ez a vizsgálat is példa lehet egy ilyen eljárásra.

A tanulók mindkét tesztet (A és B) megírták, így van lehetőség a tartalmi összehasonlításra és az okok feltárására. A mérésben szereplő gyerekeknek a matematikát különböző pedagógusok tanítják, így a vizsgált képesség eltérő tanítási stílusok és hangsúlyok következménye. A hatodik osztályokból 72 tanuló, a nyolcadik osztályokból 62 tanuló vett részt a tesztek megírásában. A vizsgálatban résztvevő tanulók létszáma a 2. táblázatban részletezve megtalálható.

2. táblázat. A mérésben részt vett tanulók létszámadatai

Létszám	6.a	6.b	6.c	8.a	8.b	8.c	Összesen
Fiúk	20	6	18	17	7	11	79
Lányok	4	17	7	4	13	10	55
Összesen	24	23	25	21	20	21	134

### A vizsgálatban használt mérőeszközök

A szöveges feladatok megoldási képességének vizsgálatakor felmerülő egyik kérdés az volt, hogy a problémamegoldó gondolkodás felmérésére milyen típusú feladatsort válasszak. Az általános iskolában használt feladatok szerkezeti szempontból vajon alkalma-

sak a hétköznapi gondolkodás során gyakran mozgósított következtetési képesség kialakítására? Olyan feladatsort állítottam össze, amely a lineáris gondolkodás alapján lépésről lépésre halad előre a megoldás felé. Az egyszerűbb egy és két lépésre bontható feladatok után, az összetettebb három vagy négy lépéssel megoldhatók következtek, míg a végén a rendhagyó elemeket tartalmazók zárták a sort.

A két teszt tartalmilag aritmetikai és geometriai jellegű volt, s azt kívánta kimutatni, hogy van-e a megoldások teljesítményszintjei között hasonlóság vagy eltérés. Az összehasonlítás érdekében a tesztek szerkezeti felépítése megegyezett, valamint a vizsgált tudáselemek értékelése is azonos volt.

Korábbi hazai és külföldi vizsgálatok során felmerülő kérdések készítették arra, hogy részletesebben meghatározom a feladatok szempontjait. Mikor dől el, hogy melyik stratégiát választjuk ki a feladatmegoldáshoz? Melyik mozzanat befolyásolja jelentősen a feladat kimenetelét? A feladat megértésének háttérében milyen tényezők húzódnak meg?

A megoldási képességek egyre bonyolultabb rendszerben és egyre magasabb szinten épülhetnek ki a tanulás folyamatának előre haladásával. A kutatások kiemelik a fogalmi reprezentációk elsődleges hatását, míg úgy tűnik, a kivitelezés, a számolási készség kevésbé tartozik az eredmények mögött meghúzódó gondolkodási képességekhez. A feladatok kiválogatásának szempontjai között tehát szerepelt az adatok kezelésének fontossága. A másik ok, amit számításba vettem, a feladatok szövegezése, mert az értelmezést tovább nehezítheti az indirekt megfogalmazás.

A tesztek értékelésénél használt szempontrendszer kialakításánál azokat az értékelési elemeket vettem figyelembe, amelyeket Nagy József és Csáki Imre 1976-os *Standardizált készségmérő tesztek* c. könyvükben írtak le, majd az erre épülő 1997-es – az országos reprezentatív mérések után elvégzett megyei szintű vizsgálat eredményeit tartalmazó – *Az alapképességek fejlődése (Vidákovich, Hegymeginé és Csíkos, 2004)* című kiadvány anyagában kerültek felhasználásra.

A tesztek értékelésénél használt szempontrendszer a következő volt:

- az a item: a szöveges feladatban használt felesleges és implicit adatok kezelése;
- a b item: a megfelelő mértékváltás használata;
- a c item: a szövegből egyértelműen következő rutin műveletek helyes meghatározása;
- a d item: az indirekt szövegezésből és a szövegértelmezésből fakadó tudáselem helyes műveleti reprezentációja;
- az e item: a szöveges válasz megfelelő megadása.

Az A teszt feladatsora olyan geometriai tartalmakra épített, mint a négyzet, a téglalap tulajdonságai, vagy a kerület, terület kiszámítása. A feladatsor nehézségét növelték a térgeometriai elemek, amelyek szükségessé tették, hogy a tanulók elképzeljék a téglalatest építését vagy ismerjék a kocka tulajdonságait. A számolást könnyítendő a feladatok a természetes számkörben mozogtak. Az értékelésben 32 ítemet használtam.

A B tesztben az aritmetikai tartalmak kerültek többségbe. A számoláshoz – a természetes számkörben mozogva – elgendő volt a négy alpművelet ismerete és a kerekítés fogalmának helyes alkalmazása. A teszt itemjeinek száma 33 volt.

A tudáselemeket a következőképpen pontoztam: a helyes alkalmazás 1, a helytelen 0 pont. A két 8–8 feladatra épülő tesztben feladatonként azokat az itemeket értékeltem, amelynek tudáseleme a feladat megoldásához szükséges volt.

A tesztek megírásának időpontja nem függött a tantervi órák tematikájától, mivel a szöveges feladatokhoz kapcsolódó képességek átszövik az egész matematika tananyagot. A pedagógusok a kiválasztott időpontokat végül tanításuk rendjébe illesztették; a teszt két órát vett igénybe.

A matematika részterületeinek szétválásával párhuzamosan részekre tagolódtak a feladatsoportok is, pedig a gondolkodást éppen ezek – aritmetika, geometria – együttes alkalmazása, egymást erősítő funkciója segítheti. Vajon a matematika integrálása közelebb

visz a valóságban megtapasztalt helyzetek értelmezéséhez? A két részterülethez kapcsolódó képességek egymásra épüléskor milyen szinten feltételezik egymást?

### A két teszten elért teljesítmények sajátosságai

A mérés egyik elsődleges célja az volt, hogy feltárja, hogyan befolyásolja a szöveges feladatok megoldását az aritmetikai, illetve a geometriai tartalom. Az általános iskolai tananyag szerkezetének megfelelően vajon az algebrahoz kapcsolódó képességek fejlettsége előrehaladottabb, mint a geometriai tartalomhoz kötődő képességé? A tananyag az algebrai témakörök kibontása során a felső tagozatban kezdi beépíteni a geometriai alapokat. Vajon ez a tematika igazodik a tanulók képességfejlődésének struktúrájához? A geometriai tartalmak további bővítése a középiskolában történik, majd az algebra és a geometria összekapcsolásával a gondolkodási képességek egy magasabb szintre emelkedhetnek. Ahogy Richard R. Skemp megfogalmazta *A matematikatanulás pszichológiája* című könyvében: „Az algebra (pontosabban a numerikus változók algebraja) és a geometria e két nagy szkémájának asszimilációja egyike a matematika legnagyobb teljesítményének. Ez további lehetőségeket nyújt arra, hogy az egyik rendszerben felmerülő problémákat a másik rendszerbe történő leképezés útján oldjuk meg, és segíti a gondolkodásunkat azáltal, hogy lehetővé teszi ugyanazon fogalmaknak egymástól igen különböző módon történő szimbolizálását.” (Skemp, 1971, 378–379.)

### A geometriai és aritmetikai tesztek jellegzetességei

A teszten elért teljesítmények átlagai jelzik, hogy az aritmetikai tartalmak alapján összeállított B teszt feladatait a mintában szereplő tanulók könnyebben megoldották, mint a geometriai fogalmakra épülő A teszt feladatait.

3. táblázat. A szöveges feladatok teszt átlagai és szórásai a mintán (%)

Feladatlap	Átlag	Szórás
A teszt	31	19
B teszt	51	19

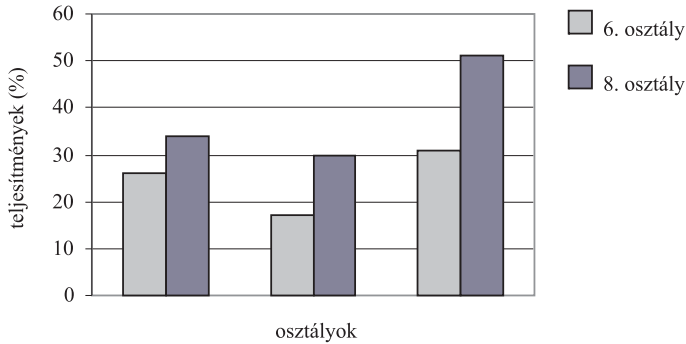
Az osztályok szerint alakuló átlagok és szórások mindkét teszten a megoldási képesség fejlődését mutatják.

4. táblázat. A szöveges feladatok teszt átlagai és szórásai évfolyamonként (%)

Feladatlap	6. osztály		8. osztály	
	átlag	szórás	átlag	szórás
A teszt	25	16	38	20
B teszt	45	18	58	16

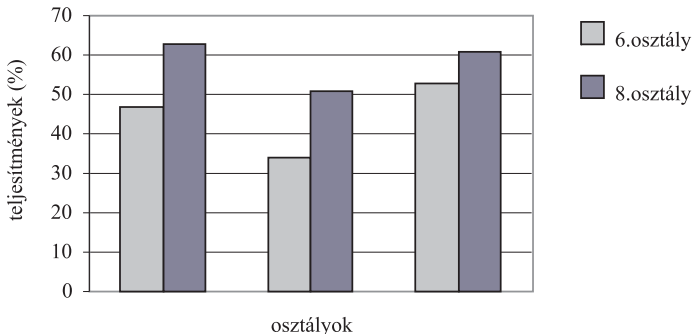
A 1. ábrában felfedezhetjük a geometriai olló nyílását, amely tendenciaszerűen előre jelzi a fejlődés lehetséges irányát. A képességfejlődésben mindig vannak kitüntetett területek, amelyek intenzívebb időszakot jelentenek, majd a tudás és képesség összekapcsolódásával egy magasabb szinten folytatódik az építkezés. Piaget elmélete a szakaszos, életkorhoz kötött képességfejlődésre vonatkozó elgondolásaival még ma is támasza a kutatásoknak.

A 2. ábra az aritmetikai eredmények alapján szűkülő távolságot szépen szemlélteti. A vizsgált korosztály szöveges feladatmegoldó képességének egy szekvenciálisan felépülő feladatsoron való mérése során azt tapasztaltuk, hogy teljesítményük magasabb szintű az aritmetikai feladatok megoldásánál – amelyeket az iskolai oktatásban korábban gyakorolnak be –, mint a geometriai fogalmakra épülő feladatokénál. A felzárkózás azonban meg-



1. ábra. Az A teszt eredményeinek alakulása a két évfolyamon

indult, és a további tanulmányokban magasabb szinten kapcsolódhat össze ez a két – sokféle szimbólum kezelését igénylő – feladatmegoldási képesség, ha megfelelő táptalajra talál. Ahhoz, hogy a problémamegoldó gondolkodás alapján működő képességfejlődés sikeres legyen, elengedhetetlen, hogy a didaktikai elveket tudatosabban alkalmazzuk. Azonban nemcsak a módszerek határozott megfogalmazása fontos, hanem annak az összetett folyamatnak az elemzése is, amely objektív képet adhat a pedagógusi teendőkről.



2. ábra. A B teszten elért teljesítmény átlagok évfolyamonként

A keresztmetszeti vizsgálatok eredményeinek egymásra építése egyelőre csak egy hipotetikus elképzelés vagy tendenciózus megállapítás keretében történhet, ettől függetlenül segítségünkre lehet abban, hogy az említett képességek viszonyairól megközelítő képet kaphassunk. Az iskolában zajló reális képességfejlesztésnek az lehet a kiindulópontja, ha a matematikai struktúrák kiépülésének lehetőségei a gyermekkor adott időszakához kötve és a tananyag szintjére lefordítva fogalmazódnak meg.

### ***A két teszt feladatainak kapcsolata a szöveges feladatmegoldási képesség alapján***

Kérdéseink a következők: az algebrai és a geometriai tartalmakon vizsgált szöveges feladatmegoldó képesség mennyire szoros kapcsolatot mutat a mintán, azaz a tartalmakkal párhuzamosan elkülönülnek-e a problémamegoldás során mozgósított képességek? A szekvenciálisan felépülő feladatoknál ezek a képességek vajon erősíteni fogják egymást? Igaz, hogy aki jól oldja meg az aritmetikai jellegű feladatsort, az jobban teljesít a geometria teszten is, és fordítva?

A korreláció vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a képességek között az összefüggés szignifikáns. Az A teszt és B teszt eredményei közti korreláció értéke 0,67 szignifikáns ( $p = 0,00$ ) erősséget mutat. A tanulók teljesítményei együtt mozognak a két teszten. A részletes osztályonkénti kapcsolatokat az 5. táblázat mutatja. A geometria teszten kapott átlagok nagyobb szórásából adódóan a két teszt által meghatározott értékpárok között szélsőséges kapcsolatok is kialakulhattak, azaz a magas átlagokhoz eltérő átlagértékek is kötődhetnek. Ennek pontos okait tanulmányunkban nincs lehetőségünk meghatározni.

5. táblázat. A két teszten elért teljesítmények kapcsolata

Minta	A és B teszt korrelációja
8. osztály	0,51
8.a	0,58
8.b	0,61
8.c	0,27 *
6.osztály	0,75
6.a	0,69
6.b	0,33*
6.c	0,86

A korrelációk alapján megállapíthatjuk, hogy a feladatok részpontoszámai hogyan viszonyulnak az összpontoszámhoz, azaz a tanuló vizsgált feladaton nyújtott teljesítménye milyen kapcsolatban van az összteljesítménnyel. Amelyik feladathoz a legnagyobb korrelációs érték tartozik, annak eredménye jellemzi leginkább az adott minta teljesítményét. Az A teszt feladatai közül az ötödiknél ( $r = 0,73$ ,  $p = 0,00$ ) láthatjuk az elért eredményeket a leginkább együtt mozogni az összpontoszámmal, a teljes mintára nézve. Az ötödik feladat a következő:

A téglalap alakú kert 16 m hosszú és 10 m széles. Mindegyik oldala mentén belül körös-körül 1 m széles sétautat alakítunk ki, a többi terület felét befűvezzük. Hány  $m^2$  az út területe?

Ehhez a három lépéses feladathoz hasonlóval találkozhattak a tanulók a Hajdu Sándor (2003) által szerkesztett tankönyvcsaládban, amely magyarázhatja, hogy az iskolában elsajátított tudás miért mérvadó a geometria teszt teljesítménye szempontjából. Ennek a feladatnak a megoldási sikeressége általában tükrözi a teljes teszt eredményét.

Adódik a kérdés, hogy vajon a B tesztnél melyik feladat játssza ugyanezt a szerepet? Itt a harmadik feladat az, amelyik a legmagasabb korrelációs értékkel 0,7 ( $p = 0,00$ ) mutat szignifikáns kapcsolatot az összesített pontszámmal. A feladat következő:

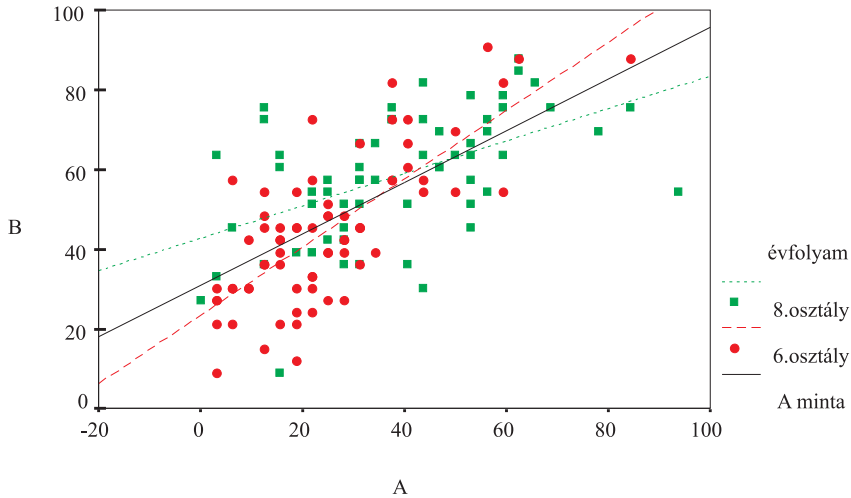
Pisti éppen elindult az iskolába otthonról, amikor meglátta, hogy tőle 200 méterre Laci is az iskola felé tart, ugyanazon az úton. Megszaporázta lépteit, és az iskola előtt 350 méterre utol is érte őt. Hány métert tett meg ez alatt Pisti és hányat Laci, ha Pisti az iskolától 1 km-re lakik?

Ez az aritmetikai feladat két lépéssel oldható meg, a mértékváltás mellett a geometria területére is átnyúlik, és így jobban tükrözi az összteljesítményt.

A teszt összeállításánál figyelembe vett iskolai háttérhez kötődő geometriai feladat megoldása jellemzi leginkább a tanulók aritmetikai tudását. A két teszt feladatainak korrelációja a végeredményekkel a geometria teszten magasabb értékeket mutatott; tehát a geometriai feladattípusokhoz szükséges tudást leginkább az iskola alakítja, azaz fejlesztése inkább a pedagógusokra hárul, mint a környezetre. A tapasztalati szintek itt is fontosak, de a matematikai fogalmak műveleti szintje és strukturáltsága a hétköznapiak során nem alakul ki irányultság nélkül. Vajon a további részletezés az évfolyamok szintjén milyen hangsúlyokat ad?

Hatodikban osztályonként nagyon differenciált az erős kötődésű feladat mind a két teszten, ami jelzi a feladatok eltérő nehézségi fokai miatti hangsúlyeltolódást. Az egyik

feladat megoldása egyes tanulóknak nem okoz gondot, míg mások számára problematikus lehet.



3. ábra. A B teszt eredményei az A teszt függvényében

A nyolcadikosok egységesebb képet mutatnak, amelyből arra következtethetünk, hogy az iskola hatásának köszönhetően az azonos feladattípusokhoz kötődő képességek határozzák meg a szóveges feladatok megoldásának várható teljesítményeit.

A két évfolyam A és B tesztjén mért teljesítményének együtt mozgását a 3. ábrában szemléltetjük.

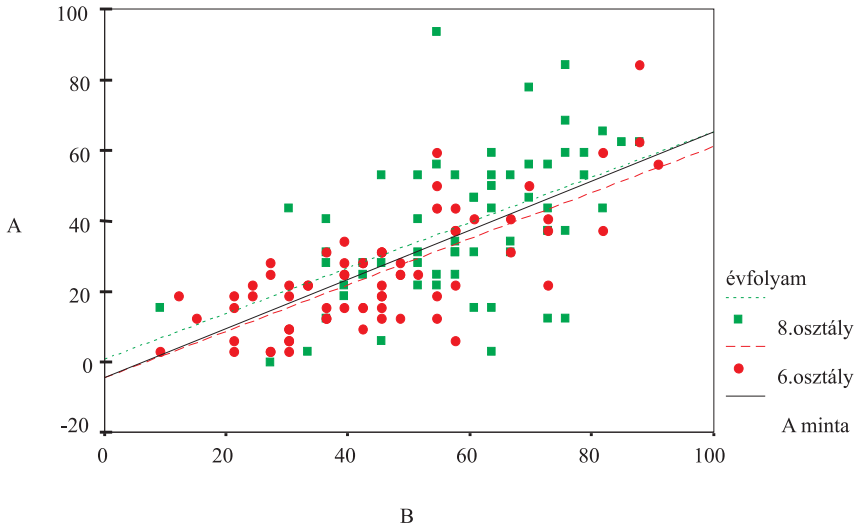
Érdeemes elgondolkodni az egyéni teljesítmények szélsőségein: van olyan hatodikos, aki mindkét teszten 80% fölött teljesített, a nyolcadikosok által nyújtott teljesítményt maga mögött hagyva, és talákoztunk olyan nyolcadikosossal, aki az algebra teszten a leggyengébb hatodikos szintjén produkált. A nyolcadikosok eredményeinél észrevettük, hogy a teszt eredmények közti viszonyok nagyon differenciáltak, például 80% körüli aritmetikai teljesítményhez 0–20% közötti szint kapcsolódik a geometria teszten, és fordítva, 90% körüli geometriai pontszerzés mellett alig 50%-ot megközelítő aritmetikai teljesítmény tűnik fel. A hatodikos tanulók közül van olyan, aki 80% körül produkált az algebra teszten, míg a geometria eredménye 40%-os volt.

A két évfolyam tanulójának a két teszten együttesen vizsgált kapcsolódásai által meghatározott pontfelhő a hatodikosoknál kevésbé széles sávot határoz meg, mint a nyolcadikosoknál, tehát itt az egyik teszten mért eredményekből jobban tudunk következtetni a másik teszten elért teljesítményekre. A nyolcadikosoknál viszont a kétféle tartalom mért tudás eltérő képet mutat, tehát náluk a geometriai tudás alapján nem tudunk megállapításokat tenni az aritmetikai tudásszintre vonatkozólag.

Lineáris regresszióval tendenciákat jelölhetünk ki a mintára és a részmintákra, bár körültekintően kell eljárunk, kerülve az egyéni vagy kis mintán alapuló ítéleteket. A hatodikosok egyenesen a mintaátlag kapcsolatot bemutató egyeneséhez képest meredekebb, ami azt jelenti, hogy a geometria teszten elért átlagok növekedése maga után vonja az aritmetikai teszt eredményeinek intenzívebb növekedését. A nyolcadikosokhoz viszonyítva tehát megállapíthatjuk, hogy az aritmetikai teszten mért szóveges feladat megoldási képességének fejlődése a hatodikosoknál erőteljesebb.

Ez a kapcsolat inverz, tehát a függő és független változó értékei felcserélhetők, amely arra utal, hogy a geometriai tudáshoz kapcsolódó szóveges feladatok megoldási képessé-

géhez hogyan viszonyul az aritmetikai tartalmon mért hasonló képesség, azaz a numerikus tartalmak szintjéhez tartozó képességek mennyiben határozzák meg a geometrikus szimbólumokhoz kötődő hasonló képességek szintjét. Az összehasonlításhoz nézzük meg a 4. ábrát!



4. ábra. Az A teszt teljesítményei a B teszt teljesítményeinek függvényében

Az egyenesek majdnem egybeesnek, amely arra enged következtetni, hogy az aritmetikai tudás kialakult szintjeinek és a geometriai tudás alacsonyabb értékeinek összekapcsolódása az egész mintára érvényes.

Ahhoz, hogy jobban megértsük a kialakult képességek finomabb hátterét, a részkapességek egymásra utaltságát is figyelembe kell vennünk, tehát a továbbiakban elemeznünk kell a tudáselemek kapcsolódási sorrendjét.

### *A feladatok átlagai és a részkapességek viszonya*

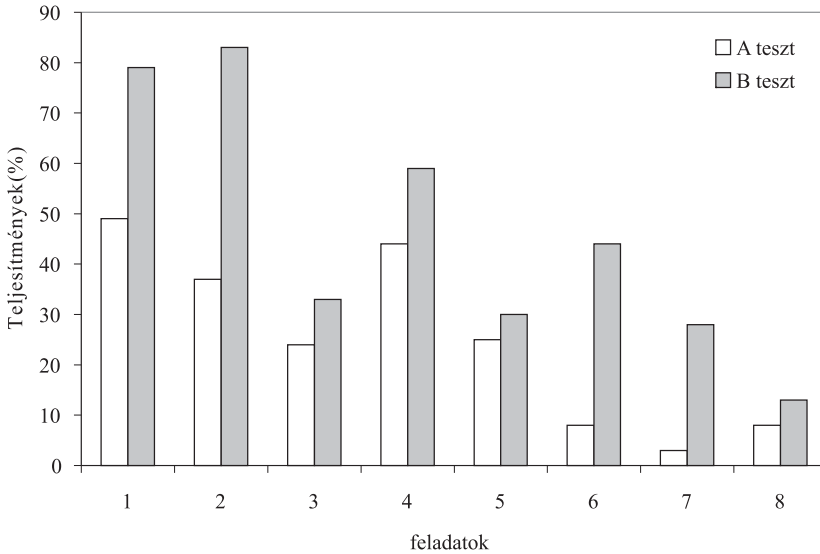
Láthattuk, hogy a hatodikosok és nyolcadikosok szignifikánsan eltérő teljesítményt értek el a két teszt feladatmegoldásában. A feladatok elemzése választ adhat arra, hogy a tartalmi különbség vagy esetleg más háttértényező felelős-e a kapott eredményekért.

A feladatok fokozatosan nehezedtek, amelynek okai a növekvő lépéssor, a páros sorozatú feladatok fordított szövegezése és az adatok problematikus voltak. Az átlagok sora részben tükrözi a szerkezet adta nehezítéseket és a szövegből következő problematikát. A kérdés az, hogy ezek együttes jelenléte a feladatokban milyen hatással van a teljesítményekre.

Ha a két teszt feladatainak megoldásait együtt szemléljük, akkor érdekes megállapításokra juthatunk. Az okok feltárása nem bizonyult egyszerűnek. A statisztikai elemzés egyik eszköze a páros t-próba volt, amely az átlageltérésekkel kapcsolatban adott használható támpontokat. Elemzéskor a feladatok megoldási átlagait hasonlítottam össze a két teszt páronkénti megfeleltetése közben külön a két évfolyamon, hisz a hatodikosok és a nyolcadikosok képességeinek nem azonos a fejlettségi szintje.

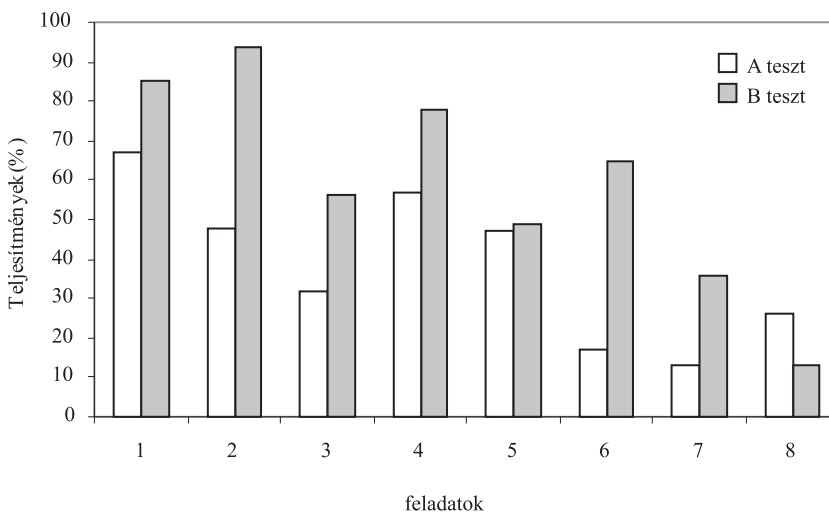
A hatodik osztályosok feladatmegoldó képessége az aritmetikai teszten magasabb szinten működik, mint a geometriain, de a helyes megoldások keresésében a legjellemzőbb hibaforrások a fordított szövegezés, a felesleges adatok, s ezek halmozott előfordu-

lása voltak. Az egyszerű egy és két lépéssel megoldható feladatoknál jelentkezett a tartalom erőteljes befolyása, elsősorban a szimbólumok értelmezési szintjei miatt. A nehezebb feladatoknál a tartalmi különbségek elmosódtak a bonyolult kontextus kezelése során. Az 5. és 6. ábráról leolvashatjuk a feladatsorok teljesítményének alakulását.



5. ábra. A hatodikosok feladat átlagai a két teszten

A négyes és hetes feladatpárok viszonyai azt mutatják, hogy az adatkezelésben és a fordított, rendhagyó szövegezésben nincs szignifikáns különbség a teljesítményekben, tehát a problémákért valami más a felelős. Vajon a nyolcadikosok megoldásai mire utalnak? A vizsgálat értékei itt is hasonlóak voltak, mint a hatodikos mintán, így feltehetően a szimbólumkezelésből adódó, eltérő tartalmakhoz kapcsolódó képességszint különbségéről van szó.



6. ábra. A nyolcadikosok feladat átlagai a két teszten

Ezekben a feladatokban a teljesítmény-különbség az aritmetika és geometria eltérő há-  
lójával magyarázható: a térbeliség zavarja a megértést.

Negyedik feladatpár:

„A” teszt: geometriai szimbólum, indirekt szövegezés, felesleges adat:

Egy úszómedence hossza 30 m, kétszer annyi mint a szélessége és 2650 cm-rel több mint a mélysé-  
ge. Milyen széles egy pálya, ha öt úszó indulhat egyszerre?

„B” teszt: indirekt szövegezés, felesleges adat:

Az 1. számú iskolába 582 tanuló jár, 163-mal kevesebb, mint a 2. számú iskolába. A tanárok száma  
mindkét iskolában 38. Hány tanuló jár összesen a két iskolába?

Hetedik feladatpár:

„A” teszt: rendhagyó – 4 vágás > 5 rész

Egy 80 dkg tömegű fából készült 10 cm élű kockát szétfűrészelnék úgy, hogy minden párhuzamos  
lapjára merőlegesen 4 vágást ejtünk azonos távolságban. Milyen magas fa tornyot építhetünk, ha minden  
kis kockát felhasználnak az építésnél?

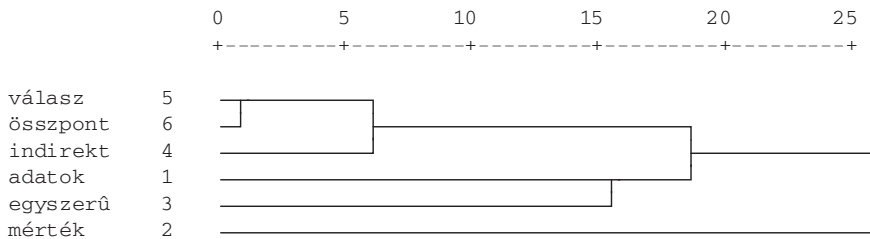
„B” teszt: rendhagyó – kerekítés > minimum, maximum

Lakást kerestem külföldi ismerőseim számára. Találtam is egy kiadó lakást, amelynek a bérleti árát  
úgy jegyeztem meg, hogy ezerekre kerekítve 40000 Ft havonta, és fél évre előre kell fizetni a bérleti dí-  
jat. Mit írjak ismerőseimnek, maximum mekkora összeget kell letenniük, hogy megkapják a lakást? Mi  
lenne számukra a legkellemesebb meglepetés a fizetést illetően?

Az eredmények igazolták feltevésünket, tehát tartalmi okok húzódnak meg az említett  
teljesítménykülönbségek mögött.

### *Az értékelési szempontok alapján vizsgált tudáselemek térképe*

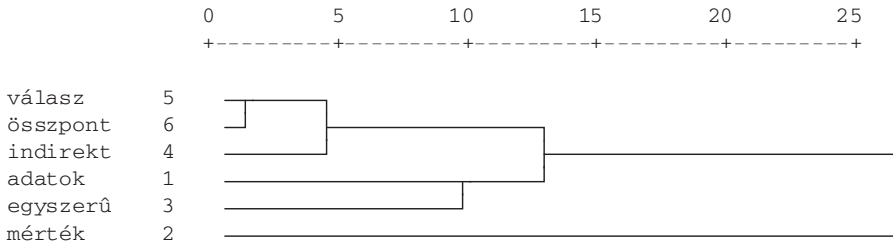
Az öt részképesség kapcsolódási sorrendjét a klaszteranalízis eszközeivel és dendo-  
gram megrajzolásával mutatjuk be. A 7. ábra segítségével állításokat fogalmazhatunk  
meg a geometriai tartalmakon működő részképességekre vonatkozólag. A szöveges fel-  
adatokra adott válaszok helyes megadása szoros kapcsolatban van mindkét teszten a tel-  
jesítményekkel, tehát a helyes válaszok mértékét tükrözik a végeredmények. A fordított  
szövegezés hatásáról is azt mondhatjuk, hogy hamar kapcsolódik a teljesítményt megtes-  
tesítő összpontszámhoz, tehát ez a tudáselem döntően befolyásolja a feladat megoldásá-  
nak kimenetelét.



7. ábra. Az A teszt itemjeinek kapcsolata az összpontszámmal

Figyeljük meg, hogy milyen strukturális hasonlóságok és különbségek tapasztalhatók  
a két tesztnél! A részképességek szerkezete azonos kapcsolódási sorrendet mutat mind-  
két teszt esetén, tehát a tartalmi háttér nem befolyásolja azt, hogy a szöveges feladat meg-

oldásánál milyen tartalmú tudáselemeknek kell megfelelően működniük. A geometria teszten lazább, később kötődő elemeket láthatunk, az aritmetikai eredmények (8. ábra) szempontjából erőteljesebb a vizsgált képességelemek szerepe, bár a fordított szövegezés mindkét tesztnél jelentősen befolyásolja a feladat megoldásának kimenetelét. A lazább kapcsolódás az adatok esetében azzal magyarázható, hogy a geometriában nehézséget jelent a szimbólumok értelmezése, és a következő részképesség ezen keresztül működik. Fejlettsége kihat a következő képességelem helyes alkalmazására, tehát a helyes, rutin szinten kiválasztott stratégiára.



8. ábra. A B teszt itemjeinek kapcsolata az összpontszámmal

A mértékváltás (2) a legkevésbé, az indirekt (4) szövegezés jelentősen befolyásolja a szöveges feladatmegoldási képesség helyes működését. Az adatok kezelése, amely a feladatok értelmezésénél játszik fontos szerepet, harmadik szálként kapcsolódik a sorrendbe, s jelzi a problémás reprezentációknak és a fogalmi rendszerek bizonytalanságának hatását, különös tekintettel a geometriára. A rutin művelet elvégzése szorosan kapcsolódik a megértést erősítő adatkezeléshez.

## Összefoglalás

A problémamegoldó gondolkodásra épülő szekvenciális szöveges feladatmegoldó képesség különböző szinten működött az aritmetikai és geometriai tartalmakon, a vizsgált mintában. A geometriai tartalmak nehezítették a feladatok megoldását, de a szerkezeti nehezítésnek köszönhetően ez a különbség a kétféle tartalom között végül elmosódott. A két évfolyam teljesítményei tükrözték a tananyag tematikáját, amelyben a geometriai fogalmak később jelennek meg, s amelynek következményeképp a szöveges, geometriai háttértudásra épülő feladatoknál gyengébb eredmények születtek.

Az eddig összegyűjtött eredmények és következtetések alapján kijelenthetjük, hogy a szöveges feladat megoldásához szükséges képességek kialakításánál figyelembe kell vennünk, hogy az absztrakciók mely szimbólumokhoz kapcsolódnak – a geometriai alakzatok síkbeli és térbeli viszonyai a fogalmak bonyolult szerveződéséből származnak. A verbális ismeretek pontos fogalmi háttérét a hétköznapiak is módosíthatják, de a geometria elemei a tanórákon alakulnak fogalmakká. A „zajból” kiszűrt adatok többféle formában, numerikusan és verbálisan is megjelenhetnek. A fordított szövegezés egyszerűbb kontextusban, egy- vagy kétlépéses feladatoknál, kevés zavaró tényező esetén, a memória kismértékű igénybe vétele mellett jó teljesítményt eredményezhet ennél a korosztálynál. Ha halmozódnak a nehezítő körülmények, a megoldási képesség szintje is csökken. A hatodikosok az aritmetikai teszten biztosabb tudással rendelkeznek és intenzívebb fejlődést mutatnak, mint a geometria teszten, de szöveges feladatmegoldási képességük a teljes képet nézve differenciált. A nyolcadikosok geometriai háttérű feladatainál a tudáselemek széles képességskálája jelzi, hogy itt erőteljesebb a vizsgált képesség fejlődése.

A tartalmi háterek alapján kialakuló képességek között kimutatható a kapcsolat: a vizsgált területet figyelembe véve akkor fejlődhet ki egy biztosabb geometriai megoldá-

si képesség, ha azt az algebrai tartalmakon megfelelően megalapozzuk. A fejlesztésekhez tisztában kell lennünk azzal, hogy a képességek kapcsolatrendszere a tanulók életkorához kötődik, s csak akkor lehet építeni egy képességre, ha az a korosztálynak megfelelő szinten kialakult. A képességek széles sávja jelzi, hogy a fejlesztést differenciáltan kell elvégezni.

A szerkezeti nehezítésen túl azok a tudáselemek, amelyek a képességek működésének magasabb szintjére jutását mérik – adatkezelés, indirekt megfogalmazás – jelentős szerepet játszanak a megoldás sikerében. Igazolást nyert az a kiinduló álláspont, hogy a magasabb megoldási képességekkel rendelkező tanulók jól tudják kezelni az adatokat és a fordított szövegezésből származó nehézségeket. A geometriai tartalmú feladatok értelmezése és helyes megoldása még mindkét korosztály számára komoly problémát okoz: a hatodikosoknál a nem stabil, aritmetikai háttérrel működő szöveges feladatmegoldó képesség az ok, míg a nyolcadikosoknál a geometriai tartalmakhoz kötött képesség differenciáltsága van a háttérben.

A szöveges feladatmegoldás képességének fejlődése hosszán tartó folyamat, amelyben az általános iskola alapvető fejlesztő szereppel bír, bár az optimális elsajátítás a középiskola utolsó éveire tehető.

A vizsgálatokból nem deríthető ki, hogy indokolt-e, hogy a geometriai szimbólumok később kerüljenek be a tananyagba, viszont a modellalkotás és a képi szimbólumok összefüggése egyértelmű bizonyítást nyert.

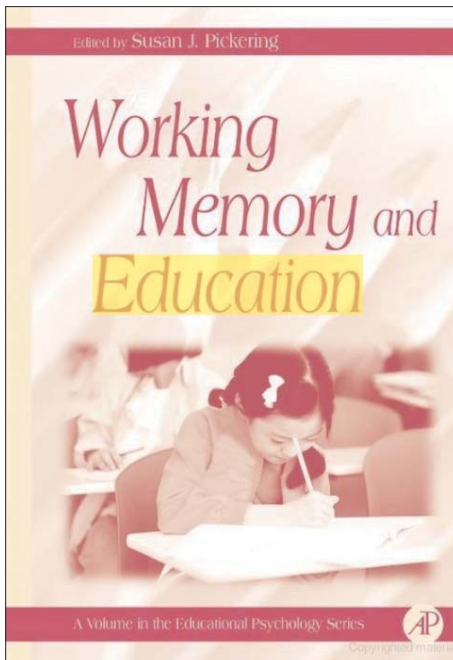
## Irodalom

- Árvainé Libor Ildikó (2006): A szöveges feladatok tanításának folyamata az 1–4. osztályokban. *A matematika tanítása*, 1. 21–24.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. 3–16.
- Csikos Csaba (2003): Matematikai szöveges feladatok megértésének problémái a 10–11 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 1. 35–55.
- Csikos Csaba (2003): Egy hazai matematikai felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. 20–27.
- Csikos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 4. 3–11.
- de Corte, E. (1997): A matematikatanulás és -tanítás kutatásának fő áramlatai és távlatai. *Iskolakultúra*, 12. 14–29.
- Cook, Diedre – Ralston, John (2005): Hogyan épül a megismerés hídja? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 111–122.
- Dienes Zoltán (1973): *Építsük fel a matematikát*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Dobi János (1998a): Megtanult és megértett matematikatudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Horváth György (1993): *Bevezetés a tesztelméletbe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Wyndhamn, Jan – Säljö, Roder (1997): A szöveges feladatok és a matematikai érvelés. *Iskolakultúra*, 12. 30–46.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kelemen Rita (2006): Nemzetközi tendenciák a matematikai szöveges feladatok elméletében. *Iskolakultúra*, 1. 56–64.
- Kontra József (2001): A nyelvi és a strukturális tényezők befolyása a szöveges feladatok megoldására. *Magyar Pedagógia*, 1. 5–45.
- Molnár Edit Katalin (2004): *Az empirikus vizsgálatot bemutató szakdolgozat*. Elérhető: [www.edu.u-szeged.hu/pesz](http://www.edu.u-szeged.hu/pesz).
- Molnár Gyöngyvér (2004): Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 2. 12–19.
- Nagy József – Csáki Imre (1976): *Alsó tagozatos szöveges feladatbank*. (Standardizált készségmérő tesztek 2.) Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica, series Specifica, Szeged.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* (2004). Művelődési és közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Orosz Sándor (1995): *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Pólya György (1977): *A gondolkodás iskolája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Salat Annamária Enikő – Séra László (2002): A téri vizualizáció fejlesztése a transzformációs geometriai feladatokkal. *Magyar Pedagógia*, 4. 459–473.
- Skemp, Richard R. (1971/2005): *A matematikatanulás pszichológiája*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Sternberg, Robert J. – Ben-Zeev, Talia (1996, szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest.

Vidákovich Tibor – Csikos Csaba (1998b): A tudás szerveződése az összefüggés-vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Vidákovich Tibor – Hegyeginé Nyíry Enikő – Csikos Csaba (2004): *Az alapképességek fejlődése*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szolgálati Intézet, Miskolc.



*Az Elsevier könyveiből*

# **Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői**

## ***Roma és többségi tanulók összehasonlítása***

*Hetedik osztályos tanulók tanulási motívumairól, iskolai eredményességéről, valamint családi-kulturális körülményeiről gyűjtöttünk adatokat. 246 fős mintánkban hátrányos helyzetű és roma tanulók is szerepeltek. A kedvező és kedvezőtlen háttérű iskolások motívumai között feltárt különbségeket korábbi tanulmányunkban már közreadtuk (Fejes és Józsa, 2005), jelen munkánkban a roma és a többségi tanulók motivációjában és iskolai eredményeiben mutatókozó eltérésekre koncentrálunk.*

**A** szocializáció folyamata kultúrába ágyazott, ennél fogva az emberi fejlődésnek jellegzetes, az adott kultúrához kötődő vonásai alakulhatnak ki. Az állítás evidenciának tűnhet, a pszichológia és a nevelés tudománya azonban a közelmúltig kevés figyelmet fordított a kultúra és a környezet emberi fejlődésben betöltött szerepére. Ezt a hiányosságot igyekeznek enyhíteni a kulturális, illetve kulturális összehasonlító pszichológia és pedagógia. (Gordon Győri, 2004; Nguyen Luu, 2003) Az új megközelítések mindenekelőtt a környezet értelmezésére, valamint az eredmények korlátozott érvényességi körére hívják fel a figyelmet, és rámutatnak arra, hogy az egyén pszichológiai jellemzői, valamint a pszichológiai jellemzők és háttérváltozók közötti kapcsolatok a különböző kulturális, etnikai csoportokban, szubkulturákban jelentős eltéréseket mutathatnak. (Nguyen Luu, 2003; Vajda és Kósa, 2005)

A kultúra és a környezet – elsősorban a szociális környezet – szerepének felértékelődése a tanulási motiváció kutatásában is megjelent. Míg a klasszikus elméletek a motívumok működését az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, napjaink megközelítései arra hívják fel a figyelmet, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a társas környezetből, amelyben a tanulás zajlik. A szociokulturális nézőpont szerint a társas interakciónak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motivációban. (Réthyné, 2001, 2003; Rueda és Moll, 1999) Mivel a tanulók társas és kulturális környezete, illetve a környezet észlelése, értelmezése lényegesen eltérő lehet, jellegzetes különbségek alakulhatnak ki a tanulók motívumrendszerei között.

Tanulmányunkban e jellegzetes eltéréseket keressük roma és nem roma tanulónál. A fejletlen tanulási motiváció a roma kisebbség iskolai sikertelenségeinek magyarázatában gyakran említett tényező (például Harsányi és Radó, 1997; Hegedűs, 1993; Radó, 1997). Bár empirikus tapasztalatokkal ebben a témában nem rendelkezünk, a cigány gyermekeket is oktató pedagógusokkal készült interjúk szerint a roma tanulók többek között abban különböznek nem roma társaiktól, hogy tanulási motiváltságuk alacsonyabb szintű, és nehezebb is őket motiválni. (Liskó, 2001; Nagy, 2002) Empirikus vizsgálatunkban e különbségek meglétét, iskolai eredményességben betöltött szerepét tanulmányozzuk, valamint részletesen vizsgáljuk néhány háttértényező tanulási motívumokra, tanulmányi eredményekre gyakorolt hatását. A motívumok fejlődésében szerepet játszó családi-kul-

turális környezetre viszonylag kevés hazai kutatás fókuszál, így munkánk ezen a területen nemcsak a roma kisebbséghez, de a többségi társadalomhoz tartozó tanulók motivációját illetően is új ismereteket nyújt.

### Az iskolai eredményesség mutatói roma tanulók körében

Az osztályzatok mint az iskolai eredményesség mutatói a roma tanulók oktatásával kapcsolatos kutatásokban ez idáig viszonylag kevés figyelmet kaptak. Ennek okai minden bizonnyal a roma és többségi tanulók eltérő oktatási problémáiban keresendők. A roma tanulók esetében az általános iskolát elvégzők, illetve a középfokon továbbtanulók arányának emelése jelentkezett központi feladatként egészen a közelmúltig, így az iskolai eredményességet jellemző változók közül az évisméltések száma, a lemorzsolódási arány, az általános iskola befejezésének időpontja, a tervezett iskolázottsági szint, valamint a középfokon továbbtanulók aránya került előtérbe (például *Babusik*, 2003a; *Forray és Hegedűs*, 1998; *Kertesi és Kézdi*, 2005; *Liskó*, 2005).

Az utóbbi időben azonban jelentős változások zajlottak a roma tanulók iskoláztatása terén. A demográfiai hullámvölgy és a gyermeklétszámtól függő oktatásfinanszírozás érdekeltté tette az iskolákat, hogy minél tovább falaik között tartsák a roma tanulókat. A javuló iskolázási adatokhoz a munkanélküliség növekedése is hozzájárult, mely egyértelművé tette a roma szülők számára, hogy gyermekeik megfelelő iskolai végzettség nélkül esélytelenek a munkaerőpiacon, emellett a gyermekek után járó szociális támogatások is ösztönzik az iskoláztatást. (*Liskó*, 2002) Ma a roma gyermekek többsége elvégzi az általános iskolát, és jó részük valamilyen középfokú intézményben folytatja tanulmányait. 2003-ban 8,1 százalék volt azoknak a roma fiataloknak az aránya, akik nem tanultak tovább az általános iskola befejezését követően, ami jelentős változás az 1997-es 16,5 százalékhoz viszonyítva, de a nem roma tanulók körében tapasztalt 1,2

---

*Míg a klasszikus elméletek a motívumok működését az egyén személyes jellemzőjeként kezeltek, napjaink megközelítései arra hívják fel a figyelmet, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a társas környezetből, amelyben a tanulás zajlik. A szociokulturális nézőpont szerint a társas interakciónak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motivációban.*

---

százalékos értéktől még messze elmarad. (*Havas, Kemény és Liskó*, 2001; *Liskó*, 2005) A továbbtanulási arányok ugyanakkor a többségi tanulók körében is emelkedtek, így a roma népesség relatív iskolázottsági lemaradása tulajdonképpen nem csökkent, tehát a magasabb végzettség kínálta előnyök nem realizálódhatnak.

A továbbtanulási arányok mellett lényeges kérdés az is, hogy milyen középfokú iskolatípusokban tanulnak a roma tanulók. *Liskó* (2005) adatai szerint míg a többségi tanulók több mint kétharmada érettségit adó középiskolai képzésben vett részt és egyharmada volt szakmunkás tanuló 2003-ban, addig a roma tanulók között éppen fordítva alakultak ezek az arányok. A szakmák szerinti statisztikák pedig arról tanúskodnak, hogy a roma tanulók az átlagosnál gyakrabban tanulnak ipari és mezőgazdasági szakmákat, és kevesebb eséllyel jutnak nem fizikai munkához kapcsolódó, szolgáltató típusú szakmai végzettséghez.

Napjainkban tehát nem az a kérdés, hogy továbbtanulnak-e a roma diákok, hanem inkább az, hogy milyen iskolatípusban folytatják tanulmányaikat. Mivel a tanulói továbbhaladás irányát iskolarendszerünkben jórészt a jegyek döntenek el, tanulmányunkban az osztályzatokat használjuk iskolai eredményességet jellemző mutatóként.

### A vizsgálat kérdései, hipotézisei

A roma tanulók oktatásával foglalkozó, fentebb röviden összefoglalt szakirodalom áttekintése alapján feltételezhető, hogy több tanulási motívum esetében is jelentős különbségek léteznek roma és nem roma tanulók között. A roma gyermekek tanulási énképét alapvetően meghatározhatják az iskolai tanulással kapcsolatos kezdeti sikertelenségek, melyek egyrészt az eltérő kulturális közegre vezethetők vissza, másrészt a hátrányos életkörülményekre. Az iskolai kudarcok az értelmi elsajátítási motívumra is hatással lehetnek: ha a tanulási tapasztalatok során az értelmi elsajátítási motívumot nem erősíti meg siker, az háttérbe szorulhat, működése iskolai szituációkban megszűnhet. (Józsa, 2007) A roma közösség normái részben a családok munkaerő-piaci tapasztalatain, részben az asszimilatórikus nyomás elleni védekező mechanizmuson keresztül befolyásolhatják kedvezőtlenül az elismerésvágyat és a tanulás gyakorlati értékének megítélését. A társas tanulási motívumok ugyanakkor vélhetően fejlettebbek a „szociabilisnek” tartott cigány tanulók körében, a gyerekek kapcsolata a pedagógusokkal pedig minden bizonnyal fontos szerepet tölt be a többségi társadalom iskoláiban tanuló kisebbségi diákok motivációjában. (A roma tanulók motivációját befolyásoló tényezőkről részletesen lásd Fejes, 2005).

A tanulási motiváció hatással van az iskolai osztályzatokra, ugyanakkor a megszerzett érdemjegyek is formálják a tanulók motívumait. (Csapó, 2002; Józsa, 2002), így a roma és többségi tanulók motívumai terén mutatkozó különbségek minden bizonnyal az érdemjegyek tekintetében is megjelennek. Mivel az érdemjegyek kiemelt jelentőséggel bírnak oktatási rendszerünkben, a tanulói továbbhaladást, a további életpályát döntően befolyásolják, fokozott figyelmet fogunk fordítani a tanulmányi eredmények és a motiváció közötti összefüggések feltárására.

Míndezek alapján kutatásunkban hipotézisként fogalmazzuk meg, hogy a roma tanulók:

- tanulmányi eredményei gyengébbek;
- tanulási motivációja alacsonyabb.

A roma gyermekek jelentős része kedvezőtlen körülmények között nevelkedik, a hátrányos helyzet pedig az átlagosnál gyengébb tanulási készletet (Fejes és Józsa, 2005), illetve tanulmányi eredményeket (Andor és Liskó, 2000; Csapó, 2002) vetít előre. A tanulási motívumok és az iskolai eredményesség szempontjából vajon melyik a meghatározóbb tényező? A tanulók közötti különbségek mennyiben vezethetők vissza a hátrányos életkörülményekre, illetve mennyiben kulturális eredetűek?

### Adatfelvétel, mérőeszközök

A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt. A mérést 2006 februárjában végeztük; adatainkhoz zárt kérdésekből felépülő tanulói és tanári kérdőíveken keresztül jutottunk. A tanulóktól önjellemzést kértünk, a tanárok (legtöbb esetben az osztályfőnök) minden tanulóval kitöltötték egy-egy kérdőívet. A kérdőíveket az alanyok névtelenül választották meg, a tanári és a tanulói kérdőívek összekapcsolását pedig az anonimitást biztosító sorszámok használata tette lehetővé. A motívumok fejlettségét a gyermekek önjellemzése alapján, tanulói kérdőívek segítségével vizsgáltuk. A tantárgyi osztályzatokat a félévi eredmények alapján ugyancsak a tanulók adták meg. A tanári kérdőívek, valamint a tanulói kérdőívek további tételei a gyermekek otthoni-családi körülményeire vonatkoztak.

A motívumok vizsgálata során a tanulóknak ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve, illetve mennyire értenek vele egyet. Egy-egy motívumra 5–9 tétel vonatkozott. Mérőeszközünket a következő motívumok feltérképezésére állítottuk össze: elsajátítási motívumok, olvasási és számolási énkép, tanulási elismerésvágy, tanulás gyakorlati értéke. Az elsajátítási motí-

vumok (értelmi, felnőtt-kapcsolat és kortárs-kapcsolat) tanulmányozására Morgan és munkatársai által készített (DMQ – Dimensions of Mastery Questionnaire) kérdőív korábban általunk adaptált változatát használtuk. (Józsa, 2007) A képességhez kötődő énkép-összetevők (olvasás, számolás) vizsgálatára irányuló tételmondatok megfogalmazásához a tantárgyi énképre vonatkozó korábbi mérőeszközünk szolgált alapul. (Józsa, 2002) A tanulási elismerésvágy elemzésénél törekedtünk a szociális környezet tanuláshoz kötődő legfontosabb összetevőinek – osztálytársak, tanárok és szülők – megjelenítésére. A tanulás gyakorlati értékével kapcsolatos állítások három csoportba sorolhatók: az állítások egy csoportja a tanulás értékét a jelenben, egy másik csoportja a jövőben, egy pedig átfogóan jellemzi.

Kérdőívünk a tanulási motívumoknak csak egy szeletét fedi le, összetettsége miatt azonban mégis alkalmas eszköznek véljük arra, hogy leírjuk vele a tanulók közötti különbségeket. A vizsgált motívumok súlyozatlan átlagával egy összegzett mutatót hoztunk létre – ezt tekintjük a tanulási motiváció mérőszámának. Az adatok értelmezésénél tanulási motiváció alatt ezt az összevont változót értjük. Regresszió-analízissel megvizsgáltuk az egyes motívumok relatív súlyát a tanulási motiváció összevont változójában – de e szerint nincs számottevő eltérés az egyes motívumok között. Az olvasási énkép és a tanulási elismerésvágy magyarázó ereje kissé kiemelkedik, mindkettő értéke 17%, míg a többi motívum relatív súlya alacsonyabb, 12–14% között van.

A számítások szerint a motívumok vizsgálatára létrehozott mérőeszköz jó megbízhatóságú, a tanulási motiváció összetett mutatójának Cronbach- $\alpha$  értéke 0,90. Kérdőívünk az egyes motívumok esetében is jó megbízhatóságot ad.

### A minta jellemzői

Mintánk Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász – Nagykun – Szolnok megye 6 iskolájának 12 osztályából 246 hetedik osztályos tanulóját foglalta magába. A minta átlagos életkora 13,9 év, a fiúk aránya 49 százalék. Településkategóriák szerinti bontásban egy nagyvárosi, három kisvárosi és két községi iskolában vizsgáldtunk.

A mintavétel során elsősorban arra törekedtünk, hogy a tanulói összetételt tekintve egyaránt megjelenjen kedvezőtlen, átlagos és előnyös helyzetben lévő intézmény is, illetve az elemzésekhez szükséges számban kerüljenek mintánkba roma tanulók. A minta 32%-a, 79 tanuló volt roma származású. Adatfelvételünk nem képezi le reprezentatív módon a hetedikes tanulók populációját, arra azonban alkalmasnak véljük, hogy megmutassa az eltérő családi háttérű, valamint a roma és nem roma tanulók közötti különbségeket.

Az anyagi, illetve különösen az érzelmi hátránnak meghatározó a szerepe a tanulási motívumok fejlődésében (Fejes és Józsa, 2005), ezért e szempontok szerint érdemes összevetnünk a mintánkban szereplő roma és nem roma tanulókat. (1. táblázat) Az osztályfőnökök megítélése szerint a roma gyermekek körében mind az anyagi, mind az érzelmi hátrány előfordulása jóval gyakoribb, mint nem roma társaik körében. A roma tanulók kétharmada jellemezhető valamilyen hátránnyal, míg a többségi tanulóknál kevesebb, mint egyharmadnyi ez az arány. A roma tanulók 63 százaléka anyagilag, 45 százaléka érzelmi, 39 százaléka pedig mindkét szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthető. E körülményeket a motívumok, illetve osztályzatok összehasonlításánál mindenképpen figyelembe kell vennünk.

A tanulási motívumok fejlettsége részben magyarázható a szülők iskolai végzettségével, munkanélküliségével (Fejes és Józsa, 2005), így ezen ismervek szerint is jellemezzük almintáinkat. (2. táblázat) A különbség ebből a szempontból is jelentős a roma és a nem roma tanulók között. A roma gyermekek édesanyjának 78 százaléka legfeljebb általános iskolát végzett, mindössze 9 százalék közöttük az érettségizettek és felsőfokú végzettséggel rendelkezők együttes aránya, ezzel szemben a többségi tanulók mintáján ez az

arány 59 százalék. Megjegyezzük emellett, hogy a nem roma tanulókból álló mintánk szüleinek iskolázottsága is lényegesen alacsonyabb, mint az országos megoszlás (vö. Józsa és Nikolov, 2005).

1. táblázat. Az anyagi és érzelmi hátrány előfordulása roma és nem roma tanulók körében az osztályfőnökök megítélése alapján (%)

	Érzelmi hátrányos	Érzelmi nem hátrányos	Összesen
Roma			
Anyagi hátrányos	39	24	63
Anyagi nem hátrányos	6	31	37
Összesen	45	55	100
Nem roma			
Anyagi hátrányos	12	15	27
Anyagi nem hátrányos	8	65	73
Összesen	20	80	100

2. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége és munkanélkülisége szerint (%)

	Legfeljebb általános iskola	Szakkunak	Érettségi	Felsőfok	Legalább az egyik szülő munkanélküli
Roma					62
Anyá	78	13	7	2	
Apa	64	32	3	1	
Nem roma					18
Anyá	12	29	28	31	
Apa	9	38	25	28	

### Tanulmányi eredmények

Az osztályzatok és a társadalmi helyzet közötti összefüggést számos empirikus kutatás igazolta, a szülők iskolai végzettsége és a gyermekek általános iskolai tanulmányi átlaga között szoros összefüggés fedezhető fel. (Andor és Liskó, 2000; Csapó, 2002) A minta jellemzésénél láthatjuk, hogy a roma szülők iskolai végzettsége elmarad a nem roma szülők iskolázottságától, így nem meglepő, hogy a roma és a többségi tanulók érdemjegyei között is különbségek mutatkoznak. (3. táblázat) Az eltérések minden tantárgy esetében jelentősek és szignifikánsak ( $p < 0,01$ ). Az átlagok távolságai a nyelvtan esetében a legkisebbek és a természettudományos tárgyak között a legnagyobbak, a fizika kivételével egy osztályzatnyit meghaladóak. Csapó (2002) kutatásában a szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban hasonlította össze a tanulmányi átlagokat. A legfeljebb általános iskolát végzettek és az egyetemi végzettséggel rendelkezők között mind az anyák, mind az apák esetében 0,6–0,7 körüli értékek adódtak. Ennek fényében a roma és nem roma tanulók tanulmányi átlagai között mutatkozó 0,92-es érték kifejezetten magasnak tűnik. Ajelen felmérés mintanagysága hasonló összevetést csak egyetlen végzettség szerinti kategóriában tesz lehetővé. A legfeljebb általános iskolát végzett édesanyák gyermekeinek esetében a kétmintás t-próba eredményei szerint a roma tanulók 2,83-as és a többségi tanulók 3,21-es tanulmányi átlagának eltérései nem tulajdoníthatók a véletlennek ( $p < 0,05$ ).

További viszonyítási pontokhoz jutunk, ha összevetjük a roma és a többségi tanulók érdemjegyeinek eltéréseit a hátrányos helyzet különböző szempontjai szerint képzett alminták között mutatkozó különbségekkel. (4. táblázat) A különbségek a hátrányos körülmények szerint képzett részmintákban is szignifikánsak ( $p < 0,01$ ) minden tantárgy esetében. Az eltérések mértéke tekintetében ismét vezetnek a természettudományos tár-

3. táblázat. Roma és nem roma tanulók osztályzatai

Tantárgyak	Roma	Nem roma	Eltérés
Tanulók aránya (%)	32,00	68,00	
Tanulmányi átlag	2,80	3,72	0,92
Irodalom	2,95	3,85	0,90
Nyelvtan	2,64	3,41	0,77
Történelem	2,82	3,71	0,89
Matematika	2,00	3,20	1,20
Fizika	2,47	3,44	0,97
Kémia	2,56	3,64	1,08
Biológia	2,54	3,74	1,20
Magatartás	3,44	4,13	0,69
Szorgalom	2,96	3,76	0,80

gyak, de nagyobb értékeket látunk a történelem átlagai között is. A roma és a többségi diákok osztályzatai terén tapasztalható különbségek a hátrányos és nem hátrányos tanulók osztályzatai között látható eltérésekhez viszonyítva is jelentősnek mondhatók, hiszen a hátrányosak szerint bontott alminták között csak az anyagi és érzelmi szempontból együttesen hátrányos és a semmilyen szempontból nem hátrányos tanulók tanulmányi átlaga között adódó eltérések nagyobbak.

A hátrányos helyzet hatása tehát egyértelműen megmutatkozik az osztályzatokban. Vajon a roma tanulók esetében a hátrányos életkörülmények okozzák-e nagymértékű lemaradást, vagy a roma kisebbséghez tartozás befolyásolja ily módon a tanulmányi eredményeket? Milyen szerepet játszik az eltérésekben a tanulási motiváció? A roma és a többségi tanulók motívumainak vizsgálata után visszatérünk ezekre a kérdésekre.

4. táblázat. A tanulók osztályzata a hátrányos helyzet szerint képzett részmintákban

Tantárgyak	Anyagi			Érzelmi			Anyagi és érzelmi		
	Hátrányos	Nem hátrányos	Eltérés	Hátrányos	Nem hátrányos	Eltérés	Hátrányos	Nem hátrányos	Eltérés
Tanulók (%)	39,00	61,00		27,00	73,00		21,00	54,00	
Tan. átlag	2,90	3,74	0,84	2,78	3,66	0,88	2,66	3,82	1,16
Irodalom	3,09	3,85	0,76	2,92	3,80	0,88	2,83	3,93	1,10
Nyelvtan	2,71	3,45	0,74	2,68	3,35	0,67	2,56	3,51	0,95
Történelem	2,78	3,81	1,03	2,69	3,70	1,01	2,48	3,89	1,41
Matematika	2,21	3,21	1,00	2,17	3,08	0,91	2,00	3,29	1,29
Fizika	2,62	3,44	0,82	2,45	3,38	0,93	2,33	3,51	1,18
Kémia	2,76	3,61	0,85	2,69	3,51	0,82	2,48	3,66	1,18
Biológia	2,70	3,75	1,05	2,61	3,64	1,03	2,49	3,85	1,36
Magatartás	3,48	4,17	0,69	3,17	4,19	1,02	3,12	4,28	1,16
Szorgalom	3,01	3,79	0,78	2,88	3,73	0,85	2,80	3,87	1,07

### Roma és többségi tanulók tanulási motívumainak fejlettsége

A többségi és a roma tanulók tanulási motívumainak összehasonlítását az 5. táblázatban közöljük. Várakozásainkkal ellentétben a tanulási motiváció – a vizsgált motívumok súlyozatlan átlagából létrehozott összegzett változó – esetében nem találunk jelentős különbséget, de szignifikáns eltérés mutatkozik a szociális kortárs elsajátítási összetevőben, a számolási és olvasási énképben, valamint a tanulás gyakorlati értékének megítélésében.

A kortárs-kapcsolatok elsajátítására irányuló motívum gyengébb a roma tanulók körében. Ez ellentétes előzetes feltételezéseinkkel, mert a „szociálbilis” roma gyermekeknél azt vártuk, hogy a szociális jellegű motívumok fejlettebbek lesznek nem roma társaikhoz képest. Elképzelhető, hogy a kisebbségi tanulók kortárs csoportjukban elfoglalt marginá-

lis helyzete áll ennek a háttérben, valamint a roma tanulók szüleinek alacsonyabb iskolázottsága is szerepet játszhat. A motívumok fejlettségében – előzetes vélekedéseinket megerősítve – az énképeknél mutatkoznak jelentősebb eltérések, az olvasási énképnél 9, míg a számolási énképnél 6 százalékpontos különbség fedezhető fel. Hipotézisünkkel ellentétes eredményhez jutottunk a tanulás gyakorlati értéke kapcsán, mivel azt jósoltuk, hogy ez a motívum kevésbé fejlett a roma tanulóknál. Minden bizonnyal nem független a roma családok körében mutatkozó magas munkanélküliségtől, a lényegesen azonban ez nem változtat: a mintánkba került roma tanulók a többségi tanulóknál pontosabban érzékelik a tanulás hasznát, jövőt eldöntő szerepét.

A roma és a nem roma iskolások tanulási motívumainak átlagai között tehát valóban felfedezhetők eltérések, a különbségek mértéke azonban jóval alatta marad a hátrányos és kedvező feltételek között nevelkedő tanulók motívumainak fejlettsége között feltárt távolságoknak (vö. *Fejes és Józsa, 2005*). A tanulási motiváció összevont változójában nem mutatkozik szignifikáns különbség, összességében tehát nem tűnnek jelentősnek a tapasztalt eltérések.

5. táblázat. A tanulási motívumok fejlettsége roma és nem roma tanulók körében

Tanulók aránya (%)	Roma		Nem roma		Levene		Kétmintás t/d	
	32		68					
Motívumok	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	61	15	64	15	0,02	,90	-1,11	,27
Szociális felnőtt	58	16	59	19	4,17	,04	-0,39	,69
Szociális kortárs	70	17	75	15	1,01	,31	-2,45	,02
Olvasási énkép	61	20	70	22	1,39	,24	-3,34	,00
Számolási énkép	50	15	56	20	9,69	,00	-2,48	,01
Tanulási elismerésvágy	54	21	55	21	0,06	,80	-0,12	,90
Tanulás gyakorlati értéke	82	17	77	17	0,32	,57	2,13	,04
Tanulási motiváció	62	11	65	12	1,37	,24	-1,78	,08

A roma származás tanulási motivációra gyakorolt hatását regressziós modellben teszteltük, melybe bevontuk a hátrányos helyzet anyagi és érzelmi dimenzióját is. (6. táblázat) A modell segítségével arra a kérdésre várunk választ, hogy a tanulási motivációban megmutatkozó különbségek milyen mértékben tulajdoníthatók a roma származásnak, illetve a hátrányos életkörülményeknek. A regresszió-analízis eredménye szerint a roma származás nem befolyásolja a tanulási motivációt.

6. táblázat. Az anyagi hátrány, érzelmi hátrány és roma származás regresszió-analízise a tanulási motivációval mint függő változóval

Független változók	rβ(%)	Szign.
Anyagi hátrány	4,3	0,05
Érzelmi hátrány	7,6	0,01
Roma származás	0,2	n. s.
Hatás (R <sup>2</sup> )	11,9	

Ismereteinket tovább árnyalja a roma származás és a tanulási motiváció kapcsolatáról az egyes motívumokra külön-külön elvégzett regresszió-analízis. (7. táblázat) A modellben azok a motívumok szerepelnek, melyeknél szignifikáns különbség mutatkozott a roma és többségi tanulók összehasonlításakor. (5. táblázat) Látható, hogy a roma kisebbséghez tartozás egyetlen motívumot, a tanulás gyakorlati értékét befolyásolja, azonban ez esetben is a magyarázó ereje mindössze 2,5%. Korábbi munkánkban azonban rámutattunk arra, hogy e motívum erőssége összefügg a szülők munkanélküliségével (*Fejes és*

Józsa, 2005), így egy további regressziós modellben független változóként a szülők munkanélküliségét is szerepeltettük. Ez esetben a roma származás nem rendelkezett magyarázóerővel. A roma és a többségi tanulók motívumai között észlelt különbségek tehát nem kulturális eredetűek, hanem a roma almintában felülreprezentált hátrányos helyzetű diákok magasabb arányának, illetve a roma családokban nagyobb valószínűséggel előforduló munkanélküli szülőknek köszönhetőek. (vö. 1. és 2. táblázat)

7. táblázat. Az anyagi hátrány, az érzelmi hátrány és a roma származás regresszió-analízise néhány tanulási motívummal

Független változók	Szociális kortárs	Olvasási énkép	Számolási énkép	Tanulás gyak. értéke
Anyagi hátrány	n. s.	4,2	7,0	n. s.
Érzelmi hátrány	5,4	5,2	n. s.	4,2
Roma származás	n. s.	n. s.	n. s.	2,5
Hatás (R <sup>2</sup> )	5,4	9,4	7,0	6,7

$p < 0,05$

### A tanulmányi átlagot és a tanulási motivációt befolyásoló háttérváltozók

A következőkben részletesen szemügyre vesszük, hogyan függ össze a tanulmányi átlag és a tanulási motiváció a vizsgálatunkban szereplő néhány fontosabb változóval. Először arra vagyunk kíváncsiak, hogy találunk-e eltéréseket etnikai hovatartozás szerint, ezért az elemzéseket a minta roma és többségi almintára bontásával végezzük. Először az almintákat jellemezzük az egyes háttérváltozók tekintetében, majd megvizsgáljuk, hogy a változók milyen szerepet játszanak a tanulási motiváció, illetve az osztályzatok alakulásában.

#### Óvodáztatás

Közismert, hogy a roma gyermekek esetében – részben a többségi gyermekekétől eltérő családi szocializáció miatt – az óvoda szerepe az iskolai sikeresség szempontjából különösen fontos. Feltételezhető, hogy az óvodáztatásnak a tanulási motívumok fejlődésére is hatása van (Harsányi és Radó, 1997; Józsa, 2007), ismereteink szerint azonban e hatást eddig még a hazai kutatásokban nem vizsgálták.

A mintánkban szereplő roma és többségi tanulók óvodáztatásának időtartamáról a 8. táblázat tájékoztat. Az óvodába járás időtartamának megoszlása azt mutatja, hogy a nem roma tanulók jóval hosszabb időt töltenek ebben az intézménytípusban – a különbségek szignifikánsak. Míg a többségi tanulók közel 90 százaléka legalább három évig látogatta az óvodát, a roma tanulók körében ez az arány alig haladja meg a 60 százalékot. Jól ismert, hogy a roma gyermekek valamivel később kerülnek óvodába, meg kell jegyeznünk azonban, hogy e nagymérvű különbség nem országos jelenség. (Babusik, 2003b)

8. táblázat. Az óvodáztatás időtartama roma és nem roma tanulók körében (%)

	Nem járt	Kevesebb mint 1 év	1 év	2 év	3 év	Több mint 3 év	Z	szign.
Roma	1	4	12	22	42	19	-4,59	0,00
Nem roma	-	2	3	7	50	38		

#### Szülő-pedagógus kapcsolat

Az iskolai eredményesség szempontjából a pedagógus és a család kapcsolata nem mellékes, e viszony többek között hatást gyakorolhat a tanár-diák kapcsolatra, de a szülői elvárásokon keresztül is befolyásolhatja a tanulási motivációt. A megállapítás a roma tanu-

lók esetében minden bizonnyal fokozott érvényességgel bír a nevelésről, oktatásról alkotott elképzelések kulturális különbözősége miatt. (Forray, 1997). Liskó (2001) szerint a kapcsolattartást kommunikációs problémák is nehezítik a szegény szubkultúrában élő roma családoknál, melyek egyrészt az iskola által elvárt középosztálybeli magatartásformák hiányából adódnak, másrészt ezek a szülők a szegénység és a kisebbségi lét miatt érzékenyebben reagálnak bizonyos helyzetekben.

A szülő és a pedagógus viszonyáról tanári kérdőíven keresztül érdeklődtünk. Az osztályfőnökök a „Partnerek-e a szülők a gyermekkel kapcsolatos problémák megoldásában?” kérdésre válaszolva a roma tanulók szüleinek 62 százalékával, a többségi tanulók esetében pedig a szülők 89 százalékával kapcsolatban válaszoltak igennel. Emellett minden tanuló esetében ötfokú-skálán értékelték a pedagógusok kapcsolatukat a szülőkkel. Ennek eredményeit a 9. táblázatban közöljük. Adataink azt mutatják, hogy a pedagógusok megítélése szerint nincs szignifikáns különbség a roma és a nem roma tanulók szüleinek a pedagógusokhoz fűződő viszonya között.

9. táblázat. A tanulók megoszlása a szülő-pedagógus kapcsolat szerint az osztályfőnök véleménye alapján (%)

	Nagyon rossz	Rossz	Átlagos	Jó	Nagyon jó	Z	szign.
Roma	1	4	41	35	19	-1,08	n. s.
Nem roma	1	3	32	45	19		

### Pedagógus-diák kapcsolat

A megfelelő tanár-diák viszony óriási szereppel bírhat a tanulás ösztönzésében, az iskolai eredményesség elősegítésében, és bizonyos mértékben tompíthatja a kedvezőtlen otthoni hatásokat is. A pedagógus-tanítvány kapcsolat megismerése érdekében ezek mennyiségéről érdeklődtünk, öt választási lehetőséget felajánlva. A skála egyik végén a „Minden tanárommal jóban vagyok.”, a másik végén pedig az „Egy tanárommal sem vagyok jóban.” lehetőség megjelölése kínálkozott. A válaszok megoszlásáról a 10. táblázat tájékoztat. Adataink szignifikáns különbséget jeleznek a pozitív tanár-diák kapcsolatok mennyiségében. A viszony jóval kedvezőbb a többségi tanulók körében: míg a többségi tanulók nagyjából kétharmada nyilatkozott úgy, hogy minden tanárával vagy több tanárával jóban van, addig a roma diákok esetében ez az arány 42 százalék volt.

10. táblázat. A tanulók megoszlása a pozitív tanár-diák kapcsolatok mennyisége szerint a tanulók véleménye alapján (%)

	Egy tanárral sem	Egy tanárral	Néhány tanárral	Több tanárral	Minden tanárral	Z	szign.
Roma	4	9	45	26	16	-3,43	0,00
Nem roma	1	4	29	43	23		

### A háttértényezők hatása

Az ismertetett háttértényezők tanulmányi eredményekre gyakorolt hatását regressziós modellben külön-külön teszteltük a roma és a többségi tanulók részmintáján. (11. táblázat) Az elemzésbe bevont változók a tanulmányi átlagok közötti különbségek harmadáért felelősek a roma tanulók esetében, és valamivel több mint negyedéért a többségi tanulók részmintáján. A roma tanulók mintáján minden független változó magyarázóerővel rendelkezett, a nem roma tanulók esetében pedig csak az óvodáztatás időtartama nem rendelkezett szignifikáns magyarázóerővel a tanulmányi átlagok tekintetében. Ennek a jelenségnek az lehet az egyik oka, hogy a többségi gyermekek meghatározó hányada egyformán hosszú időt töltött az óvodában, így e tekintetben nem különböztek számotte-

vően egymástól. A roma tanulók esetében nagyobb az óvodáztatás időtartamában a szóródás. A szakirodalomban fellelhető nézeteket adataink megerősítik: látható, hogy az iskolai teljesítményekben szerepet játszik a roma tanulók óvodáztatása, illetve a többségi tanulókhoz viszonyítva nagyobb a súlya a szülő-pedagógus viszonyoknak. A legmeglepőbb eredményt a tanár-diák kapcsolat összevetése hozta: míg a roma almintán e tényező értéke nem éri el az 5 százalékot, addig a többségi tanulók tanulmányi átlagaiban tapasztalható eltérések 12 százalékára szolgál magyarázattal, azaz a többségi tanulók tanulmányi eredménye szempontjából a tanár-diák kapcsolat jóval fontosabb.

11. táblázat. Néhány háttértényező regresszió-analízise a tanulmányi átlaggal mint függő változóval

Független változók		Roma		Nem roma	
		rβ(%)	Szign.	rβ(%)	Szign.
Óvodáztatás időtartama		5,3	0,03	2,5	n. s.
Szülő-tanár kapcsolat	Partner-e a szülő	12,9	0,01	5,7	0,04
	Kapcsolat minősége	10,3	0,01	8,5	0,01
Tanár-diák kapcsolat		4,6	0,04	12,0	0,00
Hatás (R <sup>2</sup> )		33,1		26,2	

A háttérváltozók tanulási motivációt befolyásoló szerepéről a 12. táblázat tájékoztat. A változórendszer a tanulási motiváció egyéni különbségeinek valamivel több mint ötödét fedi le a többségi tanulók esetében, a roma tanulók körében pedig nagyjából 15 százalékát értelmezhetjük a különbségeknek a független változók alapján. Az óvodában töltött idő a nem roma gyermekek motívumainak fejlődésében nem rendelkezett magyarázóerővel. A roma részmintán kapott 5,2 százalékos érték azt mutatja, hogy az óvodáztatás részben a tanulási motívumokon keresztül hat itt az iskolai eredményességre. A szülő-pedagógus viszony minősége esetén nem látható lényeges eltérés a két rész minta között. A tanár és tanítvány közötti kapcsolat hatása a motivációra nézve a roma és többségi almintán egyaránt kimutatható, a nem roma iskolásoknál azonban messze nagyobb jelentőségű, mivel míg a roma diákok tanulási motivációjának nagyjából a 10 százalékát magyarázza ez a változó, addig a többségi tanulókénak már a 20 százalékát. Így nem igazolódott az az előfeltevésünk, mely szerint a roma tanulók motívumaink fejlettsége szempontjából a pedagógus-diák kapcsolat fontosabb lenne. Figyelembe kell vennünk ugyanakkor, hogy a tanár-tanuló viszony és a tanulási motiváció közötti kapcsolat nyilvánvalóan kétoldalú, vagyis kölcsönösen alakítja egyik a másikat. Eredményeink alapján tehát messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le, az mindenesetre megfogalmazható, hogy a mintánkban szereplő roma tanulókat a többségi tanulókhoz képest kevésbé motiválja a tanárokkal kialakult kapcsolat, bár azt se felejtsük el, hogy e kapcsolatok valamivel kedvezőtlenebbek is, mint többségi társaiké. (10. táblázat)

12. táblázat. Néhány háttértényező regresszió-analízise a tanulási motivációval mint függő változóval

Független változók		Roma		Nem roma	
		rβ(%)	Szign.	rβ(%)	Szign.
Óvodáztatás időtartama		5,2	0,04	-0,1	n. s.
Szülő-tanár kapcsolat	Partner-e a szülő	-1,1	n. s.	-0,4	n. s.
	Kapcsolat minősége	5,3	0,04	4,0	0,03
Tanár-diák kapcsolat		9,9	0,02	22,5	0,00
Hatás (R <sup>2</sup> )		15,1		22,5	

## A tanulmányi eredmények és a tanulási motiváció kapcsolata

A jó jegyek – amelyekben kézzelfoghatóan megjelennek az iskolai sikerek – emelhetik a tanulási motivációt, amely további teljesítményre ösztönözhet, így további sikereket, jó jegyeket eredményezhet. (Józsa, 2002) A motiváció és az osztályzatok kölcsönösen hatnak egymásra, optimális esetben pedig a sorozatos megerősítések az iskolai eredményesség szempontjából egy kedvező folyamatot indíthatnak be. A kevésbé sikeres tanulóknál azonban az osztályzatok pozitív megerősítő hatása hiányzik, így az említett folyamat nem indul be vagy leáll. E jelenség a roma diákok esetében élesen rajzolódik ki. (13. táblázat) Adataink a tanulási motiváció és az osztályzatok között közepes erősségű korrelációkat jeleznek a többségi tanulók részmintáján, a roma diákoknál azonban legfeljebb gyenge korrelációt találunk, több tantárgyi osztályzatuk nem mutat összefüggést a tanulási motivációval. Azaz a roma iskolásoknál a tanulmányi eredmények és a tanulási motiváció kevésbé függenek egymástól, a jegyek kevésbé határozzák meg a tanulási motivációt, illetve a tanulási motiváció kisebb befolyást gyakorol az osztályzatokra. Az érdemjegyek motivációs szerepe tehát gyengébb, mint a többségi tanulók körében, így a pedagógusok lehetőségei szűkebbek a roma tanulók motiválására. Vagyis az osztályzatok tekintetében helytállóan tűnnek azok a tapasztalatok, melyek szerint a roma tanulókat a többségi tanulókhöz képest nehezebb tanulásra ösztönözni. (Nagy, 2002) Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy ez valószínűleg a gyengébb tanulmányi eredményekkel, mintsem a roma származással áll kapcsolatban.

13. táblázat. A tanulási motiváció és az osztályzatok összefüggése roma és többségi tanulók körében

Tantárgyak	Roma	Nem roma
Tanulók aránya (%)	32,00	68,00
Tanulmányi átlag	0,30**	0,52**
Irodalom	0,20	0,44**
Nyelvtan	0,17	0,45**
Történelem	0,34**	0,44**
Matematika	0,07	0,43**
Fizika	0,27*	0,43**
Kémia	0,18	0,46**
Biológia	0,32**	0,46**
Magatartás	0,30**	0,42**
Szorgalom	0,27*	0,49**

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

A tanulási motiváció és a tanulmányi eredmények közötti kapcsolat részletesebb feltárását regresszió-analízis segítségével végezzük. Először azt vizsgáljuk, hogy milyen mértékben határozzák meg az iskolai eredmények a tanulási motivációt. Az iskolai eredményeket átfogóan jellemző változóként a tanulmányi átlagot, viszonyítási pontként pedig a tanár-diák kapcsolatot szerepeltetjük regressziós modellünkben, így kaphatunk képet az ismert iskolai hatások tanulási motivációt befolyásoló szerepéről. A számításokat mindkét részmintán elvégeztük, ennek eredményei a 14. táblázatban tekinthetők meg. A jegyek formájában adott visszajelzés tanulási motivációt befolyásoló szerepében óriási különbségek tapasztalhatók, hiszen a többségi tanulók esetében a tanulási motívumok egyéni különbségeinek ötödére szolgál magyarázattal e változó, míg a roma részmintán nincs érzékelhető hatása. A tanulási motiváció összes megmagyarázott variációjában mutatózó különbségek ugyancsak látványosak. A változórendszer – korábbi eredményeinket megerősítve – szemléletesen mutatja, hogy a roma tanulók tanulásra ösztönzése több erőfeszítést, de legalábbis a többségi tanulóktól eltérő megoldásokat kíván.

14. táblázat. A tanulmányi átlag és a tanár-diák kapcsolat regresszió-analízise a tanulási motivációval mint függő változóval

Független változók	Roma		Nem roma	
	rβ(%)	Szign.	rβ(%)	Szign.
Tanulmányi átlag	5,6	n. s.	20,3	0,00
Tanár-diák kapcsolat	8,7	0,02	16,5	0,00
Hatás (R <sup>2</sup> )	8,7		36,8	

A következő lépésben megnézzük, hogy a tanulási motiváció milyen hatással van az osztályzatok alakulására. Korábbi munkánk során azt találtuk, hogy a hátrányos életkörülmények hatást gyakorolnak a tanulók motívumrendszerére (Fejes és Józsa, 2005), így e változókból származó közvetett hatások kiszűrése érdekében regressziós modellünkben a hátrányos helyzet anyagi és érzelmi dimenzióit is szerepeltettük. Eredményeinket a 15. táblázat közli. A legmagasabb magyarázóerővel mindkét részmintán a tanulási motiváció rendelkezik – ez megerősíti e változó központi szerepét a tanulmányi eredményekre vonatkozóan. A tanulási motiváció mellett az anyagi és érzelmi körülmények együttesen a tanulmányi átlag egyéni eltéréseinek nagyjából 20 százalékát magyarázzák a többségi iskolások körében, míg a roma tanulók esetében nincs szignifikáns magyarázóerejük. Az összes megmagyarázott variancia értékeiben látható jelentős különbség látványosan bizonyítja, hogy a kultúrközi megközelítés fontos ismeretekkel bővítheti a tudásunkat.

15. táblázat. A tanulási motiváció, valamint az anyagi és érzelmi hátrány regresszió-analízise a tanulmányi átlaggal mint függő változóval

Független változók	Roma		Nem roma	
	Rβ(%)	Szign.	Rβ(%)	Szign.
Tanulási motiváció	6,9	0,04	20,1	0,00
Anyagi hátrány	0,4	n. s.	11,8	0,00
Érzelmi hátrány	6,2	n. s.	8,5	0,00
Hatás (R <sup>2</sup> )	6,9		40,4	

Korábban megmutattuk, hogy az iskolai érdemjegyekben jelentős eltérések fedezhetők fel a roma és a többségi tanulók között, arra azonban nem kaptunk választ, hogy a különbségek a roma származás vagy a hátrányos helyzet, esetleg egyéb körülmények számlájára írhatók-e. Regresszió-analízis segítségével e kérdés is megválaszolható. Amint a 16. táblázatból kitűnik, a tanulmányi átlag egyéni különbségeinek közel felét értelmezhetjük a felhasznált független változók alapján. A változók értékét tekintve meglepő képet kapunk, hiszen a roma származás rendkívül magas magyarázóerőt képvisel a modellben. Eddig a kutatók a roma tanulók iskolai sikertelenségeit elsősorban a hátrányos körülményekre vezették vissza, illetve etnikai sajátosságként leginkább a tanulási motivációt jelölték ki. Eredményeink szerint azonban a motivációban nem tapasztalhatók etnikai sajátosságok, néhány apró különbségtől eltekintve nem kaptunk lényegi eltérést a roma és a többségi tanulók között. A tanulmányi eredményekben azonban jelenetős szerepet játszik az etnikai hovatartozás, a hátrányos életkörülményektől függetlenül. Így a kérdés: milyen, a roma származással összefüggő, de a hátrányos életkörülményektől független tényezők alakíthatják a tanulmányi eredményeket?

Egyik lehetséges magyarázatként a rejtett tanterv jelensége kínálkozik. Rejtett tanterv alatt az iskola tudatos, deklarált céljai mellett jelentkező hatásokat értjük, melyek erősíthetnek vagy akadályozhatják a tudatos célok érvényesülését. E megközelítésmód szerint az iskola tényleges hatásrendszere a manifeszt és látens hatások együtteseként értelmezhető. A rejtett tanterv egyik funkciójaként gyakorta említik a kialakult társadalmi osztályszerkezet megőrzését. (Szabó, 1985) Elképzelhető, hogy adataink erre a funkcióra mutatnak rá.

Ugyanakkor annak a lehetősége is felmerül, hogy a hátrányos helyzetű roma és nem roma iskolások életkörülményei között lényeges különbségek léteznek, melyek kihatnak az iskolai teljesítményekre. Ennek kiderítése a gyermekek fejlődése szempontjából fontos környezeti tényezők eddigieknél részletesebb számbavételét, összevetését igényli.

16. táblázat. A tanulási motiváció, a roma származás, az anyagi és érzelmi hátrány, valamint az apa iskolázottságának regresszió-analízise a tanulmányi átlaggal mint függő változóval

Független változók	$r\beta(\%)$	Szign.
Tanulási motiváció	13,9	0,00
Roma származás	11,5	0,00
Anyagi hátrány	6,4	0,01
Érzelmi hátrány	6,1	0,01
Apa iskolázottsága	10,6	0,00
Hatás ( $R^2$ )	48,5	

### Összegzés

Tanulmányunkban roma és többségi tanulók osztályzatait és tanulási motívumait vizsgáltuk, azzal a céllal, hogy ismereteket szerezzünk az iskolai eredményességet befolyásoló kulturális különbségekről, részletesebb képet nyújtsunk a roma tanulók iskolai helyzetéről, illetve intervenciós lehetőségeket kínáljunk tanulási motívumaik fejlesztéséhez, iskolai eredményeik javításához. Empirikus kutatásunk keretében hetedik osztályos roma és nem roma tanulók tanulási motívumait és osztályzatait hasonlítottuk össze, részletesen elemeztük néhány háttérváltozó hatását mind a tanulási motiváció, mind az érdemjegyek tekintetében, valamint összefüggéseket kerestünk a tanulási motiváció és a tanulmányi eredmények között.

A tantárgyi osztályzatokban lényeges különbség mutatkozik a roma és a nem roma tanulók között: a roma tanulók jegyei átlagosan egy osztályzatnyival gyengébbek. A tanulók osztályzatai között megjelenő különbségekben a szülők iskolai végzettsége, a hátrányos helyzet és a tanulási motiváció mellett a roma származás is jelentős magyarázó erővel rendelkezik. Ugyanakkor a többségi és a roma tanulók tanulási motívumainak erőssége közötti eltérések nem számottevők, vagyis a roma tanulók gyengébb osztályzatai nem magyarázhatók motivációs különbségekkel. A tanulási motiváció és az iskolai eredményesség közötti kapcsolat a roma tanulók esetében jóval gyengébb, mint a többségi tanulóknál.

Az óvodáztatás időtartama befolyásolja a roma tanulók motivációját, iskolai teljesítményét. Úgy tűnik, a szülő-pedagógus kapcsolat erősebb hatást gyakorol a roma tanulók osztályzatainak alakulására, mint a többségi tanulókéra. A tanár-diák viszony a többségi iskolások tanulási motivációjában, osztályzatainak alakulásában lényeges szerepet tölt be, míg a roma tanulók tanulási motívumaira, osztályzataira ennél gyengébb hatást gyakorol. Mivel a roma iskolások pedagógusaikkal kialakult viszonya kedvezőtlenebb képet mutat, mint többségi társaiké, úgy tűnik a tanár-diák viszony javítása motivációs forrásokot tartogat a roma iskolások számára. Ezek a különbségek világosan rámutatnak arra, hogy a differenciálás gyakorlata a tanulási motiváció tekintetében is elengedhetetlen.

Jelen tanulmányunkban, illetve korábbi munkánkban (Fejes és Józsa, 2005) feltárt kulturális, szociokulturális különbségek egyértelművé teszik, hogy a kultúrközi megközelítés új, eddig kiaknázatlan lehetőségeket kínál a hazai pedagógiai kutatás területén. Gyakorlati iránymutatást adhat a multikulturális nevelés számára, nemcsak a roma és többségi gyermekeket illetően, de a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó tanulóknál is, miközben a tanulói jellemzők, pedagógiai jelenségek és a kulturális kontextus közötti összefüggésekről is új ismereteket szerezhetünk.

## Irodalom

Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.

Babusik Ferenc (2003a): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 3–18.

Babusik Ferenc (2003b): Roma gyerekek óvodáztatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 22–39.

Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11. 3–13.

Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 2. 185–205.

Forray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei: (hipotetikus modell). *Kritika*, 7. 16–19.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapest.

Gordon Győri János (2004): A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában. *Iskolakultúra*, 2. 66–75.

Harsányi Eszter – Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1. sz. 48–59.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. (Kutatás Közben). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Hegedűs T. András (1993): Motiválhatók-e a cigány gyerekek. *Educatio*, 2. 211–220.

Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 3. 307–337.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest. (megjelenés alatt)

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom pere-*

*mén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, 12. 3–14.

Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. (Kutatás Közben). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Liskó Ilona (2005): *Roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. (Kutatás Közben). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 3. 301–331.

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

Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról: Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára*. Budapest.

Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Rueda, R. – Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O’Neil, H. F. Jr. – Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.

Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

---

*A kutatás az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport keretében, az SZTE-MTA Képességkutató Csoport infrastruktúrájának felhasználásával valósult meg. A tanulmány megírása alatt Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. Köszönet illeti Tóth Jánosnét és Muntyán Lászlónét a minta megszervezésében nyújtott segítségükért.*

## **A problémaközpontú módszer hatékonysága a középiskolai biológiatanításban**

*A 20. század végének nemzetközi felmérései nyilvánvalóvá tették, hogy a magyar tanulók problémamegoldó képességének szintje nem megfelelő. Ennek következtében át kellett gondolni, hogy mely tényezők állhatnak a fejlesztés szolgálatában. Mindez végül egy olyan kísérlet sorozat elvégzéséhez vezetett a középiskolai biológiatanítás keretein belül, amely rendszeresen alkalmazta a problémamegoldás stratégiáját, és amelynek értékelése során nyilvánvalóvá vált, hogy ez a stratégia hatékony. Az eredmények ítemek szintjén történő behatóbb elemzése azonban bizonyos problémákra hívja fel a figyelmet, amelyek kiküszöbölésével még sikeresebbé válhat a problémaközpontú módszer, valamint az iskolai tanulás-tanítás folyamata.*

**T**anulmányunk alapját egy olyan vizsgálat képezi, melyben középiskolás diákok problémaközpontú biológiatanítás hatására bekövetkező gondolkodási képességeik időbeli változását mértük. (Revákné és Máth, 2002) A kísérlet aktualitását az a – több vizsgálat által alátámasztott – tény adta (Papp, 2001; Takács G. és Takács T., 2002), miszerint a diákok természettudományok iránti érdeklődése nem kielégítő. Ugyanakkor a 20. század végi nemzetközi felmérések csakúgy, mint a PISA 2000, a magyar tanulók alacsony szintű problémamegoldó készségéről is beszámoltak. Eme kognitív képesség fejlesztése érdekében a kísérlet igényt támasztott egy problémamegoldó stratégiát rendszeresen alkalmazó módszer meghonosítására a középiskolai biológiatanításban, valamint mérte ennek hatását a tanulók gondolkodási műveleteinek fejlődésére. A kísérleti tanítás hatékonynak bizonyult, azonban számtalan olyan kérdés merült fel, melyekhez elengedhetetlen volt a hatásvizsgálatokhoz kapcsolódó teljesítménytesztek ítemek szintjén történő, behatóbb, matematikai-statisztikai értékelése. Ezen értékelés keretein belül szerettünk volna világosabb képet kapni arról, hogy e problémaközpontú tanítási módszer alkalmazásakor milyen, a módszer eredményességét csökkentő háttértényezők merülhetnek fel. Tanulmányunkban a látens változókat is tartalmazó loglineáris modell segítségével kívántuk feltérképezni néhány ilyen feltételezett háttértényező hatását.

### **Előzmények, módszerek**

A 2002–2004 között, négy féléven át tartó kísérletben általános biológia tantervi követelményrendszer szerint tanuló magyar középiskolák (gimnáziumok, illetve szakközépiskolák) 9. és 10. osztályos tanulói (306 fő) vettek részt. Az egyes iskolákból nem ta-

gozatos, párhuzamos osztályok szerepeltek, iskolánként ugyanazzal a tanárral. Az egyik osztály a hagyományos (kontroll csoport), a másik a kísérleti (problémaközpontú) módszer szerint tanult biológiát (kísérleti csoport). A diákok a négy félév alatt három egymás után következő témakört (növény-/állatrendszertan, ökológia és élettan) tanultak folyamatosan, miközben a problémamegoldó gondolkodás logikai struktúráját (problémafelvetés, hipotézisalkotás, tervezés, kivitelezés, értékelés, ellenőrzés) rendszeresen alkalmazó munkafüzetekre támaszkodtak.

A négy félév alatt négy olyan teljesítménytesztet írtak (az elsőt még a kísérlet előtt a kiindulási állapot mérésére, majd egyet minden témakör zárásaként), melyekben elsősorban nem az ismeretek meglétét kívántuk mérni, hanem azt, hogy hogyan alkalmazzák a tanulók a gondolkodási műveleteket. 12 gondolkodási művelethez 12 feladatot tervezünk. Noha a pontozást a feladatokban szereplő itemek szintjén végeztük el, a vizsgálat eredményeit összegző első tanulmányok a feladatonkénti, illetve dolgozatonkénti összpontszámokat vették figyelembe. (*Revákné és Máth, 2002; Revákné, 2004*) Ezek általánosságban alátámasztották azt, hogy a kísérleti módszer hatékonyabb, mint a hagyományos, tanárközpontú, frontális tanítás. A kísérlet eredményeinek összefoglalása és a konklúziók levonása tehát már több tanulmányban megtörtént (*Revákné és Máth, 2002; Revákné, 2004*), így mi nem a kísérlet fejlesztő hatásával kívántunk foglalkozni, hanem arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes itemek megoldásának belső viszonyrendszere mi-  
ben különbözik a két különböző oktatási módszer (hagyományos tanárközpontú és problémaközpontú) esetében, s hogy e különbséget mely tényezők befolyásolják.

A vizsgálatához továbbra is a 306 tanuló rendszertani és élettani témakör után írt teljesítménytesztjét használtuk (a továbbiakban ezeket első és második felmérésként említjük). A két felmérés között másfél év telt el; az időbeli távolságnak köszönhetően láthatunk, ahogy bizonyos témakörök tartalmi szempontból átfedik egymás, ami lehetővé teszi az ismeretek rögzülését. Például a gerincesek légzése szerepelt mind a rendszertanban, mind az élettanban, így az ezen témakörre vonatkozó feladatot („B” feladat) ugyanolyan formában tehetjük fel a tanulóknak mindkét felmérésben.

A két tesztből két feladatot emelünk ki; az első („A” feladat) a vitákapacitás fogalmára vonatkozó 14 itemet tartalmazó ábraelemzés és annak értelmezése. Ez a tanulók analitikus és szintetikus gondolkodását mérte fel, s a második feladathoz képest több logikai kapcsolatot tartalmazott. A második egy 20 itemből álló feladat („B” feladat), amely a gerincesek légzőrendszerének evolúciójára kérdezett rá, típusának megnevezését, valamint egy általánosító következtetést kért szintézisként a szárazföldi életmódhoz való alkalmazkodás bemutatására.

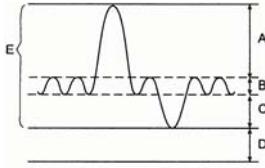
A matematikai elemzéssel az volt a célunk volt, hogy a.) feltárjuk az egyes itemek viszonyrendszerét a megoldás sikerességére vonatkozóan; b.) fejlesszük a problémaközpontú tanítás hatékonyságát; c.) következtetéseket vonjunk le a sikertelenséget okozó háttértényezőkkel kapcsolatban.

Bár tanulmányunkban el kell tekintenünk a teljesség igényétől, eredményeink érdekes adalékokkal szolgálhatnak ahhoz a kérdéshez, hogy milyen összefüggés van az órai tanulás mint időben lejátszódó folyamat és az ismeretek későbbi felidézése között.

## Eredmények

Az eredmények bemutatása előtt ismerjük meg az „A” feladatot, amely az életműködések tanításakor (4. félév) szóba kerülő vitákapacitás témakörére vonatkozott.

Példa: Elemezd az alábbi ábrát a betűvel jelzett részletek megnevezésével. Fejtsd ki annak lényegét!



F: Az ábra megnevezése: .....

Megoldás:

A. erőltetett belégzés

1 pont

B. légzési levegő	1 pont
C. erőltetett kilégzés	1 pont
D. maradék levegő	1 pont
E. vitálkapacitás	1 pont
F : az ábra: a légzéssel kapcsolatos térfogatváltozások	<u>1 pont</u>
	6 pont

A légzési levegő térfogata	0,5l	2 pont
Az erőltetett belégzés levegőtérfogata	2,5–3l	2 pont
Az erőltetett kilégzés levegőtérfogata kb.	1,1l	2 pont
A vitálkapacitás a fenti három összege kb.	4–4,5l	<u>2 pont</u>
		8 pont

A továbbiakban a feladat második, értelmezésre vonatkozó, 8 ítemet tartalmazó részét elemezzük. Ha megvizsgáljuk a fenti ítemek egymáshoz való viszonyát (1. ábra), a feladatok logikájából adódó hierarchikus elrendezést találunk: bizonyos ítemek megoldásának csak akkor van értelme, ha a diák tisztában van a másik ítem megoldásához vezető fogalmakkal.



1. ábra. Az ember légzése, az „A” feladat második részében szereplő ítemek viszonya

Ebben az esetben a hierarchikus logika a következő: az A12 ítem megoldása csak az A1 ítem megoldása esetén fogadható el, hiszen ekkor tudhatjuk, hogy a jobb oldalon látható mennyiség mire vonatkozik. Ugyanígy az A21 megoldásához meg kell oldani az A2-t, az A31 és A41 megoldása pedig feltételezi A3, illetve A4 megoldását. Ezeket az összefüggéseket jelölik a fenti nyilak. Ha két ítemet nem köt össze nyíl, akkor közöttük nincs ilyen logikai összefüggés, bár ez nem jelenti azt, hogy egyik megoldása ne növelhetné (vagy esetleg csökkenthetné) a másik megoldásának valószínűségét. Ez azonban már statisztikai jellegű kapcsolat, amely fennállhat bármely két ítem között.

Meg kell jegyeznünk, hogy az ítemek közötti logikai kapcsolatok rendszerének feltárásával és az ismeretek e rendszeren belüli értelmezésével egy külön tudományterület foglalkozik (vö. *Albert, 1999*). Ez az ún. „tudás tér” elmélet (Knowledge Space Theory), amely a matematikai pszichológia, a kognitív pszichológia és a oktatási értékelés („educational assesment”) határterülete. Mérésünkönél nem alkalmazhattuk ezt a megközelítést, mivel kiterjedtebb mintanagyságra lett volna szükség, és mert a feltárt összefüggések más irányt szabtak értelmezésüknek.

A „B” feladat – amely kétszer is szerepelt, először a rendszertan és másodszer az élettan témakör utáni teljesítménytesztben – 20 íte mből állt; ebből 16-ot értékeltünk. (2. ábra)

Példa:

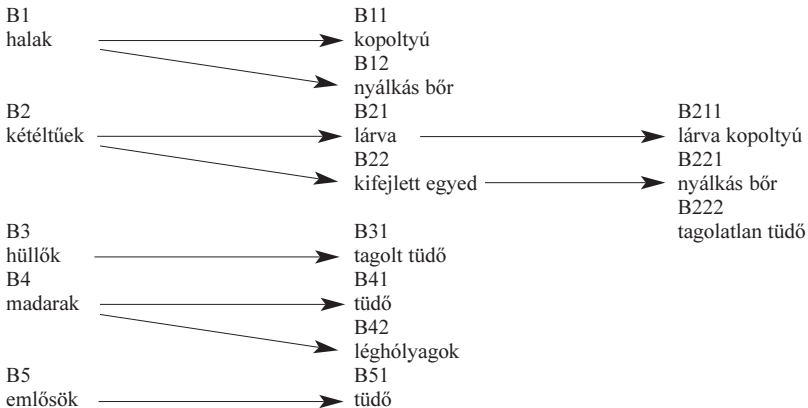
Mutasd be, hogy a gerincesek törzsének egyes osztályai milyen légzőszervvel rendelkeznek, s vonj le belőle következtetéseket!

Megoldás:

halak: kopoltyú, nyálkás bőr	3 pont
kétéltűek: lárva-kopoltyú, kifejlett egyed-nyálkás bőr, tagolatlan tüdő	6 pont
hüllők: tagolt tüdő	2 pont
madarak: tüdő + légzsákok	3 pont
emlősök: tüdő	2 pont

Következtetés: a szárazföldi életmódra való áttérés feltétele a tüdő kialakulása. Az elszarusodás mértékével fordított arányban csökken a bőrlégzés szerepe, funkcióját az egyre nagyobb légzőfelületű tüdő veszi át. A légzőfelület nagyságát az életmód is befolyásolja, ld. madarak

4 pont  
20 pont



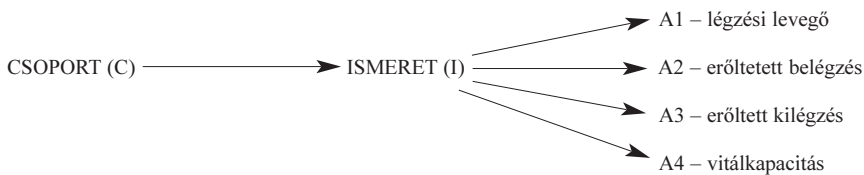
2. ábra. A gerincesek légzőszervrendszerének törzsfajlására vonatkozó „B” feladat itemviszonyai

E feladatban a kétéltűek esetében háromszintű, míg a többinél kétszintű hierarchia figyelhető meg. Az „A” feladatot tekintve a hierarchia felső szintjén négy fogalom helyezkedik el, amelyek – a „B” feladattól eltérően – egymással is szoros kapcsolatban állnak. Ha a tanuló ismeri a légzési levegő fogalmát, amely a nyugalmi ki- és belégzésre vonatkozik, következtethet arra, hogy másféle légzésnek is kell lennie. Ha emlékszik az erőltetett belégzésre, akkor rájön, hogy van erőltetett kilégzés is. Az összetér fogat, illetve a vitálkapacitás fogalmának ismeretét pedig jelentősen megkönnyíti, ha a tanuló tudja, hogy ez az előző három összege. Az említett négy item megoldásának gyakoriságai az 1. táblázaton láthatók: az egyes íte mek megoldása majdnem tökéletesen egymásra épül. Ennek mentén a diákok öt csoportját definiálhatjuk: 22-en egyiket sem oldották meg, 26-an csak az első (A1), 85-en az első kettőt (A1 és A2), 39-en az első hármat (A1, A2, A3), 121-en mind a négyet (A1, A2, A3, A4). Azok száma, akik kilógnak ebből a sémából, összesen 13, vagyis kevesebb, mint a minta 5%-a. Ez a séma jól ismert a pszichometriában: amikor a séma tökéletesen illeszkedik, azaz csak a felsorolt öt lehetőség áll fenn, azt mondjuk, hogy a négy íte m ötfokú Guttman-skálát alkot. (Dayton, 1998) Ez az elv azon a gondolatmeneten nyugszik, hogy senki sem fog tudni megoldani egy adott íte met, ha az annál „könnyebbekkel” sem boldogult.

1. táblázat. A „A” feladat négy fogalmi itemjének megoldási valószínűségére vonatkozó keresztábra

				Erőltetett kilégzés			
				0		1	
				teljes ...		teljes ...	
				0	1	0	1
légzési levegő	0	erőltetett belégzés	0	22	0	1	0
			1	3	0	0	0
	1	erőltetett belégzés	0	26	1	3	4
			1	85	1	39	121

Ezt a modellt determinisztikusnak is szokás nevezni szemben az ún. valószínűségi modellel, ahol az említett öt csoport képviselőiről azt állítjuk, hogy bizonyos itemeket nagy valószínűséggel oldanak vagy nem oldanak meg. Esetünkben az utóbbi, valószínűségi modellt érdemes használni.



3. ábra. Az „A” feladat négy fogalmi itemjére illesztett loglineáris modell grafikus ábrázolása

Az említett csoportokat (1. táblázat) látens osztályoknak nevezik, és az alapján jellemzik, hogy tagjaik az egyes itemeket mekkora valószínűséggel oldják meg. (A determinisztikus modellel ellentétben az egyes emberekről csak azt tudjuk, hogy mekkora eséllyel tartoznak az egyes látens osztályokhoz – ezért sem lenne jó megtartani itt a „csoport” elnevezést.) Lényeges a látens változók elméletének az a feltevése, hogy egy látens osztályon belül az egyes itemek megoldásának valószínűségei függetlenek egymástól és adott item esetén mindenkire azonosak.

Az alkalmazott statisztikai modell pontos elnevezése: „látens változókat is tartalmazó loglineáris modell”. A loglineáris modell segítségével a kvalitatív változók közötti összefüggések vizsgálhatók. A látens osztályokat egy látens változó értékei definiálják; ez azt jelenti, hogy a következő két megfogalmazás ekvivalens: a.) a modell 5 látens osztályt tartalmaz; b.) a modellben szereplő látens változónak 5 különböző értéke van. (Lehetőség van arra, hogy az említett modellbe integráljuk a CSOPORT nevű változót is.)

A 3. ábrán látható modell jelentése a következő: az „A” feladat 4 fogalmi itemjének megoldásával kapcsolatban az ismeretek meglétének 5 fokozata különböztethető meg, melyet a ISMERET nevű látens változó jelöl; e változó értéke függ attól, hogy a kísérleti vagy a kontroll csoportban van-e a diák. Meg kell jegyeznünk, hogy a nyilak iránya csupán egy általunk feltételezett oksági kapcsolatot jelez, amelyet egyébként semmi nem bizonyít. Az oksági összefüggések úgy kerülhetnek bele mégis az ilyen modellekbe, hogy a hierarchikus modellépítés ezen oksági lánc mentén történik. (Hagenaars, 1993; Máth, 2004)

A modell formális jelölése a következő:  $C * I \quad I * A1 \quad I * A2 \quad I * A3 \quad I * A4$ . Ez azt jelenti, hogy A CSOPORT kapcsolatban van a az ISMERET-tel, tehát a kísérleti és a kontroll csoport eloszlása az ISMERET szempontjából nem azonos. Fontos megérteni, hogy ettől még a két csoport eltérhet egymástól az A1, A2, A3, illetve az A4 item tekintetében, de az ISMERET látens változó egyes osztályaiban az említett eltérés már nem szignifikáns.

A 3. ábrán látható modell jelentése a nyilaknak megfelelő kapcsolat paraméterei alapján érthető meg. Ha e modellt minden korlátozás nélkül illesztjük az adatokra, azt találjuk, hogy sok paraméter értéke egymáshoz igen közel esik. Például az ISMERET által definiált 5 látens osztályban az egyes itemek megoldásának valószínűsége igen közel

esik 1-hez, vagy 0-hoz, így egymástól sem térhetnek el nagyon. Tehát a megfelelő valószínűségek azonosságának feltételezése a modell logikus korlátja. Ezenkívül a CSOPORT és az ISMERET viszonyában is vannak azonosságok: a CSOPORT eloszlása nagyon hasonló az 5 látens osztály közül az első kettőben és az utolsó kettőben is.

Lehetőség van rá, hogy bizonyos paraméterek értékét azonosnak vegyük, így a paraméterek száma csökkenni fog, amely egy egyszerűbb modellhez vezet. Ez a modell igen jól illeszkedik az adatokra:  $L^2 = 16,5$ , szab. fok = 23, szign. 0,83. Paraméterei a 2. táblázatban láthatók.

2. táblázat. A látens osztályok valószínűségei és az egyes itemek megoldási valószínűségei ezekben a látens osztályokban

Látens osztályok nagysága	8%	9%	29%	12%	42%
A1 item Légzési levegő	0,02	0,98	0,98	0,98	0,98
A2 item Erőltetett belégzés	0,02	0,02	0,98	0,98	0,98
A3 item Erőltetett kilégzés	0,02	0,02	0,02	0,98	0,98
A4 item Vitálkapacitás	0,02	0,02	0,02	0,02	0,98
A kísérleti csoport aránya a látens osztályban	7,00%	7,00%	58,00%	64,00%	64,00%

A látens osztályok nagyságából levonhatunk néhány következtetést: 1.) a diákok túlnyomó többsége többet tud a légzési levegő fogalmánál; 2.) van egy nagyobb csoport, mely megáll az erőltetett belégzés fogalmánál; 3.) ha még az erőltetett kilégzést is tudja valaki, nagy valószínűséggel ismeri a vitálkapacitás fogalmát is, vagyis aki egy itemet megoldott, az majdnem biztosan megoldja az azt megelőzőeket is. Véleményünk szerint az „A” feladat e jellemzőjében döntő szerepet játszik az, hogy ennél a feladatnál az itemek között logikai összefüggés áll fenn, továbbá egy szemléletes ábra tartozik hozzá; ezek együtt jelentősen megkönnyítik az adott fogalom felidézését, s így magasabb megoldási valószínűséggel járnak.

Megállapíthatjuk tehát, hogy az „A” feladat megoldásához kívánatos ismeretszintű tudás fokozatokban jelentkezik, amelyek egy majdnem tökéletes Guttman-skálát alkotnak. E skála itemjeinek megoldási gyakoriságai valószínűleg összefüggésben állnak az órán elhangzottak sorrendjével. A tanulmány elején azonban semmiképpen sem szeretnénk ezen összefüggést mélyebben értelmezni, hiszen előbb még sok ténytet kell megvizsgálnunk. Így nem dönthetünk afelől sem, hogy ezen tudás említett fokozatai mögött milyen tényezők rejlenek. Pusztán a következőket feltételezhetjük: a tanítási módszerek elégtelensége az adott ismeret elsajátítására vonatkozóan, az érdeklődés hiánya, a tanulói figyelem terjedelmének vagy intenzitásának gyengülése, a fogalom elvont struktúrájának mélyülése stb. mind a tanórán való aktív részvétel fokozatos csökkenéséhez, az ismeretszerzés folyamatában beálló passzivitáshoz, azaz a tanulói jelenlét intenzitásának lanyhulásához vezetnek. (Ennek a jelenlétnek, ahogy a megszerzett ismeretszintű tudásnak is, különböző fokozatai vannak, melyre a „B” feladat elemzése kapcsán tudunk majd kitérni.)

Az illesztett modell (3. ábra) még egy kapcsolatot tartalmaz a CSOPORT és az ISMERET között, amely arra vonatkozik, hogy a két csoportban az ISMERET megoszlása szignifikáns eltérést mutat. Az egyes látens osztályokban a kísérleti és a kontroll csoport aránya a modellben alkalmazott korlátozásoknak megfelelően három különböző értéket vesz fel, melyek a 3. táblázatban láthatók. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a tudás magasabb fokozataiban való előrehaladás során három fokozatban markánsan növekszik a kísérleti csoport aránya. Ez is azt bizonyítja, hogy a problémaközpontú oktatás alkal-

mazásakor a kísérleti csoport tagjai általában magasabbra jutnak a tudás ötfokú létráján. (Ha ezen eltérésnek nemcsak a szignifikanciája érdekel, hanem számszerűsíteni is akarjuk, akkor a következő mutatókat kapjuk: Cramer-féle V együttható = 0,418, lambda = 0,32).

Mi azonban a fenti sommás ítéleten túllépve igyekszünk árnyaltabban közelíteni a jelenséghez. Célunk e folyamat jobb megismerése, és az egyes csoportokra jellemző vonásainak feltárása.

3. táblázat. A kísérleti és a kontroll csoport arányai az öt látens osztályban

	Látens osztályok				
	1	2	3	4	5
Kísérleti csoport	7%	7%	42%	64%	64%
Kontroll csoport	93%	93%	58%	36%	36%

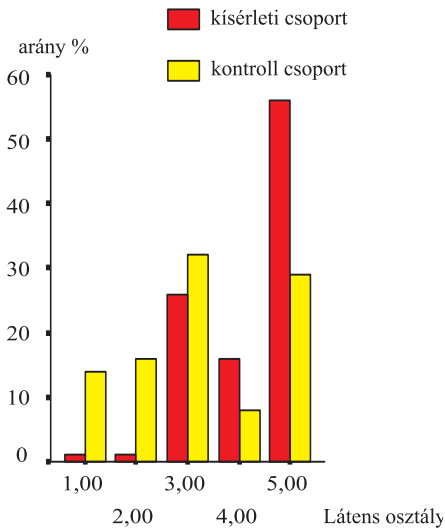
Az „A” feladat megoldását szemléltető 4. ábra külön mutatja a kísérleti és a kontroll csoportban az egyes látens osztályok megoldási valószínűségeit. Láthatjuk, hogy – a CSOPORT és az ISMERET kapcsolatának átfogalmazásaként – a látens osztályok eloszlása eltérő a két csoportban. Az eltérés lényeges vonása, hogy a kontroll csoportban jelentős azok aránya (30%), akik megállnak az első itemnél (1. és 2. látens osztály), míg ugyanez az arány a kísérleti csoportban mindössze 2%. Ezen jelenség egyik magyarázata az lehet, hogy a hagyományos módszerekkel tanuló kontroll csoport részvételi hatékonysága a tanítási óra első felében lecsökken, így valószínűleg a továbbiakban már nem tudják követni az óra menetét.

Kiemelkedő a 3. látens osztály magas gyakorisága mindkét csoport esetén. Ezek a diákok ismerik a légzési levegő (A1), illetve az erőltetett belégzés (A2) fogalmát, de nem jutnak el az erőltetett kilégzés (A3) említéséig. Az (A3)-ig való eljutást nehezíti egy apró gondolati buktató: a levegő térfogata szempontjából nem beszélünk külön nyugalmi be- és kilégzésről, melynek értéke külön-külön 0,5–0,5 liter, hanem összevont fogalomként, légzési levegőként kezeljük, ezzel szemben az erőltetett kilégzés térfogat szempontjából is külön fogalom (1,1 liter), amely eltér az erőltetett belégzéstől (2,5–3 liter). Így a tanuló elakadhat annál, hogy ha a légzési levegőnél nem említettük külön a be- és kilégzést, akkor itt miért kellene ezt tennünk. Ez a megértésbeli buktató kizökkentheti a koncentrációt, így a további fogalmak nem rögzülnek megfelelően. Ha tehát egy tanuló a ki- és belégzés szimmetriáját várja az erőltetett légzés magyarázatánál, némi zavart fog érezni, amely a további hatékony feladatmegoldás szempontjából végzetes lehet. A 4. ábra tanúsága szerint azonban, ha a tanulóknak sikerül leküzdenie ezt a zavart, vagy teljes egészében elkerüli, nagy valószínűséggel megoldja a 4. itemet (A4) is.

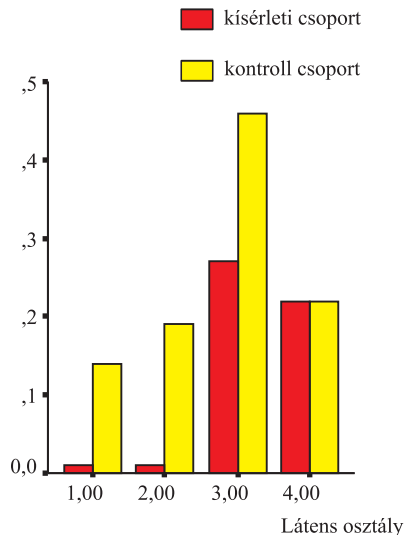
A 4. ábra adataiból egyszerű számolással kaphatjuk azokat a feltételes valószínűségeket, melyek az 5. ábrán láthatók. E valószínűségek felfoghatók azon vonzerő mutatóiként, amely arra csábítja a tanulókat, hogy egy adott ponton „kiszálljanak” a további munkából. A kontroll csoport esetén monoton növekedést látunk, az utolsó lépés kivételével, melynek tetőpontján a kiugró 0,46-os érték jelenik meg. Ez arra utal, hogy azon tanulók közül, akik az erőltetett belégzés fogalmának magyarázatát még követték, 46% ezután már érdemben nem figyelt a tanárra. A két csoport közötti különbség eddigi elemzése után nem meglepő, hogy a kísérleti csoportnál nem tapasztaltunk ilyen tendenciát; bár náluk is ugyanazon a ponton bukkan fel a legnagyobb érték, hiszen az említett logikai buktató őrájuk is leselkedik.

A 4. ábrából nem látszott azonnal, hogy ha a diákok sikeresen átjutottak az első három itemen, annak valószínűsége, hogy az utolsó összefüggést is tudni fogják, a két csoportban teljesen azonos. A tanítás körülményeinek ismeretében ez az azonosság jól értelmezhető. Amíg a légzés folyamatára vonatkozó egyes típusok tanításában lényeges eltérés

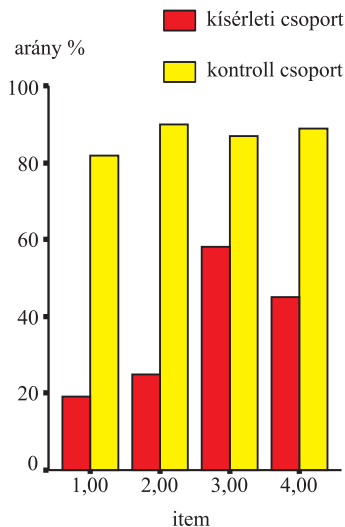
volt a két csoport között (a kísérleti csoportnál spirométerrel szemléltették a változásokat), a vitálkapacitást már mindenkinek ugyanúgy tanították ( $A4 = A1 + A2 + A3$ ). Itt nem volt demonstráció, mivel ez egy elméleti, matematikai érték. Láthatjuk, hogy az a hipotézisünk, miszerint a diákok fogalmi tudása a hatékony jelenlét következménye, amely nem emelkedik meg újra akkor, ha egyszer már lecsökkent, mekkora magyarázóerővel bír. Az azonban tény, hogy a 4. item (A4) megoldása a kísérleti csoportban sokkal sikeresebb volt, amely feltételezhetően a kísérleti tanítási módszertan eredménye.



4. ábra. Az öt látens osztály (vagyis a tudás öt fokozatának) aránya az egyes csoportokban



5. ábra. Annak valószínűsége, hogy az adott látens osztályt nem haladják meg a diákok feltéve, hogy elérték azt

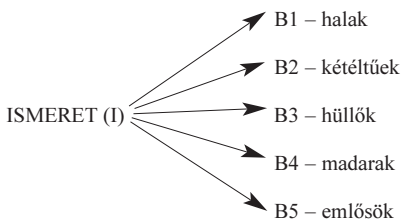


6. ábra. Az egyes itemekhez tartozó térfogatadatok ismeretének aránya a két csoportban

Az „A” feladat hierarchiájában felül szereplő fogalmi itemek elemzése tehát azt hozta, hogy a kísérleti csoport jobb eredményeket ért el az említett szempontok szerint. Felmerül azonban a kérdés, hogy mi a helyzet a fenti itemekhez tartozó térfogat-adatokkal? (1. ábra) Itt a kontroll csoport ért el jobb eredményt (6. ábra), mivel az ő óráikon a felmérésben szereplő grafikon segítségével, az összefüggésekre figyelve együttesen és kiemelten hangsúlyozta a tanár a fogalmakat és a hozzájuk tartozó térfogati adatokat, így az abszolút értelemben vett térfogatértékek jobban rögzültek. Ezzel szemben a kísérleti csoportban a spirométerrel történő demonstráció során sokkal inkább a folyamatokra és a nagyságrendbeli különbségekre figyeltek a tanulók, ami nem kedvezett a számadatok memorizálásának.

A „B” feladat – amely a gerincesek légzésének törzsfejlődését kérte számon – mind az első (a rendszertan tanulása után), mind a

második (másfél évvel később, az élettan témakör végén) felmérésben szerepelt. Elemzése lehetőséget nyújt arra, hogy lássuk a fejlődés mértékét, valamint annak csoportonként esetleg eltérő sajátosságait. Megjegyezzük, hogy a „B” feladat itemjeiből öt összevont itemet képeztünk, amelyek arra vonatkoznak, hogy a diákok az egyes gerinces osztályokkal kapcsolatban rendelkeznek-e bármilyen értékelhető tudással. A továbbiakban ezen összevont itemek elemzése következik.



7. ábra. A B-B5 itemekre illesztett látens osztály elemzési modellje

Az „A” feladathoz hasonlóan ábrázoltuk az itemek egymáshoz való viszonyát, a tudás belső szerkezetét, hogy nyomon követhessük ennek változásait. (2. ábra) (Fontos megjegyezni, hogy ebben az esetben nem logikai, hanem statisztikai összefüggésekről van szó). A kapott látens osztályokat most is az alapján értelmezhetjük, hogy tagjaik mekkora valószínűséggel oldották meg az egyes itemeket.

A feladat megoldásához szükséges tananyagot (a gerincesek légzését) a diákok a rendszertannál – a többi életműködéssel együtt annak evolúciós jelentősége szempontjából – kisebb időtartamban, míg később, az élettanban – magát az életműködést középpontba helyezve – több órában tanulták.

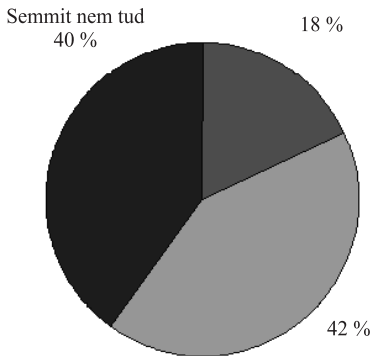
A modell a loglineáris elemzés nyelvén így adható meg:  $I*B1 I*B2 I*B3 I*B4 I*B5$ . (7. ábra) Az első felmérés adatait vizsgálva azt találtuk, hogy egy három látens osztályból álló modell illeszkedik jól az adatokra: ( $L^2 = 15,1881$ , szab. fok = 22, szign. = 0,8540). Vagyis az ISMERET nevű látens változónak 3 értéke van, amelyek 3 látens osztályt definiálnak. A modell pontos megadása azt jelenti, hogy tudjuk a fenti osztályok nagyságát és az egyes osztályokban az itemek megoldásának valószínűségét. A 8. ábráról leolvasható, hogy a diákok 40%-a egyik gerinces osztályt sem említett meg, 42%-uk pedig csak a halakra emlékszik majdnem biztosan, míg a kétélűek 0,65 valószínűséggel jutnak eszükbe. Csupán a diákok 20%-a tér el markánsan ettől a szinttől: szinte biztosan megemlíti az első három osztályt (halak, kétélűek, hullók), 0,61 valószínűséggel a madarakat, de csak 0,2 valószínűséggel mondanak bármit is az emlősökről. A tudásnak ezen itemek alapján három markánsan elkülönülő fokozata van: a.) semmit sem tudnak; b.) az első kettőt megemlíti, míg a másodikat kisebb valószínűséggel; c.) mind az ötöt megemlíti, az utolsó kettőt egyre csökkenő valószínűséggel.

A modell logikájából az következik, hogy valószínűségeket mondunk százalékok helyett. Például a második csoportban így is fogalmazhatnánk: a diákok 92%-a említi a halakat, 65%-a pedig a kétélűeket, ekkor azonban könnyen szem elől téveszthetnénk azt, hogy a halak, illetve a kétélűek említése egy látens osztályon belül független egymástól. Tehát a dolog nem hierarchikus abban az értelemben, hogy azok említenék meg a kétélűeket, akik a halakat is említették. A modell logikája szerint a tudást az minősíti, hogy a felmérés során mekkora valószínűséggel nevezi meg a diák a gerincesek adott osztályát.

Ez a modell azt a benyomást keltheti, mintha kevésbé megbízható tudásra vonatkozna, szemben azzal az esetleges feltevessel, hogy a diák például a halak osztályát vagy ismeri, vagy nem. Ez utóbbi esetben a látens osztály elemzési modellje műtermék gyártáshoz vezetne. Azonban hogy a modell mégis közel áll a valósághoz, több érveléssel is alátámaszthatjuk.

A modern tesztelmélet által alkalmazott – általában jó illeszkedést mutató – IRT (Item-Response Theory) modellek egy dimenzió mentén elhelyezkedő, különböző nehézségű feladatsor megoldásait elemezve arra a feltevésre épülnek, hogy a megoldandó feladatnak van egy ún. nehézség paramétere, a diáknak pedig egy képesség paramétere, és a megoldás valószínűsége annál nagyobb, minél inkább meghaladja az utóbbi paraméter az

előbbit. (Horváth, 1997) Tehát a feladat megoldásának valószínűsége – a véletlen elem – a modell szerves része.



Halak .....	0,82	*****
Kétéltűek...	0,98	*****
Hüllők .....	0,92	*****
Madarak.....	0,61	*****
Emlősök ...	0,20	****
Halak .....	0,92	*****
Kétéltűek...	0,65	*****
Hüllők .....	0	
Madarak.....	0	
Emlősök ...	0	

8. ábra. A „B” feladatra vonatkozó látens osztály elemzési eredményei az első felmérés után

Az adott itemek ez esetben ténybeli ismeretekre kérdeznek rá. Látni fogjuk azonban, hogy a tényanyag felidézése nem megbízható, ami megint csak azt jelenti, hogy a véletlen beiktatása a modellünkbe helyénvaló volt. Az 4-6. táblázatokban megfigyelhetjük, hogyan változik a halak, a kétéltűek és a hüllők említése a két felmérés során. Ezen változások feltételezett okaira visszatérünk az eredmények értékelésekor.

Jelentős változás tapasztalható a két felmérés között. A felejtők aránya a három esetben 36%, 18% és 39%. E táblázatokat nem kívánjuk mélyebben elemezni, csupán arra használjuk őket, hogy szemléltessük: egy gerinces osztály megemlítése távolról sem jelenti azt, hogy a diák legközelebb is ugyanezt fogja tenni.

6. táblázat. A hüllők említése a két felmérés során

		Második felmérés	
		nem említi	említi
Első felmérés	nem említi	79	66
	említi	58	103

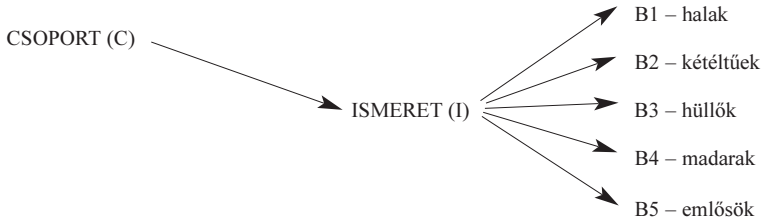
4. táblázat. Halak említése a két felmérés során

		Második felmérés	
		nem említi	tudja
Első felmérés	nem említi	64	105
	tudja	25	112

5. táblázat. Kétéltűek említése a két felmérés során

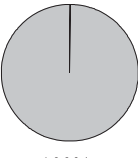
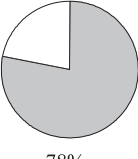
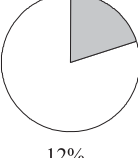
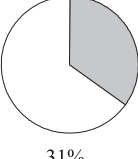
		Második felmérés	
		nem említi	említi
Első felmérés	nem említi	190	65
	említi	20	31

A fenti érvek fényében magától értetődik, hogy el kell végeznünk a látens osztály elemzését az előző feladat második – a program vége felé, a negyedik félév végén lezajlott – felmérése után is. Az illesztendő modell annyiban változik, hogy itt már a CSO-PORT is szerepet kap. A modell pontos alakja a következő: C\*I I\*B1 I\*B2 I\*B3 I\*B4 I\*B5. (9. ábra)



9. ábra. A B1-B5 itemekre és a CSOPORT-ra illesztett látens osztály elemzési modellje a második felmérés alkalmával

Azt találtuk, hogy a fenti modell nagyon jól illik az adatokra ( $L^2 = 28,99$ , szab. fok = 36, szign. = 0,79) és tovább nem egyszerűsíthető, azaz a CSOPORT és az ISMERET kapcsolata erősen szignifikáns. A CSOPORT feltűnésén túl van egy lényeges különbség az első felméréshez képest: 3 helyett 4 látens osztályra van szükség a jó illeszkedéshez. Természetesen ezekben az osztályokban az itemek megoldásának valószínűségei is változnak. E modell paramétereit szemléletesen mutatja be a 10. ábra.

A látens osztályok abszolút nagysága A két csoport aránya az egyes látens osztályokban A látens osztályok megoszlása a kísérleti és a kontroll csoporton belül				Gerinces osztályok		Az itemek megoldásának valószínűségei az egyes látens osztályokban
I, 21%	 100%	46%	-	Halak ... Kételtűek Hüllők ... Madarak Emlősök	0 0,84 0,42 0,51 0,25	***** ***** ***** *****
II, 18%	 78%	26%	7%	Halak ... Kételtűek Hüllők ... Madarak Emlősök	0,35 0,95 0,85 0,95 1	***** ***** ***** ***** *****
III, 51%	 12%	20%	79%	Halak ... Kételtűek Hüllők ... Madarak Emlősök	0,77 0,52 0 0 0	***** *****     
IV, 10%	 31%	8%	14%	Halak ... Kételtűek Hüllők ... Madarak Emlősök	1,00 1,00 0,71 0,63 0	***** ***** ***** ***** 

10. ábra. Az 5. ábrán látható modell illesztésének eredményei: a látens osztályok nagysága, az egyes itemek megoldásának valószínűsége ezen osztályokban, illetve a látens osztályok megoszlása az egyes csoportokban

A 10. ábra értelmezése során jól kivehető, hogy az első felméréstől eltérően itt a látens osztályok már nem rendezhetők sorba a tudás fokozatai alapján. Hasonlóságokat azonban mutatnak az előző teszt megoldásában szereplő három látens osztállyal, mert az öt item adott sorrendje szempontjából szintén „homogén szeleteket” idéznek fel a diákok. (Ezen azt értjük, hogy ha a felidézés valószínűsége jelentősen lecsökken, utána már nem emelkedik lényegesen. Vagy korrektebb átfogalmazásban: a szigorúan vett monotonitástól való eltérés nem szignifikáns.) Vegyük sorra a négy osztályt:

I. A halak teljesen kimaradnak, a kétélűeket majdnem biztosan tudják, a hullók és madarak felidézési valószínűsége egyformán kb. 50%, az emlősöknél pedig ennek csak a fele, 25%.

II. A halakat kis valószínűséggel említik, viszont az összes többit majdnem biztosan.

III. A halakat nagy valószínűséggel megemlítik, a kétélűeket már csak 50%-os eséllyel, a többit egyáltalán nem.

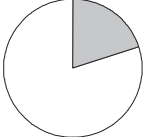
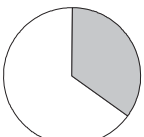

IV. Az első két gerinces osztályt biztosan tudják, a második kettőt már lényegesen kevésbé, az utolsót pedig egyáltalán nem.

A fenti négy látens osztály tulajdonságait nézve két érdekes jelenséget vehetünk észre. Az egyik a megoldási valószínűség csökkenésének tendenciája az anyagban való előrehaladás során. A másik az, hogy halak – azaz a legelső item – felidézési valószínűsége drasztikusan csökken bizonyos látens osztályokban. Az egyes látens osztályok nagysága az első oszlopban szerepel, mely szerint a diákok fele a leggyengébbnek tűnő III. látens osztályban található, míg a többi három osztály ennél jóval kisebb. Tovább árnyalják a képet a második oszlop kördiagramjai, melyek azt mutatják, hogy az egyes látens osztályokban milyen arányban vannak kísérleti és a kontroll csoport tagok (a szürke jelenti a kísérleti csoportot). Látható, hogy az első két látens osztályban túlnyomórészt a kísérleti csoport tagjai szerepelnek, míg a második kettőben ez pont fordítva van. (Az a tény, hogy az adatokra illesztett modellben a CSOPORT és az ISMERET kapcsolatban állnak egymással, éppen azt jelenti, hogy a kísérleti és a kontroll csoport aránya szignifikánsan eltérő a négy látens osztályban. A CSOPORT és az ISMERET változók kapcsolatának erősségét most is kifejezhetjük az ismert mutatókkal. A kapott értékek megerősítik azt, amit a 10. ábra alapján sejteni lehet: Cramer-féle  $V$  együttható = 0,685,  $\lambda = 0,433$ ).

További érdekesség, hogy az első látens osztály kizárólag a kísérleti csoport tagjaiból áll. Úgy is interpretálhatjuk ezen ábra, hogy az I. és II. látens osztályban inkább a kísérleti, míg a III-ban és a IV-ben a kontroll csoport tagjai szerepelnek, és mindkettő az első felmérésben kisebb tudásról tesz tanúbizonyságot, mint a másodikban. Ha csupán az lenne a célunk, hogy kimutassuk a kísérleti csoport előnyét a kontroll csoporthoz képest, elég lenne a két első és a két utolsó látens osztályt összevetni. Megállapíthatnánk, hogy a kísérleti csoport tagjai átlagosan többet tudnak, bár az első item dolgában gyengébben teljesítenek. Mi azonban nem kívánjuk így leegyszerűsíteni az elemzést, két okból sem. Egyfelől mert így nem mondanánk semmit arról, hogy miért tudják kevésbé az első itemet a kísérleti csoport tagjai, másfelől azért, mert látnunk kell, hogy – noha az egyes látens osztályok összetételére az egyik vagy a másik csoport túlsúlya jellemző – nincsen szó kizárólagosságról. Valójában a tudás lehetséges állapotait vizsgáljuk, és az I. látens osztály kivételével mindkét csoport tagjai kerülhetnek bármely „állapotba”, bár nem egyforma valószínűséggel.

A három utolsó látens osztályt más sorrendben vizsgálva (11. ábra) azt láthatjuk, hogy a III. látens osztályban csak az első két itemet tudják pozitív valószínűséggel, a következőben az első négyet, az utolsóban pedig az első ötöt. Azaz a tudás fokozatai itt is aszerint különülnek el, hogy a diákok tudása meddig terjedt a tananyagban történő előrehaladásuk során. Az e mögött rejlő hatékony órai jelenlét időtartama így a III. látens osztályban a kétélűekig, a IV-ben a madarakig, míg a II-ban az emlősökig terjed.

A fenti három látens osztályt felfoghatjuk fokozatoknak, ahol az említett hatékony órai jelenlét egyre hosszabb ideig marad fenn, következőképp egyre nagyobb tudást képesek mozgósítani a tanulók. (A megoldott itemek átlagai sorban: 1,3, 3,3 és 4,1.)

III.		Halak ... Kétéltűek Hüllők ... Madarak Emlősök	***** ***** 
IV.		Halak ... Kétéltűek Hüllők ... Madarak Emlősök	***** ***** ***** ***** 
II.		Halak ... Kétéltűek Hüllők ... Madarak Emlősök	***** ***** ***** ***** ***** ***** 

11. ábra. A kontroll csoportban három látens osztálya

A előbbiekhöz képest a kísérleti csoportban két lényeges eltérést figyelhetünk meg. Egyfelől itt feltűnik egy negyedik látens osztály is, mely csak e csoportra jellemző, másfelől a diákok megoszlása a tudás korábbi három fokozata között is teljesen más, mint a kontroll csoportban. (10. ábra)

A kontroll csoportban (10. ábra) a túlnyomó többség (79%) a második itemig tudja felidézni az órai anyagot, de ezen belül is csökkenő valószínűséggel. Egy kisebb hányad (14%) az első négy itemig teszi ugyanezt, míg a kimaradó 7% egészen a tananyag legvégéig kompetens marad.

A kísérleti csoport esetén a három fokozat arányai másképp alakulnak (20%, 8%, 26%), továbbá ott van az említett negyedik látens osztály is, melynek tagjai kizárólag ebből a csoportból valók, és ezen belül 45%-ot tesznek ki. Ez utóbbi nem illeszkedik az eddig említett három fokozathoz, hiszen az aktív órai jelenlét az óra végéig tart, de az átlagos tudás csak 2,2, ami a második legrosszabb eredmény.

Ha értelmezzük az egyes látens osztályok közötti különbségek okait, közelebb jutunk annak megértéséhez, hogy a problémaközpontú tanítási módszer diákokra gyakorolt hatása mennyiben és miért tér el a hagyományostól. Az okokat vizsgálva számtalan tényező jöhet számításba: a tanuló kognitív képessége, motiváltsága, tantárgy iránti attitűdje, felkészültsége, a tanár-tanuló interakciók természete, az alkalmazott módszerek hatékonysága stb.

Az egyes látens osztályokat eddig az általuk mutatott ismeretszintű tudás alapján jellemeztük, a háttérben lévő tényezőkre viszont nem kérdeztünk rá. Hogy ezt bepótoljuk, szükségünk van néhány külső információra. Mivel a kísérletben résztvevő diákok személyiségéről, tanulással kapcsolatos magatartásáról nincs adatunk, az egyetlen információnk a négy dolgozat eredménye. Ezek közül az elsőt a kísérlet előtt írták, így a teljesítményteszt eredményeit még nem befolyásolta annak problémaközpontú oktatási metodológiája. A négy látens osztályt összevetettük az említett első dolgozat összpontszáma tekintetében is, és azt találtuk, hogy szignifikáns eltérés van közöttük. Ezen belül pedig a II-ban és a IV-ben szignifikánsan többet tudtak, mint az I-ben, illetve a III-ban. Azt mondhatjuk tehát, hogy a II. és IV. osztályban szereplők tudása a kísérlet elején nagyobb, míg az I. és III. látens osztályok tagjaié kimutathatóan szerényebb volt.

Visszatérve a 11. ábrához, a kontroll csoport három látens osztálya közül tehát a „B” feladat során leggyengébben teljesítők a III. osztályba tartoznak, míg a következő két lá-

tens osztály (IV. és II.) között nincs érdemi különbség. Adódik a kérdés, hogy akkor miért tér el a tudásuk ilyen markánsan egymástól (azaz a IV. látens osztályban miért nem tudja senki az emlős-tananyagot, és a II-ban miért tudják olyan kis eséllyel a halakét)? A válasz megadása előtt idézzük fel az anyag tanulásának körülményeit. A tanulók egy tanórán vették végig a gerincesek egyes osztályainak légzését a már említett sorrendben (halak, kétéltűek, hüllők, madarak, emlősök). A tanítási órán valószínűleg mindegyik rendszertani osztály hasonló jelentőséggel bírt, míg az otthoni tanulás során a tanuló megítélése érvényesült, amelynek következtében nagyobb szerep jutott egyik vagy másik osztálynak, ez pedig hatással volt az ismeretek felidézésére is. Tény, hogy az osztályok fejlettségi szintjéből adódóan terjedelmében is egyre több ismeretet kell megjegyezni. Így fordulhat elő, hogy a tanuló az emlősökről szóló bonyolultabb, több ismeretet magában foglaló tananyagot igyekszik jobban megtanulni; ettől jobban tart, ezért többet foglalkozik vele, s mindez pozitívabb eredményt hoz az emlősök felidézésében, mint a halakéban. A másik véglet, hogy a tanuló éppen a bonyolultsága miatt nem fordít elég időt és energiát az emlősökre, következésképp például a halakról tanultakat (mert az egyszerűbb vagy inkább érdeklő) jobban megjegyzi.

Egy másik lehetséges magyarázat a látens osztályok közti eltérésekre a tanulók figyelmének tartósságával, sőt a megértéssel van összefüggésben. A tanulók többsége egy nem kellően motivált tanítási órán 15–20 perc után elfárad, nem tud megfelelő intenzitással figyelni, amely mind az ismeret befogadását, mind annak megértését nehezíti. Következésképp a számonkérés során is gyengébb eredmények keletkeznek. Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy az adott tanuló az óra elején nem vesz részt aktívan a munkában, csak később kapcsolódik be, így figyelme és megértése az óra második felére koncentrálódik. A kérdés itt az, hogy mi vonta el a figyelmét az ismeretszerzés kezdeti fázisáról? Személyes problémák, motiválatlanság tántorította el az óra elején vagy egy óraközi pozitív, esetleg negatív élmény ösztönzi a további odafigyelésre?

Összegezve azt látjuk, hogy a kísérleti csoport esetében nagyobb azoknak az aránya, akik mindegyik gerinces osztály felidézésében eredményesek – ez mindenképpen a problémaközpontú oktatás sikerét jelenti. Ezt a következtetést támasztja alá a 7. táblázat is, melyről leolvashatjuk, hogy a diákok meddig követik hatékonyan az óra menetét.

7. táblázat. A két csoport összehasonlítása aszerint, hogy a tanulók meddig követték figyelemmel az órán elhangzottakat

	Meddig követi a diák hatékonyan az óra menetét?		
	Két itemig	Négy itemig	Öt itemig
Kísérleti csoport	20%	8%	72%
Kontroll csoport	79%	14%	7%

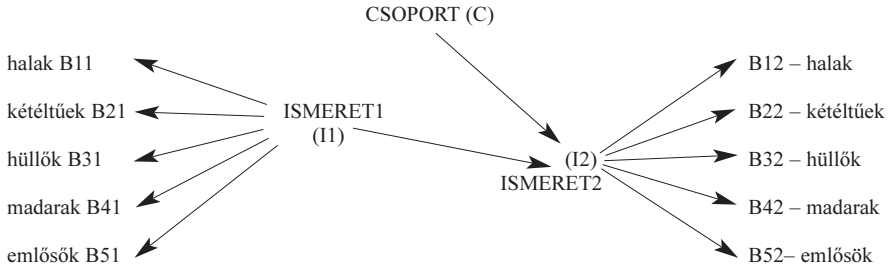
A „B” feladat második felmérésbeli tanulságait átgondolva elmondhatjuk, hogy a kontroll csoportban előforduló három látens osztály a tudás három fokozataként interpretálható, és a diákok túlnyomó többsége az első fokozatnál (halak, kétéltűek) megállt.

A két legnagyobb látens osztály abban különbözik egymástól, hogy a tanulók mennyi ideig követik figyelemmel az óra menetét. A kísérleti csoportban egy új látens osztály is feltűnt. Ez esetben a két legnagyobb látens osztály tagjai végig követik az órát, és közöttük az alapvető különbség az, hogy e tevékenységnek mekkora a hozadéka, azaz mire emlékeznek.

Bár a kísérleti csoportban sikerült jelentősen kitolni a figyelem időhatárát, és ez összességében nagyobb tudást eredményezett, a tananyag elejére mégis sokkal kevésbé emlékeztek a diákok. Mindez arra figyelmeztet, hogy a problémaközpontú oktatás önmagában nem csodaszer. Globálisan sikeresebbnek bizonyult ugyan, de a tanítási óra közben számtalan egyéb, a tanuló és tanár személyiségéből, tevékenységéből, a tananyag tartalmi és strukturális tényezőiből adódó tényező merülhet fel, amelyek csökkentik a módszer

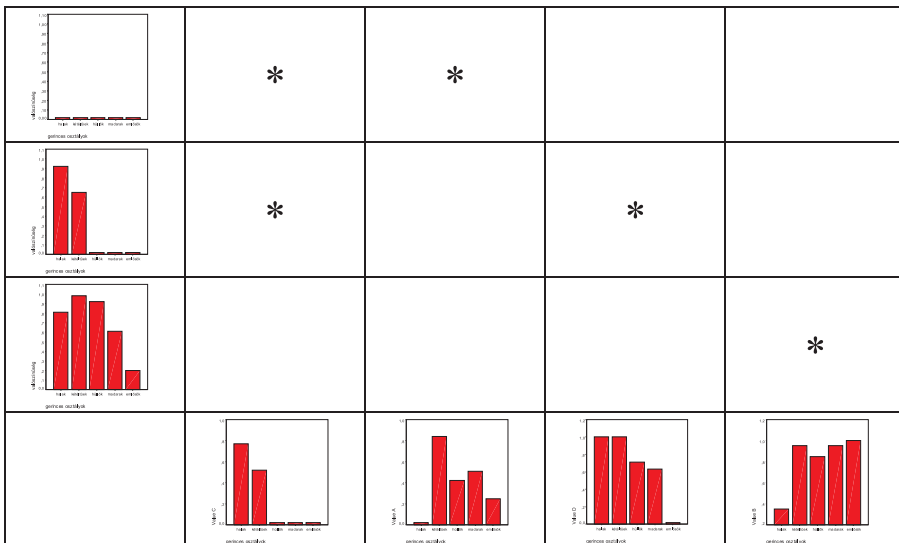
hatékonyságát. A problémaközpontú oktatást célszerű inkább egyfajta stratégiának tekinteni, amelyen belül különböző módszereket alkalmazhatunk az adott cél megvalósítására. S az egyébként fejlesztő stratégia sikerét illetően éppen ezen módszerek helyes alkalmazása lehet a kulcskérdés.

A „B” feladat első és második mérésbeli kapcsolatát mutatja a 12. ábra.



12. ábra. A változás modellje (a „B” feladat két felmérésbeli kapcsolatáról)

E modell jól illeszkedik az adatokra és két fontos állítást tartalmaz: a.) A „B” feladat két megoldása között van kapcsolat (I1-I2). b.) A CSOPORT (kísérleti-kontroll) kapcsolatban van a második megoldással (I2: a problémaközpontú tanítás utáni felmérésre vonatkozik), míg az első felmérésbeli ISMERET-tel (I1) nem. Vagyis a második felmérés jobb eredménye feltételezhetően az alkalmazott problémaközpontú módszernek köszönhető. Az I1 és I2 kapcsolatát a 13. ábra szemlélteti, ahol \* jel a véletlenül nagyobb gyakoriságok előfordulására utal. E szerint akik az első dolgozatnál nem tudtak semmit, nagy valószínűséggel a két legkisebb tudású látens osztályba kerülnek. A második sor tanúsága szerint, akik az első felmérésbeli teljesítményükből következtethetően nem követték végig az anyagot, azok hasonlóan viselkedtek a másodikban is. A harmadik sorban ezen összefüggés fordítottja látható.



13. ábra. A „B” feladat két megoldásának kapcsolata

Az eddigi eredmények alapján felmerült annak valószínűsége, hogy egy tanítási órán a teljesítmény vonatkozásában a kifáradásnak, a figyelem csökkenésének nagy szerepe van (Czigler, 2001), továbbá hogy a „hatékony órai jelenlét” időtartama alapvetően akarati kérdés. E befolyásoló tényezőkre jelentős hatást gyakorol a tananyag szerkezete, tartalma és terjedelme, mely szoros összefüggést mutat a tanulói teljesítmények időbeli változásával.

Az eredmények értékelésekor további nem elhanyagolható szempont a felejtés mértéke. A „B” feladat kapcsán láttuk, hogy amikor a dolgozat megírására rögtön a rendszeren végén tárgyalt gerincesek után került sor, nagyobb volt azok aránya, akik tovább jutottak az itemek helyes megoldásában, mint a második felmérést követően, amikor is a tananyag és a dolgozat között öt-hat hét telt el. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tankönyvíróknak oda kell figyelni a teljesítmény és a felejtés időbeli összefüggésére, és az összefoglaló, majd számonkérő órákat a felejtési görbét szem előtt tartva (Balogh, 1970) szükséges tervezni. Ma a tankönyvek többsége így is készül, azonban az egy tanórára szánt tananyag mennyisége nincs összhangban az óra időtartamával, amelynek az a következménye, hogy a témakörök leadásában időbeli csúszások vannak, a számonkérés egyre későbbre tolódik, s így a sikeres teljesítmény esélye is csökken.

Az akarati tényezők tekintetében lényeges szempont a motiváció. Az, hogy egy tanuló mikor „száll ki” vagy kapcsolódik be az óra menetébe, a kifáradáson túl sokszor az akaratan múlik, ezt pedig megfelelő motiválással befolyásolni lehet. Ebben jelentős szerep hárul a pedagógusra, az alkalmazott oktatási módszerre, hogy az esetlegesen száraz vagy unalmas tananyagot a motivációra gyakorolt negatív hatását legyőzve be tudja kapcsolni az ismeretszerzés folyamatába a tanuló figyelmét.

### Összefoglalás

A tanulmány egy korábbi kísérlet eredményeit felhasználva próbált választ keresni arra a fő kérdésre, hogy milyen tényezők lehetnek felelősek a tanulók differenciált teljesítményéért egy speciális kísérleti módszer alkalmazásakor. A teljesítmények értékelésében lényeges szempont volt a tudás különböző fokozatainak megállapítására használt itemek mögött rejlő ismeretek hierarchiája. A tudás fokozatainak figyelembevételével, a Guttman-skálának megfelelően a tanulókat teljesítményeik szerinti látens osztályokba soroltuk, és megvizsgáltuk, hogy ez milyen összefüggést mutat a csoport jellegével (kísérleti-kontroll). Továbbá az itemek viszonyrendszeréből kiindulva következtetést vontunk le arra, hogy az egyes látens osztályok tudása milyen kapcsolatban van az idővel. Kerestük azon okokat, amelyek megmagyarázzák a kísérleti és a kontroll csoport közötti teljesítménybeli különbségeket, illetve a csoporttól függetlenül a tanulók tudásának és a hatékony órai részvételnek a kapcsolatát.

Megállapítottuk, hogy a tanuló órai aktivitása és a tudás fokozataiban elfoglalt helye között szoros összefüggés van. Azon fogalmakon belül, melyek az azt megelőző részfogalmak eredőjeként jönnek létre, a diákok különböző részfogalmakig jutnak el. Hogy e tudás meddig terjed, annak hátterében több tényező külön-külön vagy együttes hatását valószínűsítettük. Így a figyelem mélységének és tartósságának csökkenése kapcsolatban állhat akarati tényezőkkel, a motiváció hiányával, az óra adott pontján alkalmazott nem megfelelő tanítási módszerrel, megértésbeli hiányosságokkal (melyek mögött kognitív képességbeli differenciák is lehetnek), a tananyag szerkezetével, a tanult fogalom minőségi és mennyiségi struktúrájával, egyéni külső és belső tényezőkkel (kifáradás, negatív szomatikus és pszichés állapot), továbbá az ismeretszerzés folyamatát hátrányosan befolyásoló tanár-tanuló és tanuló-tanuló interakciókkal. A tanulók teljesítménytesztekben mutatott tudásának értelmezéséhez további lényeges szempontot jelent, hogy az adott item mögött rejlő ismeret tanítására mennyi időt fordítanak, mennyi idő telik el a fogalom, a jelenség megismerése és számonkérése között (memória), és hogy mennyit és ho-

gyan készül a diák otthon. Ezek még akkor is lényeges szempontok, ha később a diák állandósult tudását kívánjuk felmérni.

A fentiek alapján levonhatjuk a következtetést, hogy önmagában nem lehet csodát várni egyik vagy másik, a tanítás folyamatában rendszeresen és dominánsan alkalmazott módszertől. Néhány nevelési-oktatási feladat megvalósítása (esetünkben a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése) célzott stratégiákkal és módszerekkel hatékony lehet, azonban az ismeretszerzés az iskolában olyan komplex folyamat, melynek során felbukkanhat számos egyéb akadály is. Így mindenkor figyelembe kell vennünk az egyébként kitűnő fejlesztő módszerek kudarcát okozó lehetséges tényezőket is.

### Irodalom

Albert, D. (1999): *Knowledge Spaces*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London

Balogh Béla: (1970), Gondolatok a fejlődés sajátosságairól és a földrajzi ismétlések rendjéről, *Földrajz-tanítás*, 2. 15–21.

Czigler István (1999): *Figyelem és percepció*. Kosuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Dayton, M. (1998): *Latent Class Scaling Analysis*. Sage Publications, London.

Hagenaars, I. (1993): *Loglinear models with latent variables*. Sage Publications, London.

Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémia Kiadó, Budapest.

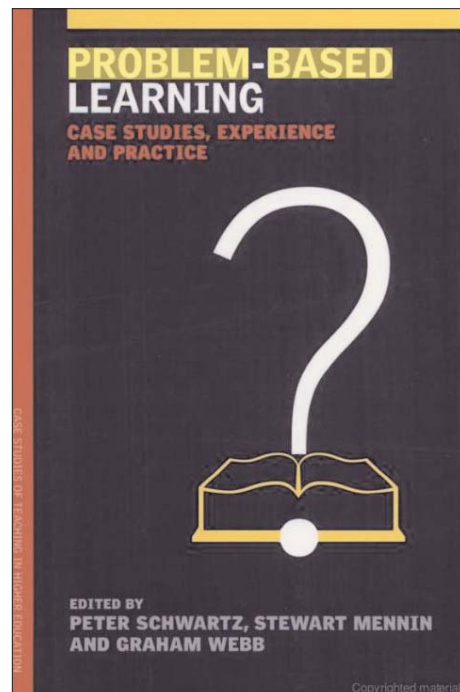
Máth János (2004): Kategórikus változók elemzése (loglineáris modell látens változókkal). *Alkalmazott Pszichológia*, 1. 57-81.

Papp Katalin (2001): Természettudományos nevelés, múlt, jelen és jövő. In: Csapó Benő (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Revákné Markóczi Ibolya – Máth János (2002): A természettudományos problémamegoldó gondolkodás fejlesztése a középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 101–109.

Revákné Markóczi Ibolya (2004): Nehezen megoldható biológia problémafeladatok. *Iskolakultúra*, 4. 42–51.

Takács Gábor – Takács Tímea (2002): Szakközépiskolások analogikus gondolkodása. *Iskolakultúra*, 8. 8–17.



A Routledge Kiadó könyveiből

## A tankönyvek minőségének megítélése

### *Mi ad értelmet a tankönyvek értékelésének és kutatásának?*

*Tankönyvet készíteni tulajdonképpen nagyon egyszerű. Osszuk fel az éves tananyagot kb. 5–6 fejezetre, a fejezeteket 8–10 leckére. Minden leckéhez tartozzon egy-két oldalnyi szöveg, 3–4 kép vagy ábra, és legyen a végén négy-öt kérdés. Ha mindezt egybekötjük, már kész is van egy tankönyv, vagy legalábbis egy annak látszó valami.*

Olyan tankönyvet készíteni viszont, amely valóban segítséget ad ahhoz, hogy a tanulás érdekes, értelmes és eredményes tevékenységgé váljon, nagyon nehéz. A feladat nehézsége leginkább abból adódik, hogy a tanulás rendkívül összetett tevékenység, általános szabályszerűségekkal nehezen megragadható folyamat. Különösen az, ha a tanulás sikerét befolyásoló tényezőket az egyes tanulók szemszögéből vizsgáljuk meg.

A tankönyvszerzők dolgát az is megnehezíti, hogy csak közvetett hatást tudnak gyakorolni a tanulásra, annak legfőbb irányítója és felelőse ugyanis maga a diák. A tanulási folyamat eredményességét leginkább meghatározó tényező, hogy mi játszódik le a tanulóban miközben tanítják és tanul. Ezt közvetlenül leginkább a tanárok tudják kedvező irányba terelni, de bizonyos helyzetekben a szülők, a kortársak, a mindennapi környezet és a média is hatással lehet a tanulásra.

Ahhoz, hogy a tankönyvek pozitív módon befolyásolhassák a tanulást, készítőknek életszerű szituációkat kell maguk elé képzelniük. Sejtteniük kell, hogy a tankönyv tartalma és módszertani megoldásai milyen hatást fognak kifejteni a tanár tervező munkájára, a közös tanórai feldolgozásra és az otthoni egyéni tanulásra. Mindebben saját pedagógiai ösztöneikre és tanári tapasztalataikra kell elsősorban támaszkodniuk, mivel ma szinte semmilyen kutatási eredménnyel nem rendelkezünk arról, hogy ténylegesen mi történik a tankönyvekkel az osztálytermekben, és miként használják azokat a tanulók a napi feladataik végzése során. Mint ahogy arról is nagyon kevés információ van, hogy a tanulóknak mi a véleménye a tankönyvek használhatóságáról. Pedig nem ártana tisztában lennünk azzal, hogy szerintük min múlik, hogy az egyik tankönyvből könnyebb tanulni, a másiktól meg nehezebb.

A napi tanítási gyakorlat fejlődésére, fejlesztésére vonatkoztatva mi az értelme annak, amit a tankönyvek minőségét vizsgáló szakértők csinálnak? Az ő tevékenységüknek nem a tanulók, még csak nem is tanárok, hanem a tankönyvszerzők munkáját kellene kedvező irányba befolyásolniuk. A szakértők csak nagyon közvetett kapcsolatban állnak tehát a napi tanítási gyakorlattal, ennek ellenére nekik is elsősorban a diákok szemszögéből lenne érdemes a dolgokat mérlegelniük. Mi más lehet a céljuk, minthogy olyan tankönyvek készüljenek, amelyeket a diákok szívesen vesznek a kezükbe, s amelyekből a tanárok is nagyobb kedvvel tanítanak? A többszörös áttétel miatt ugyanakkor a tankönyvszakértőknek azzal is számolniuk kell, hogy mindannak a hatása, amit feltárnak és javasolnak, szerencsés esetben is, csak évekkel később lesz érzékelhető az iskolai munkában.

### A tankönyvi minőség megragadásának problematikája

A tankönyv összetett célokat szolgáló, sokféle tudás együttes mozgósítását igénylő szellemi alkotás. E komplexitás a készítőktől, a kutatóktól és az értékelést végző szakértőktől is szisztematikus gondolkodást követel, amely az értékelés esetében világosan megfogalmazható alapelveken nyugvó kritériumrendszerek kidolgozását jelenti.

A kritériumrendszerek struktúrái közötti különbségek szorosan összefüggnek azzal, hogy a kritériumrendszer készítői miként definiálják a tankönyv fogalmát és funkcióját. 1986-ban a bielefeldi egyetem három professzora a tankönyvet a tudományos vizsgálatok lehetséges tárgyaként értelmezte. A tankönyvkutatás tudományos megalapozottsága szempontjából fontosnak tartották, hogy a tankönyv a maga teljes problematikájával jelenjen meg a vizsgálatokban. Ezért egy totalitásra törekvő vizsgálati rasztert alkottak, amelyben öt dimenzió mentén 24 vizsgálati kategóriát helyeztek el. Ez volt a híres „bielefeldi raszter”, amelyet a pedagógiai szakemberek elismerésre méltó tudományos dokumentumként tartanak számon, de amelyet a gyakorlatban nem igazán tudtak hasznosítani. (Bamberger, 1998)

<i>I. Metaterória</i>	<i>II. Tankönyv-design</i>	<i>III. Szaktudomány</i>	<i>IV. Szakdidaktika</i>	<i>V. Neveléstudomány</i>
megismerést irányító érdeklődés (16 tétel)	külső formatervezés	tudomány, ténybeli pontosság (3 tétel)	szakdidaktikai kiindulás (12 tétel)	neveléstudományi paradigma (15 tétel)
kijelentés-analízis (17 tétel)	tipográfia	aktuális helyzet a tudományos vitában (2 tétel)	tanulási célorientáció (30 tétel)	tankönyvtípus (6 tétel)
fogalomalkotás (13 tétel)	színek	kontroverzia (2), módszerek (3), a politikafogalom dimenziói (8), pluralizmuselmélet (8), neomarxista elmélet (8)	strukturálás és szekvenciálás (10 tétel)	a tankönyv didaktikai funkciói (22 tétel)
értékitélet (12 tétel)	grafika (összesen 132 tétel)		redukció és transzformálás (15 tétel)	szövegfajták, szövegstruktúra és szövegerthetőség (21 tétel)
ideológia-alkotás (18 tétel)			problémaorientáció (25 tétel)	az interakció és a kommunikáció formái (18 tétel)

#### 1. ábra. A bielefeldi raszter

A tankönyvek elemzéséhez és gyakorlati célokat szolgáló értékeléséhez folyamatosan új és új kritériumrendszerek készülnek. Összehasonlítva ezeket, azt tapasztaljuk, hogy a lényeges különbségek nem az egyes minőségi kritériumok, hanem a kritériumokat rendszerbe szervező alapelvek és a kritériumrendszerek belső struktúrái között tapasztalhatók. Például az érthető megszövegezésre vagy a kérdések, feladatok motiválóerejére vonatkozó kritériumokat szinte mindegyik esetben megtalálhatjuk, abban azonban jelentős eltérések vannak, hogy ezek a kritériumok milyen általánosabb jellegű minőségi elváráshoz rendelődnek az egyes kritériumrendszerekben. Az értékelési alapelvek módosulásai természetesen szorosan összefüggnek az eredményes tanítás és tanulás feltételeiről vallott nézetek fejlődésével. Már csak ezért is érdemes néhány jellemző példán keresztül megismerkednünk a tankönyvek értékelése terén lezajlott szemléletbeli változásokkal.

## A tankönyv strukturális elemein alapuló értékelés

Az 1980-as években sokat foglalkoztak a kutatók a tankönyv alkotóelemeinek problémájával. Ez a kutatási irány összhangban volt azzal a széles körben elfogadott felfogással, amely a tankönyvet egy meghatározott funkciójú speciális szövegfajtaként definiálta. Ezért a tankönyvre jellemző speciális strukturális elemeknek különösen nagy jelentőséget tulajdonítottak. E megközelítési mód szerint, ha valaki jó tankönyvet akar készíteni, tudatában kell lennie, hogy melyek is ezek, s hogy milyen didaktikai szempontokat kell érvényesítenie velük kapcsolatban. Egymással párhuzamosan több ismertetést és listát is összeállítottak a kutatók a tankönyv szerkezeti elemeiről. Ilyen volt az a széleskörűen alkalmazott áttekintés is, amelyet Dmitrij Szujev készített a „modern tankönyv” strukturális komponenseiről 1986-ban (*Bamberger, 1998*), s amelynek felosztása a szövegek és a szövegen kívüli komponensek megkülönböztetésén alapult.

<i>A tankönyv strukturális komponensei</i>					
Szövegek			Szövegen kívüli komponensek		
alapszöveg:	kiegészítő szöveg:	magyarázó szöveg:	apparátus az elsajátítás megszervezéséhez:	illusztrációk:	tájékoztató eszközök:
műfajilag megfelel a tanári előadásnak	olvasmányok, források, összefoglalások	szakfőgyra utaló bevezetés, lábjegyzetek, magyarázatok stb.	kérdések, feladatok	képek, grafikonok, térképek, vázlatok	tartalomjegyzék, mutatók, glosszárúmok, címsorok, jelzőszimbólumok

2. ábra. A tankönyv strukturális komponensei

A strukturális elemek vizsgálatán alapuló értékelés során a tankönyvszakértők tehát először is azt ellenőrzik, hogy a tankönyv rendelkezik-e mindazokkal az alkotóelemekkel, amelyeket általában tőle elvárunk (például: Van-e a tankönyvben elég képi illusztráció?) Majd gondosan megvizsgálják, hogy az egyes elemek kialakítása megfelel-e a tankönyvben betöltött funkciójának (például: A képek jól kapcsolódnak-e a szövegben leírtakhoz?) Ellenőrizhetik azt is, hogy a különböző tankönyvi elemek megfelelő segítséget adnak-e a tanítási-tanulási célok megvalósításához (például: Az illusztrációk adnak-e elég lehetőséget önálló tanulói feladatok adására?) Végül, de nem utolsósorban a tanulók életkori sajátosságai szempontjából is értékeli a tankönyv egyes elemeit (például: A gyerekek számára érthetők-e az ábrák és a térképek?) Ezen vizsgálatok legfőbb vonása, hogy a tankönyvvel szemben támasztott minőségi kritériumokat annak strukturális elemei szerint csoportosítják, olyan címek alatt például, mint a tankönyv szövegezése; a tankönyvi illusztrációk; kérdések és feladatok; a tankönyv tájékoztató apparátusa stb., az értékelés pedig a címekben megjelölt kérdésekre vonatkozik. A szakértő egy ilyen kritériumrendszer használatával tehát alapvetően magára a tankönyvre koncentrál, azt vizsgálja, hogy formailag és tartalmilag megfelel-e a vele szemben támasztott hagyományos elvárásoknak. E statikus megközelítésmódnál dinamikusabb szemléletet tükröz az, amikor nem a tankönyvet alkotó szerkezeti elemekből, hanem a tőle elvárt funkciókból vezetnek le az értékelés minőségi kritériumait. Azonban mielőtt rátérnénk a funkcionális szemléletű értékelés jellegzetességeinek a bemutatására, hangsúlyoznunk kell, hogy a tankönyvi alkotóelemekből kiinduló strukturális elemzések révén felhalmozott tudásanyag még ma is fontos alapjául szolgálhat a tankönyvek megújításának. „A tankönyv lényegének megértése, funkcionális és szerkezeti sajátosságainak a megragadása nemcsak azt teszi lehetővé, hogy reprodukáljuk

a tradíciókat, hanem azt is, hogy új típusú tankönyveket alkossunk, amelyek megfelelnek gyorsan változó világunk igényeinek.” (Selander, 1991)

### A tankönyvi minőség funkcionális megközelítése

A minőség funkcionális megközelítése esetén a kutatóknak először meg kell határozniuk az összes olyan funkciót, amely a tankönyvtől elvárható, majd ki kell választaniuk azokat a strukturális elemeket és minőségi jellemzőket, amelyek az egyes funkciók megvalósulásában a legnagyobb szerepet játszhatják. A strukturális elemekre vonatkozó ismeretek és az ezekhez kapcsolódó minőségi kritériumok tehát ez esetben a tankönyvi funkciókkal összefüggésben kapnak új értelmet. Például a szövegek érthetőségének igénye az ismeretátadás, az érdekes feladatok igénye pedig a motiváció feltételeként jelenik meg a funkciókra alapozott kritériumrendszerekben. (Mikk, 2000)

A tankönyvi funkciókból kiinduló értékelési kritériumrendszerek két irányban is folyamatosan fejleszthetők. Egyrészt korszerűsíteni és pontosítani lehet a tankönyvi funkciókra vonatkozó listát, követve a tudásról, a tanulásról és a tanulási környezetről vallott felfogás változásait. Másrészt pedagógiai mérésen és értékelésen alapuló kutatások révén közelebbről meghatározható, hogy mely tankönyvi összetevők, milyen feltételek mellett tudják leginkább elősegíteni az egyes funkciók megvalósulását. Tanulói kísérletekkel ellenőrizhető például, hogy az ismeretek megértése és rögzítése szempontjából milyen típusú vizuális elemek javítják leginkább a tanulók teljesítményét.

<i>Funkciók</i>	<i>A minőség összetevői és kritériumai</i>
Motiváció	Illuztráltság Érdekesesség Problémák bemutatása Gondolkodásra ösztönző egyéb megoldások
Ismeretátadás	Érthetőség Életszerűség Tudományos pontosság
Rendszerezés	Strukturáltság
Koordináció	A többi tankönyvekkel való összehangoltság
Differenciálás	Szintezett tananyag
Tanulásiirányítás	A tanórai és az otthoni tanulás folyamatát orientáló eszközök
Tanulási stratégiák tanítása	
Az önértékelés elősegítése	Az ismeretek alkalmazását gyakoroltató, illetve összefoglaló kérdések és feladatok
Értékekre nevelés	Érzelmi hatást keltő eszközök

3. ábra. A tankönyvi funkciókból kiinduló értékelési kritériumrendszer

A nemzetközi szakirodalomban többféle lista található a tankönyv funkcióiról; a következők különböző megnevezéssel, de általában mindegyik listában megtalálhatók:

- Ismeretátadás (reprezentáció, transzformáció, információ);
- Tanulásiirányítás (vezérlés, folyamatirányítás);
- Gyakorlás (eredménybiztosítás, rögzítés);
- Rendszerezés (strukturálás);
- Koordinálás (kapcsolatok szervezése);
- Motiválás (stimulálás);
- Differenciálás (racionalizálás);
- Önértékelés (ellenőrzés);
- Értékekre nevelés (személyiségfejlesztés).

Amikor a tankönyvi funkciók megvalósulása szempontjából értékeljük a tankönyvet, elsősorban a tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása érdekel minket. Ez fontos elő-

relépés a strukturális elemekre épülő, a tankönyvet önmagában vizsgáló kritériumrendszerekhez képest. Ugyanakkor fel kell figyelnünk arra is, hogy az ezen kritériumrendszerek keretében készített listák elsősorban a tanárok, s nem a diákok tevékenysége felől közelítették meg a tankönyvek lehetséges funkcióinak kérdését. Az ismeretátadás, a tanulásirányítás, a motiválás, a differenciálás, az értékekre nevelés a tanár feladata, sőt ebben a kontextusban a gyakorlás, a rendszerezés és a koordinálás funkciói is ekként értelmezhetők. Egyedül az önértékelés funkciója az, amely egyértelműen a tanulók tevékenységéhez kapcsolódik. A tankönyv funkcióiról készült listák tehát az 1980-as években arra a kérdésre válaszoltak, hogy milyen feladatokat tölt be a tankönyv a tanításban, s nem arra, hogy milyen feladatokat tölt be a tanulásban. Azóta azonban a tanításközpontú felfogást felváltotta a tanulásközpontú megközelítés. Ma már az osztályteremben folyó pedagógiai munka értékelésekor elsősorban nem arra figyelünk, hogy mit csinál a tanár, hanem arra, hogy mit csinálnak a tanulók. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy mennyire tekinthető eredményesnek vagy eredménytelennek az ő szempontjukból mindaz, ami az órán történik, és ez alapján ítéljük meg a tanári munka szakszerűségét is. Ennek a szemléletváltásnak meg kellett változtatnia a tankönyvekről vallott felfogásunkat: a tankönyvek pedagógiai korszerűsítésének legfontosabb és legösszetettebb aktuális feladata a tanulásközpontú oktatás igényeire való alkalmazkodás lett.

### A rendszerszerűséget előtérbe állító tankönyvi értékelés

A tanuló és a tanulás középpontba állítása, a tanulás konstruktív tanulói tevékenységként történő értelmezése új kérdéseket vetett fel a tankönyvekkel kapcsolatban. Miként hat a tankönyv arra, amit a tanuló a világról gondol és abból megért? Miként hat arra, ahogy a diák gondolkodik és ahogy tanul? Hogyan lehet hangsúlyosabbá tenni a tankönyv szerepét a gondolkodás fejlődése és a tanulási stratégiák, tanulási módszerek elsajátítása terén? E kérdések megválaszolása paradigmaváltást hozott a tankönyvek értékelési rendszerében is.

M. Chambliss és R. C. Calfee 1998-ban megjelent könyvének címe – *Tankönyvek a tanulásért – A gyerekek értelmének nevelése* [*Textbooks for Learning – Nurturing Children's Mind*] – jól kifejezi a szerzők szándékát. Szerintük olyan tankönyvekre van szükség, amelyek képesek formálni a tanulók gondolkodásmódját, s segítik őket abban is, hogy minél hatékonyabban tudjanak tanulni, ezért a szerzők úgy tekintenek a tankönyvre, mint „az intellektuális elgondolások közvetítő eszközére.” (Chambliss és Calfee, 1998)

A tanulók értelmének hatékony nevelését sokszor akadályozza az a gyakorlatban még erősen élő felfogás, hogy ha a tanuló elég mennyiségű ismeretre tesz szert, akkor ezek az ismeretek valahogy, valamikor elvezetik őt az adott műveltség- vagy tudományterület átfogó alapelveinek, modelljeinek és elméleteinek megértéséhez és alkalmazásához. Tehát a mennyiség egyszer csak minőségbe csap át. Ezt a pedagógiai hitet azonban sem az elmélet, sem a gyakorlat nem támasztja alá. M. Chambliss és R. C. Calfee szerint a tankönyveknek kulcsszerepe lehet abban, hogy a pedagógusok ettől eltérő stratégiát követve, kezdettől fogva a lényeges összefüggésekre koncentrálnak, s azokra többször is visszatérve, a korábbiaknál hatékonyabban tudják a tanulók értelmét, gondolkodásmódját fejleszteni. A szerzők szerint ilyen eszközzé csak abban az esetben tud válni egy tankönyv, ha következetesen érvényesül benne néhány jól kiválasztott tervezési alapelv („design principle”) – a tartalom kialakításában csakúgy, mint a leckék szövegezésében vagy az illusztrációk esetében. A készítőknak következetesnek kell lenniük abban az értelemben is, hogy a tankönyvsorozat egészét, a sorozat egyes tankönyveit, a tankönyvek egyes témaköreit és leckéit is ugyanazon tervezési alapelveknek megfelelően készítsék el. A hatás elérésének alapfeltétele tehát, hogy a tankönyvsorozat készítői pontosan tudják, hogy mire, hogyan és milyen eszközökkel akarnak hatni, s ezt ne felejtsek el a tankönyvek összeállítása során sem.

Chambliss és Calfee három tervezési alapelvet ajánl a tankönyvkészítők figyelmébe: érthetőség („comprehensibility”), a lényeget megragadó tananyagtervezés („exemplary curriculum”) és tanulóközpontú oktatás („student-centered instruction”).

	<i>Tulajdonságok (Themes)</i>	<i>Alkotóelemek (Elements)</i>	<i>Kapcsolódási eszközök (Linkages)</i>
Érthetőség (Comprehensibility)	ismerős tartalom érdekes tartalom koherens struktúra	szavak mondatok bevezetések szövegek	funkcionális eszközök retorikai sémák
Tervszerűség (Curriculum)	szakértői szemüveg  modellek alapelvek	ismeretek képességek attitűdök	szekvencia leírás
Tanulásiirányítás (Instruction)	tanulóközpontúság  érdeklődő közösség konstruktívizmus ráközelítés	kapcsolódás szerveződés reflektálás kiterjesztés	rugalmasság

4. ábra. Tankönyvtervezési alapelvek Chambliss és Calfee szerint

A tankönyvi szövegek egyszerre háromféle szempontból is gondot jelenthetnek a fiatalok számára: „ismeretlen és nem túl érdekes tartalom, amelyet ráadásul olyan strukturális sémák alkalmazásával mutat be a szerző, amelyeket a tanulók nem ismernek”. (Chambliss és Calfee, 1998) Először is az érthetőség érdekében minden új dolgot úgy kell megjeleníteni, hogy az minél több kapcsolódási pontot találhasson a tanulók meglévő tudásával: szókincsükkel, személyes tapasztalataikkal, előzetes ismereteikkel, magyarázó modelljeikkel stb. Ezek a kapcsolódási pontok biztosítják az ismerős kiinduló alapot az új dolog megtanulásához. Másodsorú fontos, hogy ne csak ismerős, hanem érdekes is legyen a tanuló számára az, amit tanul. Az érdeklődés felkeltését a szerző élvezetes előadásmódja, a tanulóhoz alkalmazkodó témaválasztás, a tankönyvben található látványos illusztrációk és a gondolkodásra ösztönző feladatok egyaránt jól szolgálhatják. Az érthetőség harmadik feltétele a strukturáltság. A tematika logikus elrendezése e tekintetben éppen annyira lényeges, mint a lecke tartalmának strukturált formában történő megszövegezése. Hasznos lehet, ha a szerző valamilyen módon (például bevezető, tematikus ábra, gondolatterkép, összefoglaló vázlat) nyilvánvalóvá teszi azokat a rendezőelveket, amelyek szerint az információk bemutatásra kerültek (például fogalmi rendszer; ok-okozati összefüggések; hasonlóságok és különbségek; érvek és ellenérvek). A szövegeket strukturáló logikai sémák tudatosítására azért van szükség, mert a természettudományi és a társadalomtudományi magyarázatok bonyolultabb olvasási stratégiákat igényelnek, mint amilyeneket a tanulók általában használnak.

Az amerikai szerzők által ajánlott második, „exemplary curriculum”-nak elnevezett tervezési alapelv azt a követelményt fejezi ki, hogy a tankönyv tartalmának az adott műveltség- vagy tudományterület legadaptívabb elméleteinek és fogalmainak elsajátítására kell koncentrálnia. Adaptív teóriaként biológiából az élő szervezetek külső környezethez való alkalmazkodását, vagy földrajzból a lemeztectonikát említik; ez utóbbit sok egymástól különböző jelenség (földrengések, vulkánok, óceáni árkok, a kontinensek alakja) megértéséhez lehet egyszerre felhasználni. Chambliss és Calfee szerint az intézményesített oktatás célja felkészíteni a tanulókat arra, hogy a mindennapi tapasztalattól eltérő értelmezési modellek mentén is képesek legyenek látni a világot, hogy a szakértők szemüvegén (expert lens) keresztül nézve a jelenségek végtelen sokaságát rendszerként ragadhassák meg, s ezáltal az új információk és jelenségek értelmezését szolgáló adaptív tudáshoz jussanak. A siker érdekében azonban szigorúan meg kell válogatni, hogy milyen teóriák, fogalmak és alapelvek kerüljenek a tantervbe, mert ezek csak akkor lesznek a ta-

nulók segítségére, ha a megértésükre elég idő jut. „A mi ideálisnak tekintett tantervünk nem feladatokkal és témakörökkel kezdődik, hanem koncepcionális fogalmakkal. Whitehead tanácsát követve, hogy kevés dolgot tanítsunk, de azt alaposan.” (Chambliss és Calfee, 1998) A tankönyvek készítésénél minden lehetséges alkalmat fel kell használni a kiválasztásra került teóriák, fogalmak és alapelvek felidézésére és alkalmazására, és minél többször lehetővé kell tenni a korábban megismert értelmezési keretek használatát az új információk és jelenségek befogadásához.

A tankönyvkészítést meghatározó harmadik tervezési alapelv a „tanuló-központú oktatás”, amely szervesen összekapcsolódik az „érthetőség” és a „lényegyet megragadó tananyagtervezés” imént bemutatott megközelítéseivel. A tanuló-központú oktatás kapcsolatokat teremt (connecting) a tanuló tudásával, jól érthető és könnyen felidézhető struktúrákba rendezi az új tartalmakat (organizing), lehetőséget biztosít a diákoknak az önálló reflektálásra (reflecting), és alkalmat ad a tanultak kiterjesztésére, új kontextusokban való alkalmazására is (extending). A tanulási folyamat négy fázisát kifejező angol szavak kezdőbetűje alapján CORE-nak nevezték el ezt az oktatási stratégiát. A *Textbooks for Learning* című könyv szerzői is ezt ajánlják a tankönyvkészítők figyelmébe, ha azok meg akarják felelni a „tanuló-központú oktatás” alapelvének. Az alapelv iskolai érvényesülése szempontjából azonban fontos az is, hogy a tanár mindig rugalmasan alkalmazkodjon a tanulók aktuális tudásához, spontán reakcióihoz, s a tanórán kialakuló egyedi szituációkhoz: például a diákok által megfogalmazott problémákhoz; a tanulók közötti vitákhoz; a tanultakhoz kapcsolódó aktualitásokhoz. A megfelelő tankönyv fontos szerepet játszhat abban, hogy a tanár a „tanuló-központú oktatás” érdekében el mer-e szakadni az előre megszabott sémáktól. Ezt a fajta törekvést a tankönyv például azzal segítheti, ha az egyes fejezetek önállóan is értelmes blokkot alkotnak, amelyekből eltérő tanulási utakat lehet összeállítani anélkül, hogy a koherenciára vonatkozó követelmény sérülne.

A Chambliss és Calfee által kialakított tankönyvtervezési és -értékelési modell legfontosabb üzenete, hogy a tankönyvszerzőknek is alkalmazkodniuk kell a tudás új típusú megközelítéséhez, amely szerint az egy meghatározott elemekből (ismeretek, képességek, attitűdök) felépülő rendszer, amelynek minőségét nem annyira az elemek összessége, hanem inkább a rendszer szervezethez határozza meg. A tanulás során tehát a tanuló tudásnak is mint rendszernek kell fejlődnie. Ehhez pedig a tankönyvek csak akkor tudnak igazán hozzájárulni, ha maguk is többek lesz, mint a bennük található elemek összessége. A tankönyveknek is meghatározott alapelvek szerint strukturált ismeretforrásá és eszközzerré kell válniuk, ennek érdekében pedig a fejlesztés és az értékelés során a rendszerszerűségből fakadó kritériumokat kell előtérbe állítanunk.

### **A tankönyvek értékelése a lényeges összefüggések és alapelvek („key idea”) elsajátíthatósága szempontjából**

Az Egyesült Államokban 1985-ban nagyszabású fejlesztő munka indult a fiatalok természettudományi tudásának javítására. A Projekt 2061 néven ismertté vált program fejlesztői 1993-ra elkészítettek egy olyan új követelményrendszert, amely újrafogalmazta, hogy mit is kellene tudniuk a középiskolát végzett amerikai diákoknak. A természettudósok és a pedagógiai szakértők egyaránt támogatták ezt az új követelményrendszert, amely célul tűzte ki a természeti környezet jelenségeinek megértése szempontjából fontos összefüggések és alapelvek („key idea”) megismerését és alkalmazásának elsajátítását. Az ismeretanyag szelekciója során ennek megfelelően azt mérlegelték, hogy melyek azok az összefüggések és alapelvek, amelyeket érdemes és fontos tudni, s mennyi ezek közül az, amennyit a rendelkezésre álló idő alatt a tanulók valóban magukévá tudnak tenni. (*Projekt 2061*)

A Projekt 2061 keretében nem születtek új tankönyvek, de készültek olyan ajánlások, tanulmányok és vizsgálatok, amelyek a természettudományi tankönyvek készítőinek és

használóinak szóltak. 1999-ben országos visszhangot váltott ki az az átfogó tankönyvértekelés, amelyet a Projekt 2061 fejlesztőinek irányításával végeztek el. Azt vizsgálták, hogy az Egyesült Államokban használt középiskolai matematika, földrajz, biológia és fizika tankönyvek mennyire felelnek meg az új tartalmi célkitűzéseknek és didaktikai alapelveknek. Az eredmény nem volt túl hízelgő. „A vizsgálat a legrosszabb félelmeinket igazolta vissza azokról a taneszközökről, amelyekkel a gyermekeinket oktatják a legkritikusabb évfolyamokon.” – nyilatkozta George Nelson, a Project 2061 igazgatója. A szakértők úgy vélték, hogy a tankönyvek többsége túl sok témát fog át, s ezek egyikét sem építi fel megfelelően. Nagyon sok olyan ismeretanyagot és tanulói feladatot találtak, amelyek irrelevánsnak bizonyultak a követelményekben szereplő természettudományi összefüggések és alapelvek elsajátítása szempontjából, vagy amelyek nem kapcsolódtak megfelelően egymáshoz. A szakértők szerint mindezek inkább megnehezítik, mintsem segítik a lényeg megértését. Nelson a következőképpen fogalmazott: „Nem számít, hogy tudományosan mennyire akkurátus egy tankönyv, nem tölti be a feladatát, ha nem biztosít megfelelő feltételeket a tanároknak és a diákoknak a fontos fogalmak megértéséhez és alkalmazni tudásához.” Témánk szempontjából azonban az eredményeknél érdekesebb magának a vizsgálatnak a módszere és a kritériumrendszere.

A vizsgálatban résztvevő szakértők között tapasztalt középiskolai tanárok és egyetemi oktatók egyaránt voltak. A munkájuk megkezdése előtt egyhetes tréningen vettek részt, ahol közösen készültek fel az értékelés kritériumrendszerének egységes szabályok szerint történő alkalmazására. Nem a teljes tankönyvet vizsgálták, hanem az összehasonlító elemzéshez három olyan természettudományi témakört választottak ki, amelyek megértése általában gondot szokott okozni diákoknak. E három témakör: a részecskeelmélet (fizika), az energia átalakulása az ökoszisztémákban (biológia) és a Föld felszínének változásai (földrajz). Minden tankönyvet alávetettek tartalmi és pedagógiai elemzésnek is. Egyrészt gondosan megvizsgálták, hogy az egyes tankönyvek tartalma mennyire biztosít megfelelő feltételeket a témakörökhöz kapcsolódó jelenségek megismeréséhez és pontos megértéséhez. Másrészt értékelték, hogy mennyire jó a tankönyvek tanítási stratégiája és hogy a hozzájuk tartozó tanári kézikönyvek a leghatékonyabb módszereket ajánlják-e a tanároknak. Mind a kétfajta vizsgálatához részletesen kidolgozott értékelési kritériumrendszer készült. (5. ábra)

A pedagógiai elemzés kritériumrendszerének hét fő kategóriája további alpontokra bomlik, s minden részkritériumhoz indikátorok is tartoznak. Az indikátorok konkrétizálják a vizsgálatot végző szakértő számára, hogy milyen alkotóelem meglétét vagy milyen minőségi mutató teljesülését kell ellenőriznie a tankönyvben, illetve taneszköz-rendszerben az adott kritérium értékelése szempontjából. A pedagógiai értékelés V. fő kategóriája: „A tanulók gondolkodásra ösztönzése a jelenségekkel, tapasztalatokkal és a tanultakkal kapcsolatban.” Ehhez egyebek mellett „A tanulói gondolkodás fejlesztése” című alpont tartozik. Amikor az értékelést végző szakértő ennek az alpontnak a szempontjából adott értékelést a tankönyvről, a következő indikátorokat vette figyelembe.

*A tanulói gondolkodás fejlesztése:* Tartalmaz-e tankönyv olyan feladatokat és kérdés-sorokat, amelyek fejlesztik a tanuló képességeit a tekintetben, hogy a értő módon bemutassa és önállóan is értelmezni tudja a tapasztalt jelenségeket, illetve az olvasottakat?

#### *A kritérium megvalósulásának indikátorai*

1. A tankönyvben szerepelnek a jelenségek megfigyeléséhez és az olvasottakhoz kapcsolódó speciális és a lényegre vonatkozó feladatok és kérdések.
2. A kérdések és feladatok segítő jellegűek:
  - a. strukturálják a fontos tényeket, információkat;
  - b. segítik a tanulókat abban, hogy a saját tapasztalataikat kapcsolatba hozzák a jelenségekkel és a jelenségek tudományos értelmezésével;

<i>Mit vizsgáltak a tartalmi elemzés (Content Analysis) keretében?</i>	<i>Mit vizsgáltak a pedagógiai elemzés (Instructional analysis) keretében?</i>
<p><i>A követelményekkel való összhang (Alignment)</i> Összhangban van-e a tankönyv tartalma a követelményekkel? A tartalom a témakör elsajátítása szempontjából alapvető fontosságú összefüggések és alapelvek megismeréséhez és megértéséhez szükséges ismereteket öleli fel?</p>	<p><i>A tanulási célok kijelölése és tudatosítása (Providing a Sense of Purpose)</i> A tankönyv bemutatja-e a tanulók számára, hogy miről és hogyan fognak tanulni egy-egy téma kapcsán? Mindezt érthető és ösztönző módon teszi-e? A tartalmi elemek és a tanulói tevékenységek logikai sorrendje összhangban van-e a megfogalmazott tanulási célokkal?</p>
<p><i>Megalapozottság, meggyőzőerő (Building a Case)</i> A tankönyv érvekkel és példákkal kellően alátámasztja-e az állításait, következtetéseit? Érthetően és meggyőzően mutatja-e be a jelenségek magyarázataul szolgáló összefüggéseket és tudományos elméleteket?</p>	<p><i>A tanulói elképzelések számításba vétele (Taking Account of Student Ideas)</i> A tankönyv és a hozzátartozó tanári kézikönyv felhívja-e a tanárok figyelmét az előzetes tanulói elképzelések megismerésének fontosságára? A tankönyv ad-e megfelelő alapot és feladatokat ezek tanórai megbeszéléséhez és feltárásához? Kap-e a tanár megfelelő segítséget ahhoz, hogy a legjellemzőbb tanulói tévképzeteket azonosítani és korrigálni tudja?</p>
<p><i>Koherencia (Coherence).</i> Világosan kiderülnek-e az összefüggések a magyarázó elméletek között (1), a magyarázó elméletek és a jelenségek között (2), valamint a magyarázó elméletek és az ezekkel kapcsolatba hozható más elméletek (3) között.</p>	<p><i>A tanulók megismertetése a releváns jelenségekkel (Engaging Students with Relevant Phenomena)</i> Van-e tankönyvben megfelelő mennyiségű és változatos példaanyag a tantervben szereplő tudományos elméletek megértéséhez? Megfelelő feltételeket teremt-e a tankönyv a megértést elősegítő közvetlen tapasztalatszerzéshez, az ilyen célú tanulói tevékenységek tanórai megszervezéséhez?</p>
<p><i>Az általános műveltségen túlmutató elemek (Beyond Literacy)</i> A tankönyvben mik azok az ismeretelemek, amelyek meghaladják a témakör elsajátítása szempontjából alapvetően fontosnak tekinthető összefüggéseket, alapelvek körét? Ezek a többlet információk nem hatnak-e zavaróan a lényeg megtanulása szempontjából?</p>	<p><i>A tudományos elgondolások megértése és alkalmazása (Developing and Using Scientific Ideas)</i> A tankönyv pontosan és érthetően mutatja-e be a tantervben szereplő tudományos elméleteket? A tankönyv csak azokat a tudományos szakszavakat használja-e, amelyek ténylegesen szükségesek a jelenségeket megmagyarázó elméletek megértéséhez és megvitatásához? Ad-e a tankönyv mintákat és instrukciókat arra vonatkozóan, mire és hogyan használhatók fel a megszerzett ismeretek és képességek? Ad-e a tankönyv megfelelő feladatokat a tanult alkalmazásának új kontextusokban történő kipróbálására és gyakorlására?</p>
<p><i>Pontoság. (Accuracy)</i> Tartalmaz-e a tankönyv tárgyi tévedést, hibát, félreérthető vagy félrevezető állítást? Tartalmaz-e olyan állításokat, amelyek megerősíthetik a tanulók körében élő tévhiteket, téves értelmezéseket?</p>	<p><i>A tanulók gondolkodására ösztönzése a jelenségekkel, tapasztalatokkal és a tanultakkal kapcsolatban (Promoting Students' Thinking about Phenomena, Experiences, and Knowledge)</i> Ad-e elég ösztönzést a tankönyv ahhoz, hogy a tanulók elmondják a tapasztalataikat, kifejthessék a gondolataikat, megvitathassák egymással a véleményüket a tanultakkal kapcsolatban? Ad-e a tankönyv vagy a tanári kézikönyv tanácsokat a tanároknak arra nézve, hogy miként használják fel a tanulói megbeszéléseket a tanulói tudás megerősítésére és korrigálására? Tartalmaz-e a tankönyv olyan feladatokat, amelyek alkalmat adnak annak gyakorlására, hogy a tanulók a személyes tapasztalatok és az olvasottak alapján önálló következtetéseket vonjanak le és fogalmazzanak meg?</p>
	<p><i>A tanulási folyamat értékelése (Assessing Progress)</i> Az értékelésre szolgáló tanulói kérdések és feladatok a tanterv által kijelölt jelenségekre, összefüggésekre és tudományos elméletekre vonatkoznak-e? A tudás ellenőrzésére szolgáló feladatok alkalmasak-e arra, hogy egyértelműen kiderülhessen, a diákok valóban megértették-e a lényeges összefüggéseket? Vannak-e olyan kérdések a tankönyvben, amelyek alapján a tanár helyes döntéseket tud hozni a tanítás tartalmának és módszereinek kiválasztására vonatkozóan?</p> <p><i>A tanulási környezet megerősítése és gazdagítása (Enhancing the Science Learning Environment)</i> A tankönyv és a tanári kézikönyv ad-e megfelelő háttérutást a tanároknak ahhoz, hogy a lényeges összefüggéseket, tudományos elméleteket pontosan és jól érthetően meg tudják tanítani a diákok számára? Ad-e elég segítséget és ösztönzést a tanárnak ahhoz, hogy érdeklődő és kooperatív légkört alakítson ki az osztályteremben? Kap-e a tanár elég segítséget ahhoz, hogy a gyerekek közötti kulturális különbségekre is tekintettel tudjon lenni, s a speciális bánásmódot igénylő tanulók számára is megfelelő feltételeket alakítson ki?</p>

5. ábra. A Project 2061 értékelési kritériumrendszere

c. segítik a tanulót abban, hogy kapcsolatokat találjon a saját elképzelései és a tapasztalt, illetve bemutatásra kerülő jelenségek között;

d. felhívják a figyelmet a tanulói tévképzetek és a tudományos magyarázatok közötti eltérésekre.

3. A kérdések és feladatok rendszerszerűen felépülő segítséget nyújtanak a tanulóknak (ellentétben azzal, amikor a feladatok és kérdések önmagukban állnak).

Az értékelés eredményeként adható minősítések:

Kiváló: A tankönyv következetesen megfelel mind a három indikátornak.

Megfelelő: A tankönyv következetesen megfelel az 1. és 2. indikátornak.

Gyenge: A tankönyv leginkább csak az 1. indikátornak felel meg.

### **A tanulás összetevőit középpontba állító tankönyvértékelés**

A pedagógiai kutatások eredményein alapuló új tanítási és tanulási módszerek gyakorlatba való átültetése a tankönyvek korszerűsítésének fontos feltétele. E folyamat felgyorsításához jelentősen hozzájárulhatnak a tankönyvek értékeléséhez használt kritériumrendszerek, feltéve, ha képesek az új pedagógiai alapelveket és javaslatokat a tankönyvek nyelvére lefordítani, azaz képesek pontosan megfogalmazni, hogy milyenek kellene lennie a tankönyveknek ahhoz, hogy ezen új alapelvekkel összhangban legyenek, illetve milyen korábban megszokott sémáktól kellene elszakadniuk ahhoz, hogy az új tanulási módszerekhez alkalmazkodni tudjanak. Egy ilyen progresszív kritériumrendszer elsősorban a tanulás, illetve a tanuló ember szemszögéből ragadja meg a tankönyvek minőségének és használhatóságának kérdését. Amikor 2005-ben napirendre került a hazai tankönyvek minőségének problémája, a Tankönyvkutató Intézet azt javasolta, hogy vizsgálják felül a pedagógiai didaktikai értékelés szempontrendszerét. Mégpedig úgy, hogy az új kritériumrendszer szempontjait a tanulás összetevői határozzák meg:

- az ismeretek megértése, tanulása;
- az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása;
- problémák, problémahelyzetek elemzése és a problémamegoldás tanulása;
- a tanulás módszereinek tanulása;
- gondolkodási eljárások tanulása;
- szociális viszonyulások, magatartásformák tanulása.

Egy tankönyv csak akkor felel meg a tanulás által támasztott minőségi elvárásoknak, ha annak mindegyik összetevőjéhez megfelelő feltételeket biztosít. A tankönyv tartalmát, strukturáját és minden egyes összetevőjét is abból a szempontból kell elemezni és értékelni, hogy segíti vagy gátolja a tanulót a fejlődésben.

Az új szempontrendszer gyakorlati alkalmazhatóságát természetesen nagyban meghatározza, hogy sikerül-e az egyes tanulási összetevőkhöz adekvát értékelési kritériumokat és a kritériumokhoz jól megragadható indikátorokat tudunk-e rendelni. E kritériumok és indikátorok elkészítése során össze kell kapcsolni a tanulásmódszertani ismereteket a tankönyvelméltre és tankönyvkészítésre vonatkozó tapasztalatokkal. Úgy, ahogyan ennek minden tankönyv elkészítésekor is meg kellene történnie. Nézzünk most egy példát arra, milyen értékelési kritériumok és indikátorok rendelkeznek a tanulás módszereinek tanulásához?

#### ***A tanulás megtervezését és értékelését segítő eszközök***

– A tankönyv a fejezetek elején felhívja a tanulók figyelmét a tananyag fontosabb elemeire.

– A tankönyv a fejezetek elején bemutatja a tanulási célokat és feladatokat.

– A tankönyv belső tartalmi tagolása, a benne található információk feldolgozásának módja hatékony tanulási stratégiákat és módszereket közvetít a tanárok és tanulók számára.

- A tankönyv többféle tanulási módszer elsajátítására és gyakorlására ad lehetőséget.
- A tankönyv támogatja az egyéni, önálló tanulást.
- A tankönyv lehetőséget ad a tanulónak arra (pl. a tanulási célok pontos kijelölésével, ismétlő és összefoglaló kérdésekkel, a tanultak legfontosabb elemeinek utólagos áttekintésével), hogy saját maga is ellenőrizni és értékelni tudja, hol tart a tanulási célok teljesítésében.

#### ***A tanulási motívumok fejlesztését szolgáló megoldások***

- A tankönyv arra ösztönöz, hogy a tanuló belső igényévé váljon a világ folyamatos megismerése és a tanulás.
- A tankönyv felkelti a tanulók érdeklődését és kíváncsiságát az egyes témák és feladatok iránt.
- A tankönyv segítséget ad ahhoz, hogy a tanulók össze tudják vetni aktuális tudásukat a tanulást megelőző vagy a tanulás korábbi szakaszára jellemző ismereteikkel, elképzeléseikkel és teljesítményükkel, s ezáltal érzékeltetni tudják tudásuk gyarapodását, képességeik fejlődését, teljesítményük javulását.
- A szerző problémafelvetésekkel, nyitva hagyott kérdésekkel, további tanulásra, tájékozódásra ösztönzi a tanulókat.
- A tankönyv – a tanultakhoz kapcsolódó nyomtatott és digitális ismeretforrások ajánlásával, illetve az ezek használatát igénylő feladatokkal – ösztönzést ad a tanulók önműveléséhez.

#### ***A tanulási képességek fejlesztését szolgáló eszközök***

- A tankönyv problémafelvetései, kérdései és feladatai megteremtik a feltételeket ahhoz, hogy a tanulók az új ismeretek megismerése során aktív szerepet kaphassanak.
- A tananyag elsajátítását változatos tevékenységformák (kísérletek, példamegoldások, szövegelemzések, térképelemzések, rajzos feladatok stb.) segítik.
- A tananyag elsajátítását a változatos tevékenységformákhoz kapcsolódó ábrák segítik.
- A tankönyv a helyes tanulási stratégiák és szokások kialakítását mintákkal és magyarázatokkal ösztönzi.
- A tankönyv a feladatmegoldó és -elemző képességek fejlesztéséhez könnyen érthető algoritmusokat ad.
- Feladatai figyelembe veszik a tanulási folyamat egyes lépéseit, és ezeket külön-külön is gyakoroltatják.
- A tankönyv mintákat és feladatokat közöl a társas feladatmegoldás és társas tanulás elsajátításához és gyakorlásához.
- A tankönyv a tanulási céloknak és a tanulók fejlettségi szintjének megfelelő tájékoztató apparátussal (név- és tárgymutató, fogalomtár, kislexikon, irodalomjegyzék stb.) van ellátva.

#### ***A személyes reflektálásra ösztönző eszközök***

- A tankönyv arra ösztönzi a tanulókat, hogy minél többször fejtsék ki gondolataikat a tanultakról.
- A tankönyv önálló kérdések megfogalmazására sarkallja a tanulókat.
- A tankönyvben olyan kérdések is találhatóak, amelyek az új ismeretek továbbgondolására, az azokra történő reflektálásra készítetik a tanulókat.
- A tankönyv kérdésekkel, problémafelvetésekkel ösztönzést ad ahhoz, hogy a tanuló mindig keressen összefüggéseket és kapcsolódási pontokat a különböző tantárgyak keretében tanult ismeretei között.

A tanulás összetevőiből kiinduló értékelési rendszernek többféle előnye is lehet. Először is a tanulás korszerű felfogását közvetíti. A tankönyvek minőségének megítélésakor

a korabbinál nagyobb hangsúlyt helyez az ismeretek alkalmazásához, a problémamegoldások gyakorlásához, a tanulás módszereinek tanulásához, valamint a gondolkodás és személyiség fejlesztéséhez szükséges feltételek biztosítására, magától értetődő elvárásnak tekinti, hogy a tankönyv szerepe ne szűküljön le az ismeretek bemutatására. A tanulás összetevőin alapuló kritériumrendszer másik előnye, hogy felgyorsíthatja a tanulásra vonatkozó kutatási eredmények és fejlesztési koncepciók adaptálását. Azáltal, hogy a tankönyvekkel szemben megfogalmazott régi és új minőségi kritériumokat az egyes tanulási összetevők köré csoportosítja, ideális feltételt biztosít ahhoz, hogy a tanulás hatékonyságát növelő új elvek és módszerek a tankönyvek készítőit is új megoldásokra sarkallják. A tanulás feltételeire vonatkozó kutatások legtöbbször ugyanis a tanulás egyes összetevőire vonatkozó kérdésekre választolnak: Hogyan fejlődik a tanulók problémamegoldó képessége? Mítől függ az ismeretek új szituációkban történő alkalmazási képessége? Mi a metakognitív tudás szerepe a tanulásban? Miként hatnak a képek a tanulók attitűdjeire? Ha érthető módon fogalmazzuk meg, hogy egy tankönyv szövegezése, feladatai, illusztrációi általában milyen módon és feltételek mellett segíthetik elő leginkább az ismeretek alkalmazásának tanulását, akkor a tankönyvkészítők értően és nyitottan tudnak majd figyelni minden olyan új kutatási eredményre, amely a tudástranszfer kapcsán megszületik. Ugyanez a logika érvényesülhet a gondolkodási eljárások tanulása, vagy a tanulás tanulása esetében is. A tanulás összetevőin alapuló értékelési kritériumrendszer termékeny párbeszédet indíthat el a tanuláselméleti kutatók és a tankönyvkészítésben dolgozó gyakorlati szakemberek között. Mindebből világosan kiderül, hogy ez a kritériumrendszer nemcsak a már elkészült tankönyvek utólagos értékeléséhez, hanem az új tankönyvek megtervezéséhez is hasznos segítség lehet.

### **A kritériumrendszerek alkalmazása a tankönyvvé nyilvánítási eljárásban és a tankönyvek fejlesztésében**

Bár a kritériumrendszerek készítői általában igyekeznek minden fontos minőségi összetevőt összegyűjteni, a kritériumok száma mindig tovább gyarapítható. Márcsak ezért is meg kell fontolnunk, hogy szükséges-e beemlíteni az összes lehetséges minőségi igényt a hatósági jóváhagyás kritériumai közé. Három érv szól ez ellen. Egyrészt nincs olyan tankönyv, amely minden igénynek egyszerre meg tud és meg akar megfelelni. Másrészt vannak olyan egyébként fontos minőségi kritériumok, amelyek korrekt ellenőrzése a tankönyvi jóváhagyás folyamata során nehezen megvalósítható. Harmadrészt a túl sok szempont megosztja a bíráló figyelmét. Véleményünk szerint a jóváhagyás során az érthetőség és a tanulói aktivitás kérdéseire kellene elsősorban koncentrálni, itt kellene a pedagógiai bírálatoknak leginkább alaposnak, szigorúnak és következetesnek lenniük a jövőben.

Ugyanakkor azt is fontosnak tartjuk, hogy – a jóváhagyás szempontjainak megújítása nyomán – egy széleskörű szakmai diskurzus induljon el a tankönyvek minőségének minden alapvető kérdéséről. A szakmai konzultációkba a tankönyvkészítőknél, a tankönyvszakértőknél kívül be kellene vonni a pedagógusokat és a pedagógiai kutatókat is. Velük közösen tekintenék át, hogy mi minden szükséges ahhoz, hogy egy tankönyv az iskolai oktatás valóban hatékony és megbízható eszköze legyen. Elsősorban a tanulhatóság, a képességfejlesztés és a megváltozott tanulási környezet kérdéseire koncentrálna gondolatnánk újra közösen a tankönyvek ügyét. A két cél együttes elérését egyrészt az biztosíthatná, ha kétféle kritériumlista készülne: egy hosszú és mindenre kiterjedő változat, amely a konzultációk, továbbképzések, kutatások alapjául szolgálna, s amely a szakmai munka eredményeképpen egyre bővülne és fejlődne, s egy ennél jóval rövidebb kritériumlista, amely a jóváhagyási procedúra eszközeként funkcionálna. A két lista szemlélete, struktúrája és tartalma összhangban lenne egymással, de mind a kettő más-más funkciót töltene be a tankönyvek fejlesztésére elindított reformfolyamatban.

## Irodalom

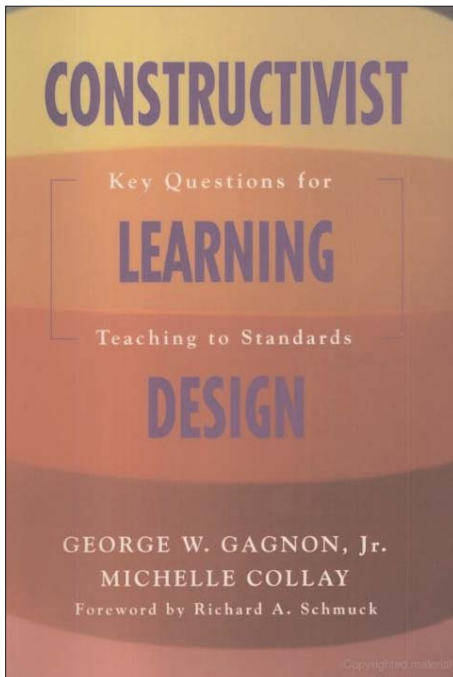
Bamberger, R. – Boyer, L. – Sretenovic, K. – Strietzel, H. (1998): *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur.* ÖVB Pädagogischer Verlag GmbH, Wien. 10–25.

Chambliss, M. – Calfee, R. C. (1998): *Textbook for Learning. Nurturing children's minds.* Blackwell Publishers, Massachusetts.

Mikk, J. (2000): *Textbook: research and writing.* Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 20.

Project 2061: [www.project2061.org/default.htm](http://www.project2061.org/default.htm)

Selander, S. (1991): Pedagogic text analysis. In Julkunen, M. L. – Selander, S. Ahlberg, (szerk.) *Research on Texts at School.* Joensuu: University of Joensuu, 40.



A Corwin Press könyveiből

## Nagy László kényszerű számvetése 1922-ből

*A százötven éve született (1) Nagy László – 1922 januárjában – szokatlan lépésre kényszerült: küszöbön álló nyugdíjazásáig befutott pályájáról kellett számot adnia. Hatvanöt évesen, talán szerettei ösztönzésére, kísérletet tett ugyanis arra, hogy valamelyest javítson a közszolgálatban foglalkoztatottakéhoz hasonlóan egyre romló életfeltételein, valamint a felesége betegsége által is sújtott családja helyzetén. Ezért – és az őt ért méltánytalanság miatt – visszaminősítésének korrigálását, és az 1912. költségvetési évtől számára biztosított személyi pótlék visszamenőleges folyósítását kérte Vass József vallás- és közoktatásügyi minisztertől. (2)*

**A** Magyar Országos Levéltárban, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tanítóképzős ügyosztályának anyagaiban található beadványának fogalmazásakor Nagy László egy számára idegen szerepbe kényszerült: életpályája eredményeit kellett elősorolnia, a vele szemben – a forradalmak bukása után legalábbis – barátságatlan minisztériumi vezetés meggyőzése érdekében. Az alábbiakban az érdeklődő kollégák figyelmébe ajánlott, eddig publikálatlan dokumentum (3) hevenyészett leltárszerűségében is impozáns képét adja a magyarországi tanítóképzés, a hazai és nemzetközi gyermektanulmányi mozgalom, valamint a hazai pedagógiai irodalom és közélet – Ballai Károly, Cser János, Domokos Lászlóné, Imre Sándor, Kemény Gábor, Ranschburg Pál, Weszely Ödön, Mérei Ferenc, Buzás László, Ballér Endre, Nagy Sándor, Kőte Sándor, Felkai László, Németh András, Deák Gábor és mások által sokoldalúan elemzett, méltatott – kiemelkedő egyénisége munkásságának. A „Nagy László tanítóképző-intézeti szakfelügyelő” aláírással záruló 1922. január 12-i levél ugyanakkor kitörölhetetlenül magán viseli kényszer-születésének árulkodó nyomait, azt, hogy szerzője mennyire idegennek érezte e magamutogató szerepet, s az akkori folyamodványokban a kérvényezőtől feltétlenül elvárt „mély tisztelettel, alázatos szolgája” formulákat. Joggal vélhette: életműve magáért beszélt. Ezért megalázónak – s a körülmények ismeretében talán reménytelennek is – érezhette az ilyen beadványozást, melyre értelmetlen sok időt, energiát pazarolnia. Ebből a „muszaj-sietősségből” adódhattak a közölt írás megfogalmazásbeli gyengeségei, kisebb nagyobb pontatlanságai.

Mindazonáltal, ha Nagy László tudományos precizitásáról, stílusáról nem is, életműve gazdagságáról, tevékenységének sokszínűségéről – konszolidált és forradalmi időszakokban egyaránt – szemléletes képet ad az alábbi dokumentum:

„NAGYMÉLTÓSÁGÚ MINISZTER ÚR! (4)  
KEGYELMES URAM!

Tisztelettel kérem, méltóztassék alulírottat, (5) mint az 1919. évi február 2-án minisztertanácsi végzés alapján (6) kinevezett „tanítóképző-intézeti szakfelügyelőt”, főigazgatói címmel az V. fizetési osztályba előléptetni.

Kérésem indokolásul bátorodom felhozni eddigi működésem tényeit, megjegyezvén, hogy csak a konkrét tényeket említem meg, a részletezéseket fölöslegesnek tartom.

## I. TÁRSADALMI ÉS KULTÚRPOLITIKAI MŰKÖDÉSEM

### 1. Tanítóképzés

A./

Az 1889-ben megalakult Tanítóképző – Intézeti Tanárok Országos Egyesülete főtítkáruul választott meg s ezen minőségemben szerveztem az új egyesületet. A főtítkári hivatalt 9 évig viseltem. Működésem hatása alatt az egyesületi élet felvirágzott. (7)

Ezen időre esik a tanítóképzésnek az egész vonalon való reformja: tanítóképesítés, tanterv, felvétel, tanárképzés, internátusi nevelés, rendtartás, a tanárok anyagi helyzetének javítása s az állami beavatkozás megerősödése. Módomban volt mindezen reformokra irányítólag hatni. Hat közgyűlést tartottunk.

1890-ben megválasztottak a Magyar Tanítóképző szerkesztőjének s ezen tisztemet 17 évig viseltem. A Magyar Tanítóképző egyik legértelmesebb s legtekintélyesebb pedagógiai lapjává lett Magyarországnak. (8)

Kartársaim 1900-ban rokonszenvük jeléül arany tollal tüntettek ki a következő felírással: „A tanítóképzés bátor harcosának”.

Az Országos Egyesület 1906-ban tiszteleti tagjául választott.

Az Országos Egyesületben a következő fontosabb előadásokat tartottam:

- 1900. a tanítóképesítő vizsgálatok reformja;
- 1902. a tanárképzés reformja;
- 1904. a gyermektanulmány;
- 1908. a tanítóképzés szervezete;
- 1910. a kísérleti lélektan tanítása a tanítóképző intézetekben.

B./

Farkas Sándor igazgató és az én előterjesztésemre a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1909-ben a VI. kerületi tanítónőképzőben lélektani laboratóriumot alapított. (9)

E laboratórium évről-évre hatalmasan fejlődött s országos és világhírre tett szert.

E laboratóriumról mondja Wagner János főigazgató, az akkori igazgató a VI. kerületi képző 1911–2. évi értesítőjében: 'Intézetünk iránt érdeklődő látogató temérdek volt, akiket első sorban a pszichológiai laboratórium mintaszerű felszerelése és nagyszerű vezetőjének Nagy Lászlónak a híre hozott ide még külföldről is.'

E laboratóriumban képeztettek ki az összes tanítóképzői pedagógiai tanárok a kísérleti lélektanból.

1916-ban e laboratórium kötelességévé tétetett az Apponyi Kollégium pedagógiai hallgatóinak kiképzése a lélektani kísérletezésből. (10)

A VI. kerületi képzőben az én vezetésem alatt indult meg a pedagógia inductív módszerű tanítására irányuló újabb reformmozgalom. Ez újítást a tanterv és utasítások, a rendtartási szabályok az egész országban általánosították. Így alakult ki hazánkban a modern tanítóképzés.

### 2. Hivatalos társadalmi működés

1894 óta állandóan részt vettem az Országos Közoktatási Tanács tanítóképző-intézeti tantervi munkálataiban, mint meghívott szakértő s 1906 óta mint rendes tag. (11)

Mint az Országos Tanszermúzeum tagja részt vettem a tanítóképzés felszerelési jegyzékének összeállításában.

Az 1906-i tanítónői, az 1907. évi és az 1913. évi gyakorló iskolai tanfolyamokon előadója voltam a pedagógiának, a gyermektanulmányoknak, a kísérleti pedagógiának.

1912-16-ig előadásokat tartottam a főváros Pedagógiai Szemináriumának tanítói továbbképző és tudományos tanfolyamán a gyermektanulmányi kutatások eredményeiről.

### 3. Tanítóegyesületek

1896-ban szerveztem a millenniumkor tartott II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszust, amely Magyarország legnagyobb pedagógiai kongresszusa volt 4900 taggal és 19 szakosztállyal.

1890-től fogva 14 éven át alelnöke voltam a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának, s mint helyettes elnök vezettem ezt 1902-4-ig. (12)

Az 1904-ben tartott VI. Egyetemes Tanítógyűlés rendező bizottságának elnöke voltam.

Alelnöke s egy darabig vezetője voltam a Budai Tanítóegyesületnek.

A Magyar Tanítók Otthona pedagógiai osztályának két ízben hosszabb ideig elnöke voltam.

Meghonosítottam a szabad-líceumi előadásokat a Tanítók Otthonában.

A Magyar Pedagógiai Társaságnak megalapítása óta rendes tagja, a Magyar Filozófiai Társaságnak választmányi tagja vagyok.

## 4. Magyar Gyermektanulmányi Társaság

1906-ban szerveztem a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot.  
Ezen társaság szervezését 1896-ban kezdtem, tehát az előkészítés 10 évig tartott. (13)  
1906 óta a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak munkatársaimmal együtt öt tudományos osztályát és 13 vidéki fiókját szerveztem meg.  
1911-ben munkatársaimmal együtt megalapítottam a Gyermektanulmányi Múzeumot,  
1903-ban a nyilvános gyermektanulmányi értekezleteket,  
1921-ben a gyermektanulmányi sorozatos előadásokat,  
1917-ben az előadásokat az anyák és felnőtt leányok számára,  
1905-ben az Új Iskolát,  
1913-ban az I. Országos Gyermektanulmányi Kongresszust s  
1917-ben a II-at,  
1913-ban országos gyermektanulmányi kiállítást,  
1915-ben a háborús gyermektanulmányi és pedagógiai kiállítást Budapesten.  
1918-ban megindítottuk a gyermek- és ifjúságszórakoztató akciót s 1921-ben munkatársaimmal együtt megindítottuk a bábszínházi előadásokat az egész országban.  
1900 óta a fővárosban és a vidéken számtalan gyermektanulmányi előadást tartottam: ismeretterjesztőket és tudományosokat a Magyar Gyermektanulmányi Társaság s a különböző egyesületek és társulatok keretében.

## 5. Külföldi szereplések (14)

1906-ban Berlinben, 1909-ben Hamburgban, 1911-ben Brüsszelben, 1912-ben Berlinben, 1913-ban Boroszlóban s 1914-ben ugyancsak Berlinben s 1914-ben Londonban (a nemzetközi népjóléti kiállításon), 1913-ban Lipcsében a nemzetközi „Nyomdai és Grafikai Kiállításon” gyermektanulmányi kiállításokat rendeztem munkatársaimmal együtt. (15)  
1911-ben az I. Nemzetközi Gyermektanulmányi Kongresszuson Brüsszelben, mint főelőadó szerepeltem a következő tételtől: „Enseignement de la Pédologie pour les Pedagogues, Médecins et le Personal des Tribunaux pour l'Enfance.”  
1913-ban előadást tartottam a szentpétervári orosz családi nevelési kongresszuson „A gyermek lelki fejlődésének egyik fő problémájáról”.  
1910-ben a zártkörű Gesellschaft für experimentelle Psychologie rendes tagjává választott.  
Igazgatósági tagja vagyok a nemzetközi gyermektanulmányi kongresszusok bizottságának.  
Egyik elnöke voltam a brüsszeli gyermektanulmányi kongresszusnak.  
Tagja vagyok a Genfben székelő J. J. Rousseau Intézet intézőbizottságának.  
1921-ben előadást tartottam Helsingforsban a turáni népek pedagógiai kongresszusán „a gyermek erkölcsi és szociális fejlődése” címmel. (16)  
1921-ben Ballai Károlyval együtt rendeztük a Magyar Gyermektanulmányi Társaság és a Gyermektanulmányi Múzeum kiállítását a Nagaszaki japán városban rendezendő nemzetközi pedagógiai kiállítás számára.  
1919-ben megalapítottam a Gyermek című folyóirat mellett a német és francia, majd az angol mellékletet, minek következtében a magyar pedagógiai mozgalmakról az egész világ tudomást szerez.

## II. PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG

Kezdetül fogva a fő gondot a pedagógiai működésre, az ifjúságra való közvetlen hatásra fordítottam.  
Arra törekedtem, hogy az ifjúságban eszményiséget fejlesszek ki. Az eszméket szeretni tanítottam meg őket: a hazát és a gyermeket szeretni. (17)  
El is értem, hogy tanítványaim rajongtak a hazáért és pályájukért.  
Negyven év alatt nagy gárdáját neveltem fel az eszméért rajongani, áldozni s dolgozni tudó munkatársaknak.  
Még azon tanítványaim sem vesztették el idealizmusukat, akik velem öregedtek meg.  
1913-ban volt tanítványaim és munkatársaim egy nagyszabású emlékkönyvvel, a "Nagy László Emlékkönyvvel" leptek meg. E műben annyira dicsérnek tanítványaim, hogy restellem azt itt bemutatni.

## III. IRODALMI MŰKÖDÉS

## 1. Folyóiratok, emlékiratok, naplók

A Magyar Tanítóképzőt szerkesztettem 1890–1917. (18)  
"A Gyermek" c. tud. folyóiratot szerkesztem 1907 óta.

Szerkeszttem titkársaimmal együtt a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplóját 1897.  
Írtam a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesületének I. Emlékiratát a tanítóképesítésről, 1890.  
U. e. egyesület II. Emlékiratát a tantervről 1892.  
U. e. egyesület III. Emlékiratát a tanárok képesítéséről és egységes fizetéséről.

## 2. Önálló művek

### a./ Neveléstörténetiek

Schwarcz Gyula mint kultúrpolitikus. Emlékbeszéd 1902.  
Gróf Teleki Sándor. Emlékbeszéd, 1921.

### b./ Gyermektanulmányi művek

A gyermekek koraérettségéről. 1900.  
A gyermektanulmányozás mai állapota 1907.  
Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. 1905.  
A gyermek érdeklődésének lélektana. 1908.  
A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez. 1916.  
A gyermek lelki fejlődésének egyik fő törvénye. 1919.  
Didaktika gyermek-fejlődéstani alapon II. rész. 1921.

### c./ Németül megjelent művek

Die Entwicklung des Interesses des Kindes. 1919. (19)  
Psychologie des Kindlichen Interesses. 1912.  
Beitraege zur Geschichte der seelischen Entwicklung des Kindes. 1915.  
Ergebnisse einer Umfrage über die Auffassung des Kindes vom Kriege. 1916.  
Das Konvergenzgesetz der seelischen Entwicklung. 1919.

## 3. Tankönyvek

A lelki élet ismertetése, Gömöri Sándorral együtt. 1905. (20)  
Új Ábécé. Úrhegyi Alajossal együtt. 1909.  
Vezérkönyv az Új Ábécéhez Úrhegyivel együtt 1909. (21)  
Természettan népiskolák számára. Úrhegyi Alajossal együtt. 1910.

## 4. Pedagógiai értekezések

### a./ Gyermektanulmányiak

Az értelmi fejlődés egyik alapvető problémája. A Gyermek, 1913.  
A gyermek szellemi munkabírása. A Gyermek, 1913.  
A Remete-Munkaiskola Brüsszelben. A Gyermek, 1914.  
A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban. A Gyermek, 1914.  
Kapcsolat a különböző fokú iskolák tanítási rendszere között. A Gyermek, 1914.  
Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. A Gyermek, 1916.  
Az Új Iskola tanterve. A Gyermek, 1916.  
A gyermek lelki fejlődésének típusai az iskolák szerint. A Gyermek, 1917.  
A balkézrel való írástanítás és az ambidextria. A Gyermek, 1917.  
A magyar közoktatás reformtervezete. A Gyermek, 1919.  
Megfigyelések a gyermekek társas életéről. Magyar Tanítóképző, 1901.  
A gyermektanulmányozás módja és szempontjai. Magyar Tanítóképző, 1903.  
A gyermektanulmányozás Amerikában. Magyar Tanítóképző, 1903.  
Pósa Lajos költészete. Magyar Tanítóképző, 1904.  
A gyermektanulmány a tanítóképző-intézetekben. Magyar Tanítóképző, 1904.  
Adatok a serdült korú leányok testi fejlődéséhez. A VI. kerületi állami tanítónőképző-intézet értesítője, 1914.  
Der Krieg und die Seele des Kindes. Universum. 1915.

### b./ Tanítóképzés

Lélektani laboratórium. A VI. kerületi állami tanítóképző értesítőjében és a Magyar Tanítóképzőben, 1909.  
A lélektani laboratórium célja s berendezésének szempontjai a tanítóképző intézetben. A VI. kerületi tanítónőképző értesítője, 1910.

A lélektan tanításának módszere. U. ott. 1911.  
Az induktív módszer a pedagógia tanításában. U. ott. 1912.  
Pedagógiai-pszichológiai kísérleti eszközök gyűjteménye. U. ott. 1913.  
A lélektani laboratórium fejlődésének története. U. ott. 1916.  
A beszéd- és értelemgyakorlatok tárgya, célja, módszere. Magyar Tanítóképző, 1915.  
Ezekon kívül több százra menő cikk a Magyar Tanítóképzőben, A Gyermekek-ben, a különböző folyóiratokban és napilapokban.

#### IV. SZEMÉLYI MOTÍVUMOK

Okmányaimat nem terjeszthetem fel, mert azokat az 1921. év augusztus havában nyugdíjaztatási kérvényemhez csatoltam. Ennek következtében mellőzöm a személyemre vonatkozó adatokat, a legfőbbeket kivéve.

1881 szeptemberében neveztek ki a budapesti II. kerületi tanítónőképző-intézethez tanárrá. (22)  
1896-ban Ő Felsége a király számomra a tanítóképző-intézeti igazgatói címet adományozta.  
1908-ban helyeztek át a VI. kerületi állami tanítónőképző-intézetbe.

1916-ban bízattam meg, hogy az Apponyi Kollégiumban a lélektani kísérletezésből előadásokat tartsak.  
1919. február 1-jén minisztertanácsi végzés alapján tanítóképző-intézeti szakfelügyelővé neveztettem ki a VI. fizetési osztályba. (23)

1912-ben számomra a képviselőház tudományos működésem elismeréséül 600 K működési pótlékot szavazott meg. A költségvetés indoklása: „Egyik tanítóképző-intézeti c. igazgató részére, aki hazánkban az első pszichofizikai laboratórium vezetője és aki ezen a téren elismerésre méltó érdemeket szerzett magának nemcsak a hazai tudományosság terén, hanem ezen bűvárlatok eredményei és ezek irodalmi feldolgozása és közzététele által a magyar tudományosságnak a külföldön is becsületet és elismerést szerzett, fáradozásának nem jutalmazására, hanem csak némi elismeréséül évi 600 K. működési pótlékot állítottam be a költségvetésbe.” (24)

Ezzel szemben ez utóbbi időben két sérelem ért:

a./ Habár a Károlyi-kormány (25) szakfelügyelővé kinevezett, az akkori közoktatásügyi miniszter egyszerűen megvonta tőlem ezt a működési pótlékot.

b./ A jelenlegi közoktatásügyi kormány pedig akkor, amikor a szakfelügyelősegeket átszervezte főigazgatósággá, minden indoklás nélkül ezt az átszervezést nem alkalmazta reám, nem vitt az 5. fizetési osztályba, sőt a szakfelügyelői megszólítást is megszüntette velem szemben, mind a szóbeli, mind az írásbeli érintkezésben a tanítóképző-intézeti igazgatói címet alkalmazta reám. (26)

Ezt a megszegyenítést, aminek kellemetlen, megcsúfoló következményeit különösen a társadalommal és kartársaimmal szemben érzem, valóban nem érdemeltem meg. De azt hiszem, nem is volt ez a közoktatási minisztérium szándékában.

Nagyméltóságú Miniszter Úr! Nem azért dolgoztam eddig s nem azért akarok ezentúl is dolgozni, hogy jutalmat várjak és kérjek. De nem is kaptam jutalmat, most különösen a hivatalos felfogás részéről eddig csak mellőzésben, lekicsinylésben volt részem. Most sem várok jutalmat. De most, amikor hivatalos pályámnak a vége felé közeledem, ezt a lépést megtennem nemcsak a magam, hanem a családom iránt való kötelességem volt.

A főigazgatói fizetés és cím megadása rám nézve nemcsak anyagi, hanem erkölcsi kérdés is.

Maradtam mély tisztelettel

Budapest, 1922. január 12.

Nagyméltóságodnak  
alázatos szolgálója:

Nagy László  
tanítóképző intézeti szak-  
felügyelő”

Nagy László kérvényének egy példánya a MOL-ban, a VKM tanítóképzős anyagaiban maradt fenn, s a hozzácsatolt iratokból úgy tűnik, hogy az ügyosztály az abban foglaltak lényegét figyelmen kívül hagyva, egyedül az elmaradt működési pótlékok visszamenőleges folyósításával volt hajlandó foglalkozni, 1922. február 1-jétől annak felemelésére utasítva az állampénztárt (s erről értesítve a kérvényező „intézeti igazgatót”). Majd miután a gazdaságiak válaszából kiderült, hogy a kért pótlékot az 1921. évi 196219. sz. rendelettel már 1921. december 14-én kiutalták, az ügyiratot „ad acta” jelzéssel lezárták, s Nagy László kérését válasz nélkül hagyva február 17-én irattárba helyezték. (27)

Sem ebből az iratból, sem Nagy László töredékesen ránk maradt személyi dossziéjából (28) – amely tartalmazza a korábbi előléptetéseire, majd 1917. évi „létszámfelettivé nyilvánítására” vonatkozó anyagokat – nem világos: mikor, miért és ki vonta meg Nagy Lászlótól a szakfelügyelői pótlékot, majd címet. Erre feltehetően a status quo (ante) helyreállítása során került sor, hiszen a forradalmak alatti szerepvállalását tekintve véltlennek ítélt Farkas Sándort visszahelyezték a tanítóképző intézeti szakfelügyelőre, s működési pótlékát attól kezdve folyósították. Márpedig Nagy Lászlót az ő helyére nevezték ki szakfelügyelővé. A pótléka megvonására minden bizonnyal ezzel összefüggésben került sor, hiszen a költségvetésben csak három ilyen státusz szerepelt. Kérvényéből úgy tűnik: Nagy László nem tudott arról, hogy a hivatalban lévő tanítóképző-intézeti szakfelügyelők V. fizetési osztályba sorolására nem a szakfelügyelőnek főigazgatósággá szervezésekor, hanem már korábban, azon általános státuszrendezés során került sor 1919. október-novemberében, melyből kimaradtak mindazok (így ő is), akik ellen vizsgálat vagy fegyelmi eljárás folyt. (29)

Bár a szolgálatban lévő, mindhárom szakfelügyelőt előléptették akkor „egyéni elbírálás alapján” történt. Amikor a főigazgatóságokat 1920 nyarán létrehozták, azok tagjait valóban az V. fizetési osztályba sorolandónak tartották, de erre – az akkor már az „Ap-ponyi Kollégium tanáraként” munkálkodó –

---

*„Sikerét látva a tanítóképzési osztály vezetője javaslatára a VKM úgy döntött, hogy „a lélektan s részben a didaktika tanításának ezen új módszerét általánosítja az összes tanítóképző intézetekben, mi célból az állami képzőket fokozatosan lélektani laboratóriumi felszereléssel látja el”.*

---

Nagy László esetében nem került sor. Igazgatóként megmaradt idősebb, elismert tanártársai többségével együtt – a szakfelügyelői kinevezésekor elnyert – VI. fizetési osztályban, vagyis az őszi, 1919. évi január 1-jéig visszaható előléptetések őt nem érintették. (30) Mivel mindegyre a Károlyi-kormány jogfolytonosnak tekintett 1919. január 13-i döntése jegyében került sor, s a jeles gyermektanulmányozót ezt követően (februárban) léptették elő egy fizetési osztállyal, ez sem tekinthető méltánytalannak.

Sőt, ez az eljárás, pusztán egzisztenciális, s jogi szempontból korrektnek minősíthető.

Egyrészt azért, mert a trianoni menekült tanárok rendkívül felduzzasztották a tanítóképző-intézeti tanárok számát, akiket a megmaradt intézetekben alig lehetett foglalkoztatni, másrészt, mert Nagy László a status quo (ante) jegyében nem került vissza utolsó munkahelyére, a VIII. kerületi állami tanítónőképzőbe – ahol egyébként a zsúfoltság miatt még a lélektani laboratórium helyiségét is osztályteremként használták, s így előbb csak délutánonként, majd már akkor sem adhatott helyet a kutatásnak s az Apponyi-kollégiumi óráknak (31) –, tehát az akkor már 62–65 éves Nagy Lászlónak de facto alig akadt tanári elfoglaltsága, mégis státuszban hagyták. (32)

Nyugdíjazása is az akkori szabályoknak megfelelően történhetett, hiszen egy 1928. novemberi kimutatás szerint nyugdíja havi 456 P. volt (amit a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban keresett 230 P-vel egészített ki). (33) A kettő együtt magasabb volt az egyetemi oktatók akkori átlagjövödelméénél, s lényegesen magasabb a középiskolai tanárok fizetésénél. (34) Túlzottnak tűnik tehát a Kemény Gábor által – saját élményeit hősére vetítve – a szakirodalmi köztudatba plántált kép Nagy Lászlóról, akinek „örvendnie kellett, hogy nyugdíját megmentheti”. (35) Egzisztenciális szempontból legalábbis nem így állt a helyzet, s ahogy beadványából láthattuk, a jeles pedagógus nem is „örült” a VI. fizetési osztályban rá váró nyugdíjnak.

A perdöntő források hiányában nehezebb helyzetben vagyunk a szakfelügyelői cím megvonását illetően, s az ezzel Nagy Lászlót ért „megszégyenítés” megítélésénél. Kér-

vényében is részletezett életműve, teljesítménye ismeretében – figyelembe véve, hogy vajon hány tanítóképző intézeti igazgató/tanár nevét érdemes ma is számon tartania a szélesebb pedagógus közvéleménynek – kérését méltányosnak, s ebben az értelemben jogosnak találjuk. Annál is inkább, mert nem tudjuk, hogy mikor, milyen körülmények között fosztották meg címétől. Az akkori jogszabályok az 1918. október vége és 1919. március 21. közötti időszakban született kinevezések „szigorú felülvizsgálatát” írták elő, valamint egyéni elbírálást. (36) Feltételezésünk szerint címe megvonására kevésbé személyes, mint bizonyos általános szempontok érvényesítése miatt, csak 1920–1921-ben kerülhetett sor. (37) Az ellenforradalmi rendszer első éveiben, a „keresztény kurzus” idején, az idő előrehaladtával egyre szigorúbban tekintettek a „fél-kommunista Károlyi-rezsim” időszakára, s az alatta nyert kinevezéseket egyre inkább illegitimnek tartották. Ráadásul a Nagy László kinevezését foganatosító miniszter a szociáldemokrata Kunfi Zsigmond volt (38), s a kinevezés közzététele olyan személyekkel együtt történt, akik a Tanácsköztársaság alatt a KN exponensei voltak. (39)

De az sem kizárható, sőt nagyon valószínű, hogy e cím-megvonásnak Nagy László személyével, „hajlíthatatlan” magatartásával (40) kapcsolatos oka volt. Ennek kifejtésére azonban, hely hiányában, egy másik tanulmányban kerülhet sor. (41)

## Jegyzet

(1) Nagy László (Nagy László tanfelügyelő gyermekként) Kisújszálláson született 1857. június 27-én. (OPKM Múz. D. 89.46.133.)

(2) Közleményem egy Nagy László 1918–1922 közötti pályájának oktatáspolitikai (közéleti) aspektusát a vizsgálódás középpontjába állító 11 éves dokumentatív elbeszélés részlete, mely a közeljövőben lát napvilágot a Trezor Könyvkiadónál, a T046693. számú OTKA kutatás keretében. Terjedelmi okokból a tanulmány 150 jegyzetének túlnyomó többségét itt elhagytuk, a kötetben valamennyi megtalálható. (3) MOL K 502-1922-5-9351. Utóbbi kérvény egy kézzel írt – akkoriban a Fővárosi Levéltárban fellelt, ám az időközben történt átrendezések óta ott lappangó, esetleg időközben a MOL P 1669. 4. t.-be került – változatát Ballér Endre ismertette. (1970, 16–19., 74.)

(4) MOL K 502-1922-5-9351. az eredeti gépelt, néhány helyen kézzel javított, kiegészített szövegben aláhúzott szavakat itt kurzívval hozzuk. A MOL P 1659. 4. t. 349–366-ban Nagy László kézírásával található fogalmazványon egy szám szerepel: 30-1922. II. 17.

(5) A gépelt szövegben tévesen „alulírottak” szerepel – javítva közöljük.

(6) E levél végén ugyanezen – február 12-én (január 30-án?) megszületett – minisztertanácsi határozat időpontjául Nagy László február 1-jét nevezte meg. (MOL K 502-1929-1931-612-51=68= és K 27-1919-02-12.)

(7) Vö.: OPKM Múz. D. 89.46.34.; Nagy L. 1890/6, 290.; 1890/7, 357–359.

(8) Nagy László valójában 1890-től előbb ideiglenes, majd választott felelős szerkesztőként 1906 nyaráig szerkesztette a Magyar Tanítóképzőt. A 21. évfolyam VI–VII. füzetétől fél évtizedre – az 1905-től társszerkesztőként közreműködő – Farkas Sándor vette át a főszerkesztést.

(9) Nagy Lászlót 1908. január 7-én helyezték át a II. kerületi állami tanítónőképzőből a VI. kerületi állami tanítónőképzőbe. Nyomban elkezdte a pedagógiai lélektani laboratórium kiépítését, melyben előbb 1910 decemberétől Ranschburg Pállal, majd Révész Gézával továbbképző tanfolyamokat szerveztek kurzusonként 4–4 tanítóképzős tanár számára. Nagy László – az első kurzust végzett – Quiant Józseffel 1913-ban hasonló célú tanfolyamot vezetett gyakorlóiskolai tanítóknak is. A helsinki tanügyi kongresszusra készült 1921. évi *A budapesti pedagógiai-pszichológiai laboratórium* c. előadásában Nagy kifejtette: „A laboratóriumnak hármas célja volt: 1. A tanítóképző-intézeti lélektani oktatás szolgálata. 2. A tanárok kiképzése és továbbképzése. 3. Tudományos kutatások a pedagógiai-pszichológia területén.” (MOL P 1659. 6. t. 48.) Sikerét látva a tanítóképzési osztály vezetője javaslatára a VKM úgy döntött, hogy „a lélektan s részben a didaktika tanításának ezen új módszerét általánosítja az összes tanítóképző intézetekben, mi célból az állami képzőket fokozatosan lélektani laboratóriumi felszereléssel látja el”. (BFL VIII. 131. a. 1. 1908. november 3.; MOL K 502-1929-31-612-51=68=)

(10) Klebelsberg Kuno államtitkár már 1915. november 12-én, a 130632/1915. VI/b. számú rendeletében leszögezte: „szükséges, hogy a pedagógia szakot életpályául választó [Apponyi Kollégista] tanárjelöltek a lélektani kísérletek teendőivel megismertessenek és azokba lehetőleg alaposan begyakoroltassanak. Ezen utóbbi kiképzés színhelyétül a budapesti magyar kir. VI. ker. állami tanítónőképző-intézzettel kapcsolatos lélektani laboratóriumot jelölöm ki, a tanárjelöltek ilyen irányú kiképzésével pedig Nagy László tanítóképző-intézeti igazgatót bízom meg...” (BFL VIII. 131.a.1. vö.: MOL P 1659. 6. t. 52–53.)

(11) Az Országos Közoktatási Tanács tanítóképzési szakbizottságának Nagy László már 1901 őszétől tagja volt. (*Magyar Tanítóképző*, 16. évf., 658.)

- (12) Vö.: Nagy L. 1890/7, 357.; 1893/1, 51.  
 (13) „1895-ben új korszaka indult meg életemnek... Ekkor a Kinderfehler c. folyóiratban kezembe került Lombroso Paulának egy gyermektanulmányi cikke. Ez... támasztotta fel tudományos érdeklődésemet a gyermektanulmány iránt. ... Új élethivatás alakult ki bennem. Láttam ezen tudomány nagy jelentőségét. Széles körben, s teljes erővel indult meg a munka, de kimondhatatlanul sok nehézség volt” – emlékezett három és fél évtized múltán Nagy László. (OPKM Múz. D 89.46.34. vö.: *A gyermekpszichológia*, 1896, 203–209.)  
 (14) Lásd ehhez: MOL K 502-1929-31-612-51=68=  
 (15) A későbbiekben szerepelt még Berlinben 1926-ban, Utrechct-ben 1928-ban, Bécsben 1929-ben, s a kölni V. Gyógynevelési Kongresszuson is. (BFL VIII. 761. 118552/1928-VII.; Ballér, 1970, 17.; Ballai, 1932, 5.; Cser, 1932, 69.)  
 (16) Nagy László: *A gyermek értelmi és erkölcsi fejlődésének menete* c. előadását lásd: MOL P 1659. 6. t. 42–47.; Nagy L., 1921/1, 33–40.  
 (17) Nagy L., 1903, 8.; 1897/8, 481–482.; 1905/9, 518–519.  
 (18) Lásd erről: a fenti jegyzetben!  
 (19) Hamvai Vilmos bibliográfiája szerint valójában 1907-ben jelent meg Lipcsében. (Nagy L., 1907/5, 198–218.; Hamvai, 1932, 113.)  
 (20) Az első kiadás 1904-ben, a második 1909-ben jelent meg. (Hamvai, 1932, 112.)  
 (21) Mindkettő 1910-ben. (Hamvai, 1932, 113.)  
 (22) Nagy Lászlót 1881. szeptember 13-án, a VKM 26521. sz. rendeletével ideiglenes segédtanárrá, 1883. december 3-án, a 40580. sz. alatt, végleges segédtanárrá, s 1885. augusztus 5-én tanítóképző intézeti rendes tanárrá nevezték ki. (MOL K 502-1929-1931-612-51=68=)  
 (23) Nagy Lászlót 1900. április 28-án, a 26662. sz. rendelettel a VIII. és 1909. január 30-án, a 15359. sz. rendelettel a VII. fizetési osztályba sorolták. (MOL K 502-1929-1931-612-51=68=)  
 (24) Zichy János vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztését lásd az 1913. évi Nagy László emlékkönyvben (27.).  
 (25) Valójában a Berinkey-kormány.  
 (26) Erre az átszervezésre 1920 elején került sor.  
 (27) MOL K 502-1922-5-9351.

- (28) MOL K 502-1929-1931-612-51=68=  
 (29) 1919. augusztus 16-án – a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete Budapesten tartózkodó tagjainak augusztus 7-i értekezlete határozatának megfelelően – levéllel fordultak a VKM-hez, melyben kérték: hagyják az ügyszotály élén a hozzáértő Farkas Sándort, aki „áldozatot hozott azzal”, hogy a Tanácsköztársaság alatt védte a tanítóképzés érdekét. Ha e levélnek fogantója lett volna, talán Nagy László ügye is másként alakul. De erre, az 1919. március 21-i állapotot megelőző helyzet visszaállítását előíró 103265/1919. VKM. sz. rendelet miatt, nem kerülhetett sor, hiszen Schindler Arthur visszaült az osztályvezetői székbe. Farkas Sándor tehát 1919. augusztus végétől – szeptember elejétől szolgálhatott újra a szakfelügyelőségben. Az biztos, hogy egy október 15-i előterjesztésben ő – Scherer Sándor és Wágner János szakfelügyelőkkel együtt – e minőségben került előléptetésre az V. fizetési osztályba. (RL C/39. 25. cs., 26. cs., 26/a cs.; MOL K 502-5-25343.; BFL VIII. 131. a. 2.; *Magyar Tanítóképző*, 34. évf. 2. 72., 37. évf. 1–3. 5.)  
 (30) MOL K 502-5-25343.; BFL VIII. 131. a. 2.  
 (31) MOL K 502-1929-1931-612-51=68=  
 (32) Vö.: CJH 1920: I. tc. 9. §, 1920:XI. 2-4. §, 1922: I. tc. 24. §, 1922: VI. tc. 1-4. §, 1922: XVII. tc. 9.§  
 (33) BFL VIII. 761. 1912–1931.  
 (34) Vö.: Kovács, 1975, 624–628., 632–634.  
 (35) Kemény, 1931, 92.  
 (36) RL C/39. 26. a.; BFL VI. 502. b. 7. d. Vö.: CJH 1920: I. tc. 9. §, 1920:XI. 2–4. §  
 (37) A VKM Igazolóbizottságának 1919. december 23-i ülésén még „Nagy László tanítóképző intézeti szakfelügyelőt” igazolták. MOL K 802 80. d. 17-4802 (1920-17-430)  
 (38) A parlamentben még 1921. augusztus 3-án még Imre Sándor államtitkárt is azzal támadták, hogy „Kunfi államtitkára” volt. (*Az 1920. évi február 16-ára* 12. k. 307-318.; RL C/39. 13. cs.)  
 (39) Nemzeti Kultúra, 1919. 7. sz. 3.; RL C/39. 26. cs.  
 (40) Magatartásának empátiás, szolidáris interpretációját lásd: Kemény, 1931, 92–93.  
 (41) Lásd erről az Adalékok Nagy László pályájához 1918–1922 című, a Trezor Kiadónál megjelenő kötetben.

### Rövidítések, levéltárak

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM)  
 Budapest Főváros Levéltára (BFL)  
 Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára, Budapest (RL)

Magyar Országos Levéltár, Budapest (MOL)  
 Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Dokumentumtára (OPKM Múz. D)

### Irodalom

A gyermekpszichológia Olaszországban. (1896) *Magyar Tudomány*, 11. évf. 203–209.  
*Az 1920. évi február hó 16-ára hirdetett Nemzetgyűlés Naplója*. Hiteles kiadás. Athenaeum, Budapest.  
 Ballai Károly (1932): Nagy László életrajza. In: *Nagy László emlékére* (1932) 5–13.

Ballér Endre (1970): *Elmélet és gyakorlat egysége Nagy László munkásságában*. Pedagógiai közlemények 13. ELTE Neveléstudományi Tanszék – Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Ballér Endre (1989): *Nagy László tantervfelfogása és hatása*. A tantervmélet forrásai 11. OPI, Budapest.  
 Baranyai Erzsébet (1932): *Nagy László munkássága-*

- nak neveléstudományi eredményei. *Értekezések a m. kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből*. Új sorozat 3. Szeged.
- Bollóné Panyik Ilona (1999): A „Magyar Tanítóképző” című egyesületi folyóirat bemutatása, 1886–1944. In: Donáth Péter – Hangay Zoltán (szerk.): *Filozófia – művelődés – történet*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei. XVIII. Trezor, Budapest.
- Buzás László (1967): *Az „Új Iskola” pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Corpus Juris Hungarici* (CJH). Magyar Törvénytár. Millenniumi Kiadás, Franklin Társulat, Budapest.
- Cser János (1933/1): Visszapillantás a Gyermektanulmányi Társaság 30 éves múltjára. A Társaság 1933. február 26-i közgyűlésén tartott előadás. *AGY*, 35. évf. 1. sz. 1–6.
- Cser János (1932): Nagy László munkássága a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumában. In: *Nagy László emlékére* (1932). 69–106.
- Deák Gábor (2000): *A magyar gyermektanulmányi mozgalom története*. I. k. FPI — MPT — OPKM, Budapest.
- Domokos Lászlóné (1932): Nagy László jelentősége a pedagógiában. In: *Nagy László emlékére* (1932) 37–53.
- Hamvai Vilmos (1932): Nagy László műveinek jegyzéke. In: *Nagy László emlékére* (1932). 111–117.
- Kemény Gábor (1931): A pedagógus Nagy László. In: Köte Sándor (szerk.): *Kemény Gábor válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kemény Gábor (1943): *Egy magyar kultúrpedagógus. Nagy László életműve*. Budapest.
- Kemény Gábor (1986): *A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon*. Neveléstörténeti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kétyi Andrásné (1998): A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának működése 1912–1931 között. *Budapesti Nevelő*, 24. évf. 97–109.
- Kovács I. Gábor (1975): Adalékok a magyar értelmiség kereseti viszonyaihoz a két világháború között. *Szociológia*, 4. 624–644.
- Köte Sándor (1983): *Egy útmutató pedagógus. Nagy László élete és munkássága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lányi Katalin (1994/4): Nagy László közéletisége és a Magyar Pedagógiai Társaság fóruma. *Embernevelés*, 4. 85–99.
- Mann Miklós (1997): A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium. In: Mann Miklós – Hunyadi Zoltán – Lakatos Zoltánné (szerk.): *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. Bárczy István Könyvtár 3. FPI, Budapest.
- II. Országos Gyermektanulmányi Tanácskozás. (1917) *AGY*, 11. évf. 661–663.
- Mérei Ferenc (1966): Nagy László élete és munkássága. In: Kiss Árpád és mtsai (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy László (1890/6): Törekedjünk hatni a közvéleményre! *Magyar Tudomány*, 5. évf. 289–295.
- Nagy László (1890/7): Remények és óhajtások. *Magyar Tudomány*, 5. évf. 354–361.
- Nagy László (1893/1): A háromszáz forintos minimálról. *Magyar Tudomány*, 8. évf. 50–54.
- Nagy László (1893/9): Néhány szó a magyar nyelv érdekében. *Magyar Tudomány*, 8. évf. 570–572.
- Nagy László (1897/8): Tanítóképző tanárjelöltjeink az egyetemen. *Magyar Tudomány*, 12. évf. 481–482.
- Nagy László (1903): A tanítóképző tanár hivatása. *Magyar Tudomány*, 18. évf. 8–10.
- Nagy László (1905/9): Javaslatok a tanítónőképző-intézetekbe való felvétel tárgyában. *Magyar Tudomány*, 20. évf. 518–519.
- Nagy László (1907): *A gyermektanulmányozás mai állapota*. Budapest.
- Nagy László (1907/5): Die Entwicklung des Interessens des Kindes. Leipzig, Nernich, 1907. 198–218. *Sonderabdruck: Zeitschr. für experimentelle Paedagogik*. 1907. Bd. 5. Heft 3–4.
- Nagy László (1934): *A magyar közoktatás reformja*. (Szerk.: Ballai Károly.) Budapest.
- Nagy László (1982): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Dr. Köte Sándor tanulmányával. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy László – Ballai Károly (1910): *A Gyermektanulmányi Múzeum szervezete és az anyaggyűjtés szabályai*. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Nagy Sándor (szerk., 1972): *Nagy László válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1972): Nagy László pedagógiájának időszerűsége. In: Nagy László (1972) 5–50.
- Nemes Lipót (1933/3): Megemlékezés Nagy Lászlóról. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, 58. évf. 40–42.
- Németh András (1989/7–8): Weszely Ödön pedagógiai rendszere és a gyermektanulmány. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 678–689.
- Németh András (2002): Fejezetek a reformpedagógia hazai múltjából. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris, Budapest. 77–91.
- Nógrády László (szerk., 1913): *Nagy László emlékkönyv*. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság tízéves évfordulója alkalmából a társaság megalapítójának tiszteletére kiadták munkatársai. Budapest.
- Ranschburg Pál (1932): Nagy László, mint gyermekpszichológus kutató. In: *Nagy László emlékére* (1932) 19–36.
- Répay Dániel – Ballai Károly szerk. (1913): *Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus naplója s a vele kapcsolatos Kiállítás leírása*. Fritz Ármin Könyvnyomdája, Budapest.
- Tóth Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története*. Apponyi Kollégium. OPKM, Budapest.
- Weszely Ödön (1932/1): *A gyermektanulmány jelentősége és problémái*. Lampel (Wodianer) Könyvkereskedése, Budapest.
- Weszely Ödön (1933/8–10): *A gyermektanulmány továbbfejlesztése*. *AGY*, 35. évf. 8–10. 149–157.

## Gondolatok a burgenlandi magyar kisebbség anyanyelvi oktatásáról

*Az alábbi tanulmány áttekintést igyekszik nyújtani a kisebbségpolitika mindenkori kulcskérdésének, a kisebbségi anyanyelvi oktatásnak az Ausztriában (1) élő magyar kisebbség szempontjából releváns aspektusairól. A kisebbségi oktatási rendszerek helyzetét vizsgálva igyekszem választ találni arra a kérdésre, hogy milyen célok és törekvések vezérlik az anyanyelvi oktatás megteremtésében, illetve megőrzésében egyfelől az államot mint az oktatás irányvonalainak kijelölőjét, másfelől a helyi magyar szervezeteket mint a kisebbségi érdekvédelem artikulálóit.*

**T**ovábbá milyen mértékben képes betölteni a kisebbségi oktatás az elsődleges funkcióit – az anyanyelv megőrzését, a nyelvi kompetencia fejlesztését, a kisebbségi identitás kialakítását/megerősítését stb. – az Osztrák Köztársaságban élő magyarok két csoportjának, az őshonos burgenlandi és a migrációs eredetű bécsi magyarságnak a körében?

Az Ausztriában élő magyarok rövid bemutatása után az osztrák kisebbségi oktatás néhány általános jellemzőjének felvázolására teszek kísérletet. Ezt követően az őshonos burgenlandi magyarságot érintő kisebbségi oktatás jogi szabályozásának ismertetésére és annak gyakorlati megvalósulására, majd pedig a bécsi migrációs eredetű diaszpóra anyanyelvi oktatásáért „felelős” főbb intézményeinek számbavételére, munkájuk bemutatására kerül sor.

### Magyarok Ausztriában

A 2001. évi népszámlálás a megvallott nyelvhasználat alapján az egész országban 40 583 környezetében magyarul (is) beszélő személyt mutatott ki. (2) Az Osztrák Köztársaság területén élő, magukat magyarnak vagy magyar származásúnak vallók eredetüket tekintve két fő csoportra oszthatók. A Burgenland tartományban élő, az utolsó census alkalmával 6641 főt számláló, őshonos (autochton) népcsoport az I. világháborút lezáró trianoni békeszerződés és annak területi rendelkezéseit korrigáló Sopron-környéki népszavazás alapján került osztrák fennhatóság alá. Az őshonos magyarok kétharmada két nyelvszigeten él; a Burgenland középső részén található Felsőpulyán (Oberpullendorf), valamint a tőle délre fekvő Felsőőr (Oberwart), Alsóőr (Untervart) és Órisziget (Siget in der Wart) településeken. A magyarok másik csoportját a zömmel Bécsben, valamint a tartományi székhelyeken élő, különböző időszakokban kimenekült vagy kitelepült migrációs eredetű diaszpóra alkotja, amely jelentősen gyarapodott a Kárpát-medence utódállamaiból érkezőkkel. A fővárosban élő, népszámlálásban részt vevő magyarok száma 2001-ben 15 435 fő volt.

Jogállásukat tekintve a magyarok fenti két csoportja együttesen alkotja a jelenleg hat hivatalosan elismert kisebbség (osztrák terminológia szerint „népcsoport”) egyikét, lélekszámban megelőzve a burgenlandi horvátokat, a karintiai és stájerországi szlovéneket, a bécsi cseheket, a romákat és a bécsi szlovákokat. (3)

Az őshonos és a migrációs eredetű magyar kisebbséget a két csoport történeti kialakulásának különbségei miatt más-más időpontban ismerték el; a burgenlandi magyarság jo-

gait a jelenlegi kisebbségpolitikai szabályozás alapját képező 1976-os Népcsoporttörvény (4) deklarálja, a Bécsben és környékén élő magyarok viszont csak 1992 óta élveznek az Ausztria területén élő más népcsoportokkal azonos jogokat. (5) A hivatalos elismerésnek ez a viszonylag késői időpontja (részben egymáshoz képest, különösen pedig a horvát és a szlovén kisebbségeknek már az 1955-ös Államszerződésben nyújtott jogaihoz képest) nagyban rányomja a bélyegét a kisebbségi lét különböző aspektusaira, különös tekintettel – a későbbiekben bemutatásra kerülő – kisebbségi oktatási rendszer kialakítására és működtetésére. Ennek magyarázata egyfelől az egyes kisebbségek érdekérvényesítő képességeinek eltérő voltában, másfelől az országos, tartományi, valamint önkormányzati szinten nem egységes osztrák kisebbségpolitikában keresendő (vö. *Szoták*, 2003). Nem elhanyagolható ugyanakkor az az érv sem, amely szerint a többnyire ad hoc jellegű kisebbségpolitikai döntések hátterében az az elv húzódik meg, hogy a kisebbségeknek csak annyi jogot kell biztosítani, „amennyit feltétlenül szükséges”. (*Baumgartner*, 1995)

### Az osztrák kisebbségi oktatás általános jellemzői

Az Osztrák Köztársaságban az alapfokú anyanyelvi oktatás biztosításának elve, mint a kisebbségi jogok egyik sarkalatos pontja, végigvonul az alkotmány szintű szabályozások mindegyikén. (6) A kisebbségi oktatás fontosságát hivatott illusztrálni az a tény is, hogy bár konkrét szabályozása nem szövetségi, hanem tartományi szinten történik, az ország három legnagyobb kisebbségének (magyar, horvát, szlovén) anyanyelvi iskoláztatási lehetőségeiről szóló törvényeit az alkotmány szintű szabályozások körébe emeli a törvényalkotó. A Karintiai kisebbségi iskolatörvény (1959/101) a helyi szlovénok, a Burgenlandi kisebbségi iskolatörvény (1994/641) elsősorban a tartományban élő magyarok és horvátok, de érintőlegesen a romák különböző oktatási szinteken és intézményekben történő oktatását is szabályozza.

Az elmúlt másfél évtized fontos változásokat hozott a kisebbségi oktatás területén. Az 1990-es években a viszonylag tömbszerűen élő nemzeti kisebbségek oktatási jogai kiszélesedtek. Ez a pozitív fordulat a speciális tantervi keretek modernizálásával – különösen az 1988-as és 1995-ös változtatásokkal – együtt a kisebbségi oktatás minőségének javulásához vezetett.

Egy másik tendencia a hat őshonos kisebbség jogállásának egységesítése irányába mutat. Ez a folyamat az oktatási jogok területén is megnyilvánul; a hatályos burgenlandi kisebbségekre vonatkozó iskolatörvény nagyban hasonlít a karintiai szlovénokra vonatkozó szabályokra. (*Győri Szabó*, 2000) Annak ellenére, hogy ezek a rendelkezések az osztrák Államszerződésben még nem nevesített, csak később elismert kisebbségekre is kiterjednek, érezhető, hogy az eredetileg kompakt településszerkezetű, tömbszerűen élő nemzeti kisebbségek jelenlétére kidolgozott kisebbség-politikai koncepció kevésbé állja meg a helyét egy nagyvárosi környezetben. Ez érezhető a bécsi diaszpórában élő csehek, magyarok és szlovákok kisebbségi anyanyelvi oktatása során felmerülő problémákban is.

Figyelemreméltó, hogy a kisebbségi oktatás törvényi szabályozásában bekövetkezett reneszánsz ellenére a kisebbségi oktatáspolitikával és oktatáskutatással foglalkozó dis-

---

*Az elmúlt másfél évtized fontos változásokat hozott a kisebbségi oktatás területén. Az 1990-es években a viszonylag tömbszerűen élő nemzeti kisebbségek oktatási jogai kiszélesedtek. Ez a pozitív fordulat a speciális tantervi keretek modernizálásával – különösen az 1988-as és 1995-ös változtatásokkal – együtt a kisebbségi oktatás minőségének javulásához vezetett.*

---

kurzus nem túl jelentős; a témában született publikációk történeti-leíró jellegűek, és nem mutatnak túl az egyes kisebbségeket (főként a szlovénokat és a horvátokat) érintő jogszabályok deskriptív ismertetésén. Fokozottan igaz ez a megállapítás az ausztriai (különösen a bécsi) magyarokra vonatkozóan; a burgenlandi oktatásügygel kapcsolatos kérdések elemzése – Győri Szabó (2000) történeti-összehasonlító tanulmányától és Szoták (2003, 2004) leíró jellegű publikációitól eltekintve – hiányzik. Szükség lenne továbbá a magyar kisebbség speciális helyzetét figyelembe vevő, kisebbségi anyanyelvi oktatással kapcsolatos pedagógiai- és tantárgymódszertani publikációkra. Tanulmányom a témával kapcsolatos problémákra és feladatokra igyekszik felhívni a figyelmet.

Az őshonos kisebbségek oktatásával kapcsolatos tudományos érdeklenség háttérben több ok húzódik meg. Egyrészt a csoportok viszonylag alacsony létszáma; a 2001-es census alkalmával Ausztria lakosságának alig több mint egy százaléka (1,13 százalék) vallotta magát – a köznapi érintkezésben használt nyelv alapján – a hat kisebbség valamelyikéhez tartozónak. Másrészt a kisebbségkutatásban tapasztalható hangsúlyeltolódás lehet az indok (vö. *Nelde*, 1994); Ausztriára nézve is nagyon helytálló Kozmának az a megállapítása, hogy „az iskolai esélyegyenlőtlenség irodalma megváltozott; mára feltöltődött a bevándoroltak (...) kutatásával. Benne a szegénység, a nyelvi hátrányok és a társadalmi depriváció hatásai fonódnak össze az iskolai esélyegyenlőtlenséggel”. (2005) Valóban, az utóbbi időben az oktatásfejlesztési kutatások Ausztriában (is) – az osztrák terminológiában „új-kisebbségeknek” nevezett – bevándorlók (főként Törökországból és a volt Jugoszlávia területéről érkező másodgenerációs fiatalok) nyelvi problémáival foglalkoznak (vö. *Binder*, 2002; *Fiala-Sulzbacher*, 2005; *Lichtenberger*, 1995; *Seebauer*, 2004).

## Kisebbségi magyaroktatás Burgenlandban

### *Jogi szabályozás*

Burgenlandban – a tartomány Ausztriához való csatolása (1921) ellenére – egészen 1937-ig a magyar iskolatörvények voltak érvényben. Ez idő alatt a nagy tradícióval rendelkező magyar és horvát iskolák jelentős többségét továbbra is a katolikus egyház működtette, az oktatás nyelvét az iskola fenntartója, többségében az egyház alkalmazásában álló helyi lelkész határozta meg. Ennek következtében a felekezeti iskolákban főleg magyarul és horvátul folyt az oktatás. A német nyelvű állami iskolák ugyanakkor a kisebbségek asszimilálásának eszközeiként szolgáltak. (*Baumgartner*, 1993)

A kisebbségi oktatást új alapokra helyező, 1937-ben született Tartományi iskolatörvény azonban mindössze egy évig volt hatályos, ugyanis Ausztria Németországhoz való csatolása következtében a tartomány önállósága teljesen megszűnt. A törvény hatályát a második világháborút követően, 1945-ben azonban ismét visszaállították. (*Győri Szabó*, 2000) A rendelkezés ismételt bevezetésével párhuzamosan államosították az egyházi iskolákat, ami mindkét kisebbség esetében komoly konfliktusokkal járt. Az előírások értelmében az oktatás típusától függetlenül minden tanulónak – tehát a kisebbségi csoporthoz tartozónak is – képesnek kellett lennie arra, hogy németül is ki tudja fejezni magát szóban és írásban egyaránt.

Az 1937-es törvény a kisebbségi nyelvhasználatot csak az elemi iskola (az általános iskola első négy osztálya) szintjén szabályozta, és a kisebbségi lakosság településen belüli számarányától függően háromféle iskolatípus létrehozását tette lehetővé. Egynyelvű nemzetiségi iskolákat ott lehetett működtetni, ahol a lakosság aránya meghaladta a 70 százalékot. A törvény minden tantárgy tekintetében kétnyelvű oktatást a 30 százalék feletti aránynál biztosított; amennyiben a kisebbség számaránya nem érte el a 30 százalékot, úgy a német tannyelvű iskola maga dönthetett arról, hogy szabadon választható tantárgyként kíván-e kisebbségi nyelvet tanítani.

A törvény adta lehetőséggel (horvát-német kétnyelvű oktatás, valamint a horvát mint szabadon választható tantárgy) elsőként a burgenlandi horvátok tudtak élni, ugyanis az 1955-ös Államszerződés egyedül őket ismerte el a tartományban hivatalos nemzeti kisebbségként. A burgenlandi magyarok kisebbségi anyanyelvi oktatásának területén csak az 1976-os népcsoporttá nyilvánítást követően állt be pozitív fordulat. A jogszabály értelmében ekkor négy településen, Felsőpulyán (Oberpullendorf), Felsőőrön (Oberwart), Alsóőrön (Untervart) és Óriszigeten (Siget in der Wart) kerülhetett sor a magyar nyelvű oktatás bevezetésére.

A burgenlandi kisebbségi oktatás törvényi kereteinek megváltoztatására még évtizedekig várni kellett. 53 évvel az előző szabályozást követően, 1995-ben megszületett, majd utoljára 2002-ben módosították a Burgenlandi óvodatörvényt (7), amely az óvodákban, bölcsődékben és napközi otthonokban történő kétnyelvű nevelést szabályozza. Felsőőrön, Alsóőrön, Óriszigeten, valamint Felsőpulya igazgatási körzetében a törvény a magyar kötelezően „második óvodanyelvként” írja elő. A tartomány más óvodáiban a magyar abban az esetben biztosítandó, amennyiben a szülők legalább 25 százaléka igényt tart rá, függetlenül attól, hogy a magyar népcsoporthoz tartoznak-e. A rendelkezés heti minimum kilenc órában határozza meg azt az óraszámot, a kisebbség nyelvén tartott foglalkozásokra kell fordítani. A törvény előírja, hogy az óvónők mindkét nyelvből két éven belül sikeres nyelvvizsgát tegyenek.

1994-ben látott napvilágot a mai napig érvényben lévő Szövetségi kisebbségi iskolatörvény (8), amely az osztrák Államszerződésben (1955) még nem megnevezett kisebbségekre – tehát a horvátokon kívül a magyarokra és a romákra – is kiterjed és az egységesítés irányába mutat. Különösen jelentős ez a törvény abból a szempontból is, hogy a Burgenlandban élő magyar nemzetiségű, de osztrák állampolgároknak az anyanyelvi oktatáshoz való jogát (a tanítás nyelvéként vagy kötelező tantárgyként) az alkotmányszintű szabályozás rangjára emelte (bek. 1. § 1.). Az iskolatörvény az óvodától az érettségig minden iskolatípusra vonatkozóan átfogóan rendelkezik az anyanyelvi képzésről. A törvény legfontosabb új elemei:

- Megszűnt a népszámlálási eredményeken alapuló százalékos feltétel. Ezáltal a tartomány területén bárhol lehetőség nyílik a horvát és magyar nyelvű oktatás bevezetésére, amely nem korlátozódik a kisebbségek által lakott területekre. Azokon a településeken, ahol már az 1937-es törvény alapján kétnyelvű iskolák működtek, ott mindenféle feltétel nélkül folytathatják működésüket, míg más helyeken csak minimális számú diák jelentkezése esetén tehetnek így (bek. 2., Alapelvek Meghatározása).

- A kisebbségi oktatás igénybevétele, vagy az attól való távolmaradás a szülő joga. A magyar/horvát nyelvoktatás történhet kötelező óra vagy választott tantárgy (9) keretein belül (bek. 1. § 1.(2)).

- A kisebbségi nyelvet beszélő gyermekeknek lehetőségük nyílik anyanyelvük oktatási intézményben történő elsajátítására az óvodától az érettségivel bezárólag az oktatás minden szintjén és iskolatípusában. (Bericht, 2000)

- A törvény az elemi iskolákra vonatkozóan kétfajta kisebbségi oktatást tesz lehetővé: a kétnyelvű (magyar/német vagy horvát/német) oktatáson kívül engedélyezi a csak kisebbségi nyelvű (csak magyar/horvát) iskolák/osztályok létrehozását és működését is. Utóbbi esetben heti hat tanórában kötelező a német nyelv tanítása (bek. 2. § 3.).

- Kidolgozták a kétnyelvű óvodákban és általános iskolákban/osztályokban oktató tanárok és óvónők képzésének és továbbképzésének módzatait. A kétnyelvű tanintézetek leendő oktatói az Eisenstadti Pedagógiai Akadémián (Tanítóképző Főiskola) történő tanulmányaik során külön magyar és/vagy horvát nyelvi képzésben és óvodai/iskolai gyakorlaton vesznek részt. Az óvodapedagógusi vagy tanítói diplomával már rendelkezőknek a nyelvi és speciális módszertani tárgyakból kiegészítő vizsgát kell tenniük (bek. 5.).

- A tartományi iskolatanácson belül a kisebbségi csoportok ügyeiért felelős osztályt hoztak létre. A szakfelügyelők hatáskörét minden iskolatípusra vonatkozóan megállapították (bek. 7. § 15.).

– A szülők kérhetik a kétnyelvű bizonyítvány kiállítását iskolás gyermekeik számára (bek. 2. § 5.).

– A kisebbségi osztályok és csoportok létszámkorlátai a következőképpen alakulnak: az osztályok összlétszámát 20 főben maximálták. Az elemi iskolában önálló osztály indításához hét, külön csoportéhoz öt fő jelentkező szükséges. Felső tagozatban és szakmunkás-képzőben kilenc fővel indul kisebbségi osztály, öt fővel pedig csoport. A nyolc osztályos gimnázium első négy évfolyamán az alsó létszámküszöb 12 fő. (*Mühlgaszner*, 2002)

Az iskolatörvényekhez hasonlóan a kisebbségi oktatás tantervi kerete is ritkán változott az elmúlt fél évszázad során. Az 1937-es tartományi iskolatörvény után először az 1966-ban életbe lépett ún. Schulorganisationsgesetz (Iskolatörvény) alakította át az elemi oktatásban, az alsó középiskolákban, valamint a gimnáziumokban használt tanterveket. Ezt követően 1988-ban, 1995-ben, majd 1998-ban oktatási miniszteri rendelet formájában került sor a tanterv módosítására. A változások az alábbiakat érintik (*Győri Szabó*, 2000):

– A magyar-német és a horvát-német kétnyelvű iskolákban/osztályokban a tanrend a kisebbségi és többségi nyelv „lehetőség szerinti” (nach Möglichkeit in annähernd gleichem Ausmaß) egyforma alkalmazását írja elő.

– A kisebbségi nyelvet idegen nyelvként oktató iskolákban a magyar, illetve a horvát nyelv órakerete megegyező.

– Heti egy alkalommal magyar, illetve horvát felzárkóztató nyelvórát biztosítanak az arra rászoruló tanulók részére.

A kisebbségi tantervek keretszabályozásként működnek, így viszonylag tág teret biztosítanak a tanárok számára a jogszabályban megjelölt célok eléréséhez. A kisebbségi anyanyelvi nevelés alapvető célja az előírások szerint a tanulói kétnyelvűség kialakítása és fejlesztése. Az 1998-as tantervi módosítások nagyobb hangsúlyt helyeznek a helyi dialektusok figyelembe vételére, a kisebbségi identitástudat erősítésére, valamint a kettős kulturális kötődés kialakítására. (*Bericht*, 2002)

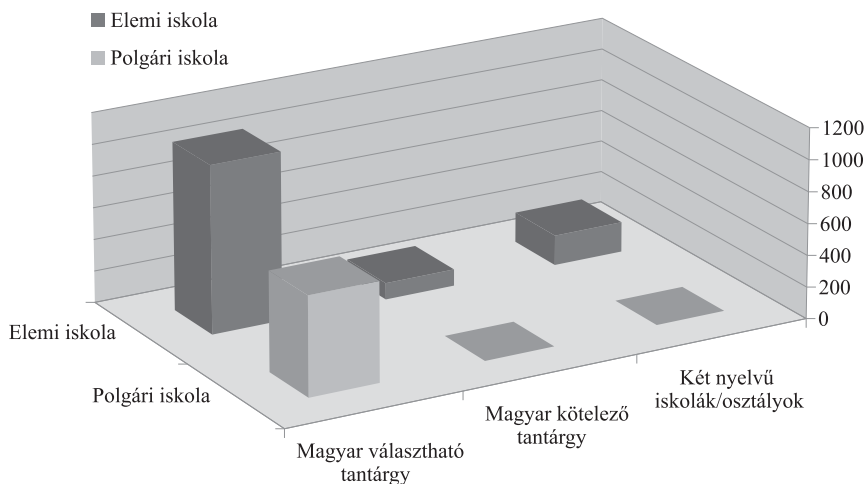
### Magyaroktatás Burgenland elemi és polgári iskoláiban

A 2006/2007-os tanév statisztikái szerint (10) Burgenland-szerte az elemi és a polgári iskolákban összesen 1985 diák tanul magyarul. (1. ábra) A tanulók vagy a törvény által kétnyelvűnek (11) nevezett (valójában két tannyelvű) oktatás keretében, vagy idegen nyelvként sajátítják el a magyar nyelvet. Előbbi esetben a magyar a tanítás (egyik) nyelvként jelenik meg (Unterrichtssprache), ugyanis a tantárgyak nagy részét mindkét (német és magyar) nyelven oktatják. Utóbbi esetben a magyar nyelvóra lehet kötelező vagy szabadon választott (osztályozással, illetve osztályozás nélkül záródó) tantárgy.

A tartományban jelenleg csupán két településen (Örisziget és Alsóór) működik kétnyelvű elemi iskola, amelyet összesen 23 kisdíák látogat. További hat elemi iskola működtet kétnyelvű osztályokat összesen 167 tanulóval. Tehát a magyart tanuló diákoknak csupán egy töredéke vesz részt a kétnyelvűség kialakításában, illetve fenntartásában szempontjából előnyösebb kétnyelvű oktatásban. A kétnyelvű elemi iskolákon/osztályokon kívül további négy elemi iskolában 103 diáknak kötelező tantárgy a magyar nyelv.

Jóval magasabb azoknak az elemi iskolásoknak a száma, akik szabadon választott tantárgyként – többségében iskolai osztályzat nélkül – tanulják a magyar nyelvet. A 2006/2007-os tanévben 60 elemi iskola 1061 tanulója jelentkezett a magyar oktatás szabadon választott formájára.

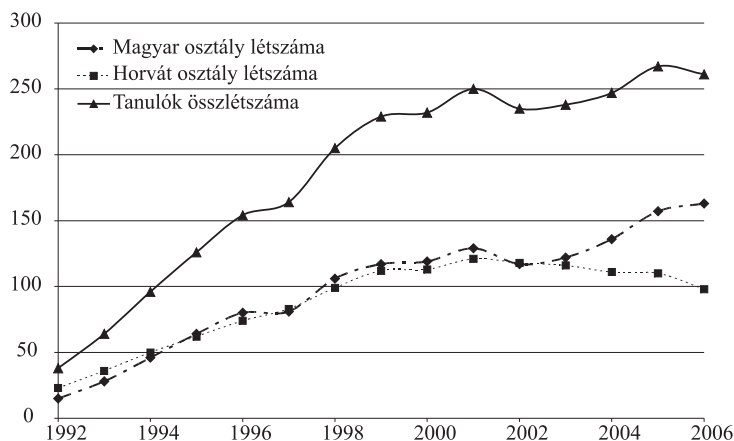
Amint azt az 1. ábra is mutatja, a magyar nyelv iránti érdeklődés érezhetően csökken az elemi iskola első négy osztálya után. A tartományban nem működik kétnyelvű polgári iskola (5–8 osztály), és a magyart csak választott tantárgyként (tehát nem kötelezően) oktatják az összes intézményben. Az idei tanévben 631 fiatal tanul magyarul a 22 polgári iskola egyikében.



1. ábra. A magyarul tanulóknak száma a magyar nyelv oktatásának típusa szerint Burgenland elemi és polgári iskoláiban (7–14 év) a 2006/7-es tanévben

### A Felsőöri Kétnyelvű Szövetségi Gimnázium

A Kétnyelvű Gimnázium kapuinak 1992-ben történő megnyitásával az országban élő magyarok régi álma válhatott valóra; létrejött az első és máig egyetlen olyan önálló középfokú közoktatási intézmény, amelyben a magyart nemcsak idegen nyelvként oktatják, hanem a tanítás nyelveként is használják. (12) Az Ausztriában egyedülálló gimnázium a tartományban élő két népcsoport középiskolai oktatási igényeit igyekszik kielégíteni: a diákok a nyolc osztályos gimnáziumi képzés keretében, évfolyamonként két párhuzamos osztályban magyar-német, illetve horvát-német kétnyelvű oktatásban részesülnek.



2. ábra. A Felsőöri Kétnyelvű Szövetségi Gimnáziumban tanuló diákok létszámának alakulása (1992–2006)

Az eredetileg kísérleti jelleggel beindított program sikerét bizonyítja az iskola iránt folyamatosan növekvő érdeklődés, amelyet jól illusztrál a tanulók létszámának állandó emelkedése; az intézménybe beiratkozottak száma (13) az eltelt 14 év alatt majdnem meghétszereződött. Az érdeklődés mindkét népcsoport esetében növekszik az alapítás óta, ennek mértéke azonban eltérő: a horvát tagozat kezdetben magasabb létszámát a ma-

gyar tagozat létszáma már a negyedik tanévben (1995/96) felülmúlta. A magyar tagozat Magyarország Európai Unió taggá válásának évében, a 2004/05-ös tanévtől kezdődően jelentős létszám-előnyre tett szert, amelyet azóta is tart.

„A kétnyelvűség mindig előny!!!” – hirdeti az iskola honlapja. (14) Külső megjelenítésében az intézmény a kétnyelvűséggel kapcsolatos pozitív nézetek közül főként a szocioökonómiai, a szociokulturális és a lingvisztikai megközelítéseket ötvözi. A pragmatikus színezetű szocioökonómiai beállítottság az idegen nyelv megtanulása révén kedvezőbb munkalehetőséget és a szakmai előmenetel megkönnyítését ígéri. A szociokulturális szempont a diákok alkalmazkodó-képességének fejlesztését tűzi ki célul. Végül a lingvisztikai megközelítés a hatékony kommunikáció és a gyakorlati ismeretek megszerzésének szükségességét tartja elsődlegesnek (vö. Mihály, 2006).

---

*A tanulók egymástól jelentősen különböző tudásszintje szükségessé teszi, hogy a tanár rendelkezzen a differenciált oktatás képességével. Sajnos az érvényben lévő tanterv nem nyújt segítséget a tanároknak a kétnyelvű oktatás módszertani kérdéseivel kapcsolatban sem. (Racz, 1994) További terheket ró az oktatóra a korlátozott mennyiségben hozzáférhető tankönyv- és oktatási segédeszköz-állomány; az oktatási anyagok jelentős részét – az oktatás szinte minden szintjén – a tanárok maguk kénytelenek előállítani, illetve a meglévőket a tanulók különböző tudásszintjéhez adaptálni.*

---

Az oktatás a német, a matematika, az informatika és az idegen nyelvek kivételével minden tantárgyból két nyelven zajlik. A magyar nyelvet külön tantárgyként a gimnáziumi oktatás nyolc éve során heti négy órában tanulják a diákok. Az előírások szerint a tanítás során a magyar nyelv arányát évfolyamonként fokozatosan kell növelni. A diákok egymástól nagyban eltérő nyelvi kompetenciájából adódóan a többségi és a kisebbségi nyelv fele-fele arányban történő oktatása megvalósíthatatlan lenne.

A tanulók rendkívül heterogén nyelvi-családi háttérből adódóan (15) a gimnázium kiválasztási gyakorlata némileg eltér a kétnyelvű iskolákban megszokott európai gyakorlattól; a tantestület a jelentkezőtől nem vár el sem valamely tantárgyban elért kiemelkedő eredményt, sem pedig az új nyelv ismeretének magas fokát. A szelekció – megfelelő elemi iskolai bizonyítvány esetén – egy felvételi elbeszélgetés során történik, ahol a követelményt a „minimális szintű magyar nyelvtudás” (16) jelenti. Valójában az iskola vezetésének célja, hogy a kisebbségi nyelv iránt érdeklődők lehetőleg mindannyian megkezdhesék tanulmányaikat az intézményben.

### A kétnyelvű oktatás gyakorlati megvalósulása

Mind a kisebbségi iskolatörvénynek, mind pedig a tantervi előírásoknak komoly hiányossága, hogy egyikük sem definiálja a „kétnyelvű oktatás” mibenlétét. Ennek mellőzése a gyakorlatban oda vezet(het), hogy a tanár vagy a programban részt vevő diákok nyelvi szintje határozza meg, hogy a magyar/horvát nyelv valójában milyen szerephez jut az oktatás során.

A jelenleg érvényben lévő tanterv a többségi és a kisebbségi nyelv tanórán belüli arányával kapcsolatos elvárásait két utalás formájában fogalmazza meg; egyrészt a „lehetőség szerinti egyforma alkalmazását” (nach Möglichkeiten in annähernd gleichem Ausmaß), másrészt a „kisebbségi nyelvek a többségihez való fokozatosabb hozzácsiszolását” (progressiv einschleifend) írja elő. A fenti alapelvek betartását nagyban megnehezíti, hogy

egy osztályon/csoporton belül a tanulók anyanyelvi kompetenciája rendkívül heterogén; a kisebbségi anyanyelvet egyáltalán nem beszélők, valamint a nyelvet otthon rendszeresen használók nem ritkán egyaránt megtalálhatók ugyanazon osztályon/csoporton belül. (Zsifkovics, 2006)

A tanulók egymástól jelentősen különböző tudásszintje szükségessé teszi, hogy a tanár rendelkezzen a differenciált oktatás képességével. Sajnos az érvényben lévő tanterv nem nyújt segítséget a tanároknak a kétnyelvű oktatás módszertani kérdéseivel kapcsolatban sem. (Racz, 1994) További terheket ró az oktatóra a korlátozott mennyiségben hozzáférhető tankönyv- és oktatási segédanyag-állomány; az oktatási anyagok jelentős részét – az oktatás szinte minden szintjén – a tanárok maguk kénytelenek előállítani, illetve a meglévőket a tanulók különböző tudásszintjéhez adaptálni. (Mühlgaszner, 2002) A különböző tantárgyakat oktató tanárok sokszor német nyelvű tankönyvekből tanítanak, amelyeket magyar nyelvű fordítással, illetve magyar tankönyvekből vett kiegészítésekkel látnak el. A magyar nyelvet tanító pedagógusok a tartományi iskolatanács által összeállított tankönyvlistáról „választhatnak” könyvet, amelyen jelenleg az osztrák tankönyvkiadó gondozásában 1990-ben megjelent három kötetes, *Te is tudsz, értesz, tanulsz magyarul?* című szerepel.

A tanárokkal szemben felállított követelmények magukba foglalják a szaktantárgy ismeretén kívül mind a német, mind pedig a kisebbségi nyelv magas fokú ismeretét, ugyanis egy adott tantárgy kétnyelvű oktatása egy tanórán belül, ugyanazon tanár által valósul meg. A kétféle szakmai kompetencia elvárásának ellentételezését szolgálja az a közelmúltban bevezetett – a tanárok szerint szimbolikus összegű – fizetési pótlék, amelyből a kétnyelvű oktatásban részt vevő pedagógusok részesülnek.

A törvény szerint (17) csak olyan tanár oktathat a kétnyelvű programban, aki az előírt speciális végzettséggel rendelkezik, és a záróvizsgát/államvizsgát mindkét nyelven sikeresen letette. A követelmény gyakorlati megvalósítása – különösen az elemi iskolát meghaladó szinteken – a tanárképzés hiányosságai miatt szinte lehetetlen. Az az ideális eset, amikor a két szakos tanár egyik szaktárgya az idegen nyelv, nagyon ritka. A felsőöri gimnáziumi tanárok fele az országban egyetlen magyartanárr-képesítést is adó Bécsi Egyetem Finn-Ugor Intézetében szerezte a diplomáját. Az oktatók másik fele Magyarországon szerzett diplomával rendelkezik, illetve ausztriai egyetemi tanulmányai alatt, vagy azt követően magyarországi részképzésen vett részt.

Egyelőre nem megoldott a kisebbségi anyanyelv oktatását bármilyen módon végző tanintézetek külső (oktatási minisztérium, esetleg iskolatanács általi stb.) minősítése sem. A tanárok szerint a tudásszint mérésére megoldást jelenthetne a meghatározott szintű és típusú nyelvvizsgák (például ECL) letételének kötelezettsége. Ez ellen szól azonban a megmérettetés viszonylag magas költségvonzata, és a nyelvvizsgák presztízsének viszonylagos hiánya Ausztriában. (18)

### **Kisebbségi anyanyelv oktatás vagy idegen nyelv oktatás?**

A magyarországi rendszerváltásnak, a határokon átnyúló gazdasági kapcsolatok felélnkülésének, majd az ország Európai Unió tagságának hatására érezhetően nőtt a magyar nyelv presztízse Burgenlandban. Ez a változás az elmúlt másfél évtizedben a magyar nyelvet tanulók létszámának növekedésében is megnyilvánult. Ugyanakkor a magyar nyelv iránti érdeklődés elsősorban a többségi társadalom, nem pedig a tartományban élő magyar népcsoport körében növekedett. (Miksa, 1998; Balikó, 2002) (19) Ennek köszönhetően a burgenlandi népcsoportok anyanyelvi oktatásának lehetőségein javítani kívánó kisebbségi iskolatörvény (1994) valódi célját csak részben tudja betölteni, ugyanis a törvény a gyakorlatban a „magyar mint idegen nyelv” oktatásának szabályozásaként funkcionál. (20)

Bár a jogi keret lehetővé tenné az anyanyelven történő oktatást az óvodától az érettségig, a kizárólag kisebbségi nyelven folyó tanításra nincsen igény a tartományban (ez a kisebbségi csoportok mindegyikére igaz). A tankötelezettség ideje alatt magyarul tanulók létszámát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a törvény adta lehetőségeket nem sikerül kihasználni; a kétnyelvű oktatásban részt vevők száma minimális (a 2001/2002-es tanévben az elemi iskolába járók 3,13 százaléka). Ennek okát Gombos és az érintettek abban látják, hogy „az érvényesülés szempontjából a magyar nagyobb, illetve a német nyelv kisebb szerepét nem fogadnák el a szülők” (Gombos, 1995; idézi Győri Szabó, 2000). Ugyanakkor a magyar nyelv tanulása szabadon választott tantárgyként a legnépszerűbb.

### (Kisebbségi?) magyaroktatás Bécsben

A burgenlandi kisebbségi oktatással szemben a Bécsben és környékén élő migrációs eredetű magyar diaszpóra esetében de jure kisebbségi oktatásról nem beszélhetünk, ugyanis a tartományban hiányzik a kisebbségi anyanyelvi oktatás törvényi szabályozása. Különösen figyelemreméltó ez a jogi diszkrepancia akkor, amikor a magyar kisebbség mindkét csoportja deklaráltan ugyanazzal a jogállással rendelkezik.

A magyar anyanyelvi oktatás szabályozását Bécsben az 1976-os Népcsoporttörvény látja el, amely nem külön jogokat deklaráló nyelvtörvény, hanem a magyar egyesületek által szervezett, az anyanyelvmegőrzést céljával kitűző programokra pályázati lehetőséget biztosító és a szervezési költségek nagy részét finanszírozó támogatási forma. (Vörös, 2002) (21)

A jelenlegi gyakorlat szerint a magyar nyelv oktatására a Kancellária Hivatal által rendelkezésre bocsátott forrásokkal a helyi magyarság különböző szervezeteit összefogó és azok hivatalos képviselőjét ellátó egyik esernyőszervezet, az Ausztriai Magyar Egyesületek és Szervezetek Központi Szövetsége (Központi Szövetség) rendelkezik. Az osztrák fővárosban a Központi Szövetség működteti az anyanyelvi oktatás két fő intézményét; a Bécsi Magyar Iskolát (BMI) és a cserkészetet. Az előbbieken kívül létezik még a Projekt Hungaricum nevet viselő, a Városi Iskolatanács által kezdeményezett nyelvtanítási program is, amely azonban a másik két intézménytől minden szempontból függetlenül működik.

### *A Bécsi Magyar Iskola*

Az „iskola” megnevezés félrevezető lehet egy olyan civil szervezet esetében, amely az osztrák fővárosban élő, különböző időpontban érkezett migrációs hullámok első, második, esetleg harmadik generációjának hétvégekénti anyanyelvi nevelését tűzi ki célul. A rendszeresen működő hétvégi magyar iskola gondolata először az 1970-es években merült fel, de a kezdeményezést először 1985-öt követően – a nagy számú erdélyi menekült-hullám megérkezésekor – koronázta siker. Ennek fő oka az volt, hogy „az 56-os menekültek körében akkorra már nem sok érdeklődés mutatkozott. Kedvezően hatott az a tény, hogy az erdélyi menekültek jobbra fiatalok vagy fiatal házaspárak lévén elégséges számú gyermekkel járultak hozzá az oktatás megkezdéséhez.” (Deák, 1998) Kezdetben az oktatás előbb kettő, majd három korcsoportban folyt.

Az oktatás 1997-ben az óvodás csoport megindításával vált teljes körűvé. A tanulók ma már felmenő rendszerben az óvodától egészen az érettségig részt vehetnek a magyar oktatásban. Jelenleg a tanítás öt korcsoportban zajlik: az óvodások (3–6 évesek), a 7–10 év közöttiek, a 11–13 évesek, a 14–16 évesek, valamint a 17–18 éves középiskolások külön csoportot alkotnak.

A tanításra minden második hét szombatján, három tanórán kerül sor. 2004 évtől kezdődően a kisiskolások részére bevezették a heti oktatást. Ugyanez a kísérlet a nagyobbak körében érdektelenség miatt zátonyra futott. A tandíj összegét 100 Euróban ál-

lapították meg tanévenként, de rászorultság esetén minimális hozzájárulással is látogathatók az órák.

A tanulók létszáma az iskola megalakulása óta folyamatosan növekszik. Az első évet követően az 1990-es évek közepéig 40–50 beiratkozott diákja volt az iskolának, az 1990-es évek második felében már 70–80-an látogatták a magyar tanítást évente. 2002 óta a tanulni vágyók száma 80–100 fő között mozgott. Az 2005/2006-os tanévet 100 diák kezdte meg. (Koleszár, 2005)

Az oktatás helyszíne és a tanári gárda összetétele is több ízben változott az iskola fennállása óta. Jelenleg öt, pedagógus diplomával rendelkező szakember foglalkozik a gyermekekkel. Az oktatók mindegyike gyakorló pedagógusként, magyar szakos tanárként (általános iskolában vagy gimnáziumban) dolgozott hazájában mielőtt Ausztriába érkezett. Másodgenerációs gyermekek tanításában a Bécsi Magyar Iskolában és saját családjukban tettek szert gyakorlatra. A tanárnők Magyarországról, Erdélyből és a Felvidékről érkeztek. Mindannyian nagy lelkesedéssel és kitartással végzik munkájukat. A hétvégi iskola mellett intézményes kereteken belül vagy magánoktatás formájában mindannyian magyart tanítanak anyanyelvként, illetve idegen nyelvként.

A nyelvoktatás az Oktatási Minisztérium adományának köszönhetően magyarországi nyelvtan- és irodalomkönyvek segítségével történik. A különböző csoportok a 2003-ban megjelent *Hétszínvirág* című olvasókönyvből és munkafüzetből tanulnak. Ezt a tananyagot egészítik ki a pedagógusok különböző saját készítésű munkalapokkal, játékokkal, mondókákkal, versekkel és dalokkal. A tanórák felépítése minden korcsoportban azonos: a nyelvtanórát irodalom és történelem – esetenként fogalmazás – óra követi. A gyermekek osztályzatot nem kapnak, tudásukról többnyire a karácsonyi- és évzáróünnepség keretében adnak számot.

### *Cserkészzet*

Más nyugat-európai és tengeren túli országokhoz hasonlóan, a bécsi székhelyű 71. számú Széchenyi István Cserkészcsapat – a három Ausztriában működő cserkészcsapat egyikeként – kiemelkedő anyanyelvmegtartó szerepet játszik a magyar származású fiatalok körében. Az 1961 óta folyamatosan működő, jelenleg 120 főt számláló szervezet a Külföldi Magyar Cserkészszövetség tagja. A felnőtt korú vezetőkön kívül mintegy 50 (6–14 éves) korú gyermek vesz részt – Mókus, Papagáj, Napsugár, Béka stb. ősökbe rendezve – a kéthetente szombaton délutánonként tartott magyarságismereti és népi hagyományok foglalkozásokon, amelynek során az oktatók a szóbeli kommunikáció fejlesztésére fektetik a hangsúlyt. Az ünnepi műsorokon, táborozásokon és közös kirándulásokon való aktív részvétel nagyban segíti a közösség kialakulását.

A cserkészfoglalkozásokat, valamint a BMI óráit látogató gyermekek családi-nyelvi háttere meglehetősen heterogén; viszonylag magas az erdélyi menekültek gyermekeiként Ausztriában születettek aránya. Megtalálhatók továbbá olyan harmadik generációs fiatalok is, akiknek nagyszülei 1956-os menekülteként érkeztek az országba. A harmadik csoportot a Magyarországról érkezett munkavállalók vagy Ausztriába házasodottak gyermekei alkotják. A magyar oktatásnak ebben a két formájában nem vesznek részt olyan osztályok gyermekei, akik nem tartoznak a bécsi magyar népcsoporthoz. A foglalkozások látogatásának mindkét esetben feltétele a magyar nyelvtudás.

### *Projekt Hungaricum*

Az előző két kezdeményezéstől eltérően a Projekt Hungaricum elnevezésű nyelvoktatási programot nem a kisebbségi magyar szervezetek, hanem egy állami intézmény, a Bécsi Városi Iskolatanács idegen nyelvi referatúrája működteti. Az 1995/96-os tanévben beindult magyar nyelvoktatási program elsősorban a bécsi magyar népcsoportozhoz tartozó

gyermek magyar tanítását szolgálja, ugyanakkor német anyanyelvű tanulók is részt vehetnek benne. A magyar nyelv oktatása a főváros különböző pontjain található négy elemi iskolában folyik; a gyermekek különböző iskolákból és kerületekből keresik fel a magyar tanításra kijelölt tanintézeteket. Az első négy osztályba járó tanulók órarenden kívül, a délutáni órákban, heti egy alkalommal két tanóra keretében tanulnak magyarul. Bár a szabályozás az osztályozásra is lehetőséget adna, a diákok értékelés nélküli, szabadon választható tantárgyként tanulják a magyart. A növekvő érdeklődés hatására az 1999/2000-es tanévben 150 kisdíák vett részt a programban. A projekt keretében középiskolai szinten azonban mindössze egy iskolában nyílik lehetőség a magyar nyelv tanulására.

A Projekt Hungaricum a nyelvtanítás során a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésére fekteti a hangsúlyt. A program oktatási céljait az alábbiakban fogalmazza meg: „Az anyanyelvű oktatás alaptantervben lefektetett céljainak megfelelően a magyar anyanyelvű, vagy a magyart második nyelvként tanuló diákoknak lehetőségük nyílik nyelvismeretük megőrzésére és továbbfejlesztésére, valamint kultúrájuk egyes elemeinek játékos és tevékeny formában történő megismerésére, összekapcsolva ezeket az értékeket új kulturális környezetükkel.” (22)

*Alacsony óraszám mellett hosszú távon – optimális esetben (motivált diák, felkészült tanárok, megfelelő tananyag stb.) – esetleg az érzelmi kötődésen alapuló közösséghez tartozás tudata alakítható ki, illetve az anyanyelv iránti érdeklődés kelthető fel, ám az anyanyelv magas szintű elsajátítására és a nyelvcsere folyamatok visszafordítására az ilyen szűkre szabott óraszám önmagában nem alkalmas.*

### Összegzés

A magyarok által legnagyobb számban lakott tartományok eltérő kisebbségpolitikai koncepciójából adódóan Burgenlandban és Bécsben alapvetően más szervezeti formában kerül sor a kisebbségi csoporthoz tartozók anyanyelvi oktatására. Míg a burgenlandi szabályozás lehetőséget ad a közoktatás keretein belül a magyaroktatás különböző módozataira (csak kisebbségi nyelvű, két-nyelvű, nyelvoktató), addig Bécsben főként a törvényi szabályozás anomáliái miatt a kisebbségi anyanyelvi oktatásnak csak a leggyengébb formája, az ún. nyelvoktató módozat valósul meg.

Az oktatás különböző törvényi szabályozása és szervezeti kerete ellenére a burgenlandi és a bécsi magyar kisebbség iskolásko-

rú tagjai anyanyelvüket intézményi keretek között, többségében a nyelvoktató típusú kisebbségi nyelvoktatás keretében sajátítják el. A heti átlagos óraszám Burgenlandban kettő-három, Bécsben másfél-két tanóra. Ilyen alacsony óraszám mellett hosszú távon – optimális esetben (motivált diák, felkészült tanárok, megfelelő tananyag stb.) – esetleg az érzelmi kötődésen alapuló közösséghez tartozás tudata alakítható ki, illetve az anyanyelv iránti érdeklődés kelthető fel, ám az anyanyelv magas szintű elsajátítására és a nyelvcsere folyamatok visszafordítására az ilyen szűkre szabott óraszám önmagában nem alkalmas.

További fontos különbség, hogy Burgenlandban a magyaroktatás az iskolai órarendbe ágyazottan történik, így a diákok saját iskolájukban tanulhatják anyanyelvüket. Ezzel szemben Bécsben a tanórák a hivatalos tanítási időn kívülre (délutánra vagy hétvégére) esnek, és a diákok többségének egy erre a célra kijelölt külön intézménybe kell eljutnia. Ebből adódóan komoly áldozatokat kíván diáktól és szülőtől egyaránt a magyar órán való részvétel (városon belüli nagy távolságok, iskolások szállítása, egyéb iskolai és családi programokkal való egyeztetés szükségessége stb.).

Jelentős eltérés mutatkozik a magyart bármilyen formában oktató iskolák száma között is; míg az ország legkeletibb tartományában több tucat állami közoktatási intézményben jelentkezhetnek a diákok kisebbségi magyar nyelvi oktatásra, addig a fővárosban mindössze öt iskolában tanulhatnak magyarul. Különösen szembeötlő ez az aránytalanság akkor, ha a tartományban élő magyar anyanyelvűek számának különbségeit tekintetbe vesszük.

Az iskolai anyanyelvórák alacsony száma mellett az oktatás formája, a számonkérés módja (illetve annak hiánya) sem előnyös a kétnyelvű oktatás céljának – a magas fokú balasz kétnyelvűség kialakításának (Bartha, 1999) – elérése szempontjából. Burgenland mindössze tíz elemi iskolájában oktatják kötelező nyelvként a magyart, a többiben csak választható tantárgy formájában. Bécsben hasonló a helyzet; a Bécsi Magyar Iskola és a cserkésztest diákjainak összessége, a Projekt Hungaricum tanulóinak abszolút többsége nem osztályzattal záruló tantárgy keretében tanul magyarul. Ebben az esetben a diákok nincsenek teljesítménykényszernek kitéve, így több gyakorló tanár szerint félő, hogy a kisebbségi nyelv presztízse csökkenni fog.

Végezetül, bár örömteli tény a magyar nyelvet tanulni vágyók számának növekedése mindkét tartományban, Burgenlandban a kisebbségi magyaroktatás keretében valójában idegen nyelvvoktatás folyik, hiszen a tanulók jelentős része vagy a többségi társadalom tagjai közül kerül ki, vagy – bár felmenői révén a magyar népcsoporthoz tartozik – a kisebbségi nyelvet nem volt lehetősége az elsődleges szocializáció során elsajátítani. Az őshonos népcsoport körében nem mutatkozik igény a kisebbségi oktatási törvényben biztosított lehetőségeinek maradéktalan kihasználására. Ezzel szemben a fővárosban de jure kisebbségi oktatásról nem beszélhetünk, bár a helyi magyar egyesületek által szervezett intézményekben a magyar népcsoport tagjai oktatják a magyar népcsoport tagjait. (23)

## Jegyzet

(1) Az osztrák oktatási rendszerről röviden: Ausztriában az óvodai képzés nem képezi az oktatás szerves részét, bár több iskola kínál iskola-előkészítő évet (Vorschulstufe) a hat éveseknek. Az alapfokú oktatás – továbbiakban elemi iskola – négy osztályos (Volksschule). Az 5–8. osztályt általában nem tekintik az alapfokú oktatás részének, hanem a középfokú oktatáshoz (Sekundarschule) sorolják. A négyéves (5–8. osztály) alsó középiskolába – továbbiakban polgári iskolába (Hauptschule) – jár az elemi befejező diákok 70 százaléka. Ebbe az iskolatípusba főleg azok jelentkeznek, akik a későbbiekben szakiskolában (Berufsschule) kívánják folytatni tanulmányaikat, bár létezik átjárás a gimnáziumba is. Az elemi iskolát befejezők 30 százaléka a nyolc osztályos gimnáziumban (Allgemeinbildende Höhere Schule) tanul tovább, amelynek csak a felső négy évfolyamát nevezik „Gymnasium”-nak (létezik külön humán- és reáltagozata). A 12. osztályt követően az érettségizettek egy része szakmát tanul, más részük a felsőoktatásban folytatja tovább a tanulmányait. Az iskolakötelezettség hat éves kortól 15 éves korig tart. (Kozma, 2005)

(2) A népszámlálással kapcsolatos adatok az Osztrák Statisztikai Hivatal honlapjáról származnak.  
(3) A másik öt népcsoport létszáma az utolsó census (2001) tükrében: (burgenlandi) horvátok 19 374, karintiai és stájerországi szlovének 18 520, bécsi csehek 11 035, romák 4348 és bécsi szlovákok 3343 fő (Statisztikai Hivatal).

(4) A törvény értelmében ebbe a jogi kategóriába a „szövetségi terület részén élő, helyi honosságú, nem német anyanyelvű, és saját népi hagyományokkal rendelkező osztrák állampolgárok csoportjai” tartoznak (BGBl. Nr. 396/1976 I. § 2. bekezdés).

(5) Az elismertetés több mint egy évtizedes folyamata során történelmi dokumentumokkal alátámasztott kutatással kellett bizonyítani az osztrák kormányzati szervek felé a bécsi magyar identitás több generációs fennállását, hiszen a „menekült”, „emigráns”, „vendégmunkás” és „bevándorló” kategóriák nem merítik ki az 1976. évi népcsoporttörvény meghatározását.

(6) St. Germain-i Államszerződés (STGBl. Nr. 303/1920); Szövetségi Alkotmány (BGBl. I/1920; BGBl. I. 68/2000); Államszerződés (BGBl. Nr. 152/1955).

(7) Burgenlandi óvodatörvény LGBl. Nr. 63/1995; LGBl. Nr. 47/1996; LGBl. Nr. 55/1999; LGBl. Nr. 32/2001.

(8) Kisebbségi oktatási törvény BGBl. Nr. 641/1994, (módosítva BGBl. Nr. 136/1998)

(9) Az osztrák oktatási rendszerben a szabadon választott tantárgynak két formája létezik: az ún. Freigegegenstand, amikor a tanuló osztályzatot kap az adott tantárgyból, illetve az ún. Unverbindliche Übung, amikor a kurzus teljesítésének feltétele a rendszeres jelenlét, értékelésre viszont nem kerül sor.

(10) Az adatokat Ludwig Baliko, a Burgenländischer Landesschulrat munkatársa bocsátotta rendelkezésemre.

(11) Mivel a kisebbségi oktatási törvény szövege, a témával kapcsolatos publikációk és az oktatási intézmények megnevezései egyöntetűen a „kétnyelvű” (zweisprachig) kifejezést használják, publikációm-ban – a terminológiai félreértések elkerülése végett – én is ezt a jelzőt alkalmazom. Ugyanakkor az oktatás ezen típusára a „két nyelvű” megjelölés – minden iskolai tantárgy két nyelven történő tanítása miatt – megfelelőbb lenne.

(12) A burgenlandi iskolák tantervébe az 1980-as évektől kezdődően került be újra intenzívebben a magyar nyelvoktatás. Az 1981/82-es tanévben a felsőlő-vői (Oberschützen) gimnáziumban indult magyar ta-gozat. A felsőpulyai gimnáziumban 1987-ben indítot-ták el a két nyelvű „pannon” osztályt, amelyben a di-ákok heti három tanórán idegen nyelvként tanulják a magyar vagy a horvát nyelvet. Önálló kétnyelvű gimnázium azonban 1992-ig nem létezett.

(13) A Felsőöri Kétnyelvű Szövetségi Gimnázium-ban tanul diákok létszámával kapcsolatos statisztikai adatokat Martin Zsifkovics, az iskola igazgatója bocsátotta rendelkezésemre.

(14) <http://www.bg-oberwart.at>

(15) A gimnáziumot látogató diákok az alábbi cso-portok egyikébe sorolhatók: 1. az ausztriai magyar népcsoport tagjai. Közöttük egyaránt megtalálhatók magyarul beszélők és a nyelvet nem ismerők; 2. osztrák szülők német anyanyelvű gyermekei; 3. Magyar-oroszról, Erdélyből vagy a Vajdaságból különböző időpontokban Ausztriába kivándorolt, magyar anya-nyelvű szülők gyermekei; 4. magyar anyanyelvű fiat-alok, akik naponta igaznak Nyugat-Magyarország valamely településéről.

(16) A „minimális szintű magyar nyelvtudás” opera-tív fogalomként értelmezendő. Amennyiben a felvé-teliző az iskolai magyar nyelvoktatás semmilyen for-májában nem részesült még, úgy köteles a Burgen-

landi Magyarok Népfőiskolájának (vagy más nyelv-iskolának) a szervezésében egy fél éves előkészítő tanfolyamra járni.

(17) LDG 1984, Art. 1. Abs. 3

(18) Ausztriában a nyelvvizsga-bizonyítvány meg-szerzésére tett kísérlet közel sem olyan elterjedt, mint Magyarországon. A bizonyítvány megléte sem a köz-oktatás különböző formáiban és szintjein, sem pedig a munkavállalás során nem jelent előnyt.

(19) Az 1991/92-es tanévben az elemi iskolában ma-gyart tanulók 93 százaléka idegen nyelvként kezdte el elsajátítani a nyelvet. (Wedral, 1993)

(20) Amennyiben a kétnyelvű oktatásban részt vevő magyar anyanyelvű diákok számát a helyi horvát ki-sebbséggel hasonlítjuk össze, meglepő eredményt ka-punk: a 31 horvát-német kétnyelvű elemi iskolával szemben mindössze 2 magyar-német működik. Szá-zalékban kifejezve: a 2001/2002-es tanévben az ele-mi iskolába járók 3,13 százaléka tanult magyarul, míg 13,22 százaléka horvátul. (Mühlgaszner, 2002)

(21) Ugyanakkor a Népcsoporttörvényt nem tiltja a kisebbségi nyelven is oktató tanintézetek létrehozását (sőt azok finanszírozásához is hozzájárul), amint azt a Bécsben élő tízezer fős cseh kisebbség által alapít-ott kétnyelvű (cseh-német) Koménusz magániskola sikeres működése is mutatja.

(22) <http://www.lehrerweb.at/ssr/europabuero/hun-garicum.html>

(23) Ezúton szeretnék köszönetet mondani a publiká-cióban megnevezett intézmények tanárainak és veze-tőinek, hogy megosztották velem az oktatás szerve-zeti kereteivel és gyakorlati megvalósításával kap-csolatos gondolataikat és véleményüket. Köszönettel tartozom továbbá azért is, hogy bécsi és burgenlandi terepmunkám során lehetővé tették számomra, hogy a különböző tanórákon és foglalkozásokon szemé-lyes tapasztalatokat is gyűjtsék.

## Irodalom

Balikó, Ludwig (2002): *Die Auswirkungen des Minderheitenschulgesetzes auf den Ungarischunterricht an den Pflichtschulen im Burgenland*. (Kézirat) Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
Baumgartner, Gerhard (1995): *6 x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen. Ursula Hemetek für die Initiative Minderheiten*. Drava Verlag, Klagenfurt/ Celovec.  
Baumgartner, Gerhard (1993): Prolegomena zum Sprachverhalten ungarischsprachiger Burgenländer. In: Holzer, Werner (szerk.): *Trendwende? Sprache und Ethnizität im Burgenland*. Passagen Verlag, Wien.  
*Bericht gemäß Art. 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheiten-sprachen* Wien, am 1. Oktober 2002.  
*Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 25 Abs. 1 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten* Wien, am 30. Juni 2000.  
Binder, Susanne (2002): *Schule und Migration. Einblick in die Praxis des interkulturellen Lernens*. SWS-Rundschau 2002/4. 422–440.

Deák Ernő (1998): Bevezetés. In: Koleszár Ildikó (szerk.): *Tíz éves a Bécsi Magyar Iskola*. Az Ausztriai Magyar Egyesületek és Szervezetek Központi Szövetsége, Bécs.

Fiala-Sulzbacher, Evelyn (2005): *Deine, meine, unsere Sprache(n). Sprachliche Frühförderung von Migrantenkinder*. [http://www0.eduhi.at/verein/sloelinz/pdf/Sprache\\_lernen.pdf](http://www0.eduhi.at/verein/sloelinz/pdf/Sprache_lernen.pdf) (utolsó megtekintés: 2006.12.27.)

Győri Szabó Róbert (2000): *A nemzeti kisebbségek oktatási rendszerei Ausztriában*. <http://www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/0001/m000115.html> (utolsó megtekintés: 2006.12.20.)

H. L. (szerző ismeretlen) (2002): 2001. évi népszámlálás: Ausztriában magyarok az élen. *Bécsi Napló*, 11–12, 1. 3.

Koleszár Ildikó (2005): Határon innen-határon túl – Tanévkezdés a Bécsi Magyar Iskolában. *Bécsi Napló*, 9–10, 2.

Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Lichtenberger, Elisabeth (1995): Schmelztiegel Wien – das Problem der „neuen Zuwanderung“ von Ausländern. *Geographische Rundschau*, 1. 10–17.

Mihály Ildikó (2006): Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.

Miksa Lajos (1998): Burgenland – több német ajkú gyerek tanul magyarul, mint ahány magyar? *Köznevelés*, 3.

Mühlgaszner, Edith (2002): *Minderheitenschulwesen im Burgenland zwischen Tradition und Vision*. [http://www.oebvhpt.at/erziehung\\_unterricht/archiv/05\\_02/muehlgaszner.pdf](http://www.oebvhpt.at/erziehung_unterricht/archiv/05_02/muehlgaszner.pdf) (utolsó megtekintés: 2006.12.27.)

Nelde, Peter H. (1994): Sprachpolitische Überlegungen zur Konfliktneutralisierung in Europa. In: Holzer, Werner – Pröll, Ulrike (szerk.): *Mit Sprachen leben – Praxis der Mehrsprachigkeit*. Drava Verlag, Klagenfurt/Celovec. 1994. 31–52.

Racz, Andreas (1994). Die zweisprachige Volksschule in Unterwart/Alsóór. In: Holzer, Werner – Pröll, Ulrike (szerk.): *Mit Sprachen leben: Praxis der Mehrsprachigkeit*. Drava Verlag, Klagenfurt – Celovec. 147–159.

Seebauer, Renate (2004): *Zur Sprachenvielfalt in Österreich – Historisches Vorverständnis und Multilingualität in Österreichs Schulen*. Pädagogische Akademie des Bundes in Wien. <http://www1.pabw.at/static/files/eu-projekte/bridge-mat/SprachenvielfaltOsterreich.pdf> (utolsó megtekintés: 2006.12.22.)

Szoták Szilvia (2004): A burgenlandi magyarság nyelvi jogai. In: P. Lakatos Ilona – T. Károlyi Margit (szerk.): *Nyelvesztés, nyelvjárásvesztés, nyelvcsere. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 278–291.

Szoták Szilvia (2003): Az ausztriai kisebbségek nyelvi jogai – különös tekintettel a magyar kisebbségre.

In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 204–217.

*Osztárk Statisztikai Hivatal Honlapja* <http://www.statistik.at> (utolsó megtekintés: 2006.12.20.)

Vörös Ottó (2002). Nyelvtörvények és nyelvhasználati valóság – főként a magyar nyelvhatár délnyugati térségében. In: Kontra Miklós – Hattár Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány, Budapest. 53–59.

Wedral, Heinrich (1993): Wer nutzt das Angebot? Kroatisch und Ungarisch an Burgenlands Schulen. In: Holzer, Werner (szerk.): *Trendwende? Sprache und Ethnizität im Burgenland*. Passagen Verlag, Wien. 267–271.

Zsifkovics, Martin (2006): *Das zweisprachige Bundesgymnasium Oberwart – Kétnyelvű Szövetségi Gimnázium Felsőőr – Dvojezična savezna gimnazija Borta. Prinzipien bilingualer Ausbildung*. (Kézirat)

### Törvények

Burgenländisches Landesschulgesetz, LGBl. Nr. 40/1937.

Burgenländisches Pflichtschulgesetz, LGBl. Nr. 36/1995.

Burgenländisches Kindergartengesetz 1995, LGBl. Nr. 63 in der Fassung der Gesetze LGBl. Nr. 47/1996, 55/1999 und 32/2001.

Minderheitenschulgesetz für das Burgenland, BGBl. Nr. 641/1994.

Schulorganisationsgesetz: Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volks- und Hauptschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, BGBl. 1966/118.



A John Benjamins Publishing Company könyveiből

## Változik-e a gyógypedagógia identitása?

*Ez az írás az Iskolakultúra 2006 októberi számában megjelent A gyógypedagógia változó identitása (Artiles, 2006, 3–35.) című tanulmányra reflektál. Kiemelten foglalkozik a gyógypedagógia és a „special education” közötti fogalmi eltéréssel, áttekinti azokat a hasonlóságokat és különbségeket, amelyek a magyar és az amerikai társadalomban a tanulási nehézséggel küzdő tanulók felülreprezentáltságát eredményezik a gyógypedagógiai oktatásban, röviden bemutatja a hazai kutatók vizsgálódásainak egyes eredményeit, valamint a hazai paradoxonokat és dilemmákat. S végül a gyógypedagógia szemszögéből foglalja össze az integrált nevelés szerepét a tanulási akadályok csökkentésében, a pedagógiai kultúra átalakításában.*

Ennek az írásnak a műfaja reflexió; reflektálni kíván Alfredo J. Artiles: *A gyógypedagógia változó identitása* című tanulmányára (Artiles, 2006), amelyet az Iskolakultúra című folyóirat fordításban közölt (1) az elmúlt év őszén. (2) A kérdés, amelyet ennek az írásnak a címéül választottam, tömören azt jelzi, hogy első pillantásra kérdés merül fel az olvasóban a tanulmány kijelentő módban megfogalmazott lényegi megállapításai nyomán a gyógypedagógia identitásának változásáról. A figyelmes olvasó azonban észreveheti azt is, hogy a tanulmány címe, de legalábbis annak magyar fordítása, nem befejezett tényként kezeli a gyógypedagógia identitásának megváltozását, hanem magának a változásnak a folyamatára utal. Ez a tanulmány többek között azért is nagyon érdekes, mert a változási folyamatot több szálon elemzi; szociális, gazdasági, kulturális összetevőit is átvizsgálja, egymással összefüggésbe hozza. Ezt az összetett témakezelést jelzi az alcím: *Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából*. Ebből arra következtethetünk, hogy a fő téma – a gyógypedagógia változó identitása – kifejtésének gondolati útja számos ellentmondáson, pro és kontra megállapítások sorozatán keresztül vezet a további nyitott kérdéseket is felvető megállapításokhoz. A szerző gondolatmenete (kérdés, okfejtés, bizonyítás, állítás, majd ismét kérdés...) nagyon jól követhető, kiváló alkalmat kínál a gondolkodásban való részvételre. A tanulmány vitathatatlanul felkelti a hazai gyógypedagógusok és más a gyógypedagógia iránt érdeklődő más szakemberek figyelmét. Bár a Vanderbilt Egyetemen (USA, Nashville) készült, tőlünk néhány ezer kilométerre, témaválasztása aktuális nálunk. Ezt támasztja alá a tanulmány rezüméje is:

„E tanulmány paradoxonokat és dilemmákat azonosít, amelyekkel azok a gyógypedagógiai kutatók és gyakorlati szakemberek kerülnek szembe, akik megpróbálnak társadalmilag igazságos oktatási rendszert teremteni egy olyan társadalomban, amelyet egyre összetettebb különbségek jellemeznek.” (Artiles, 2006, 3.)

A gyógypedagógus számára kihívást jelentő tanulmány cím mellett ez az idézett rezümémérészetlet készítetett arra, hogy kezdeményezzem a tanulmányra való reagálást nyilvános szakmai vita keretében, majd ezt követően a felvetett észrevételek alapján egy összefoglaló, reflexió műfajú írás közzését. Az indítékok között még megemlítem azt a hiányérzetet is, amelyet a válasz jellegű, diszkutáló írások igen csekély száma kelt mindazokban, akik a gyógypedagógia, a fogyatékosságügy aktuális kérdéseivel elmélyültebben kívánnak foglalkozni. Messze meghaladná ennek az írásnak a kereteit, ha a tanulmányban fel-

vetett valamennyi problémára reflektálni kívánnánk. Ehelyett kiemeltem néhány olyan problémát, amelyekkel a hazai gyógypedagógia művelői korábbi publikációikban már foglalkoztak.

### A „gyógypedagógia” és a „special education” eltérő jelentése

Az eredeti angol nyelvű tanulmány címe: *Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space*. Milyen szakkifejezéssel lehet ezt a címet helyesen magyarra fordítani? A „special education” jelentéstartalma ugyanis nem azonos a magyar nyelvben használt gyógypedagógia kifejezéssel. Az angol nyelvű szövegek magyarra történő fordításakor azonban gyakran használják mint az angol terminus magyar megfelelőjét. A tartalmi eltérés finomabb nyelvi érzékeltetésére gyakori a speciális pedagógia kifejezés használata a gyógypedagógia helyett (kizárólag fordítások esetében, vagy a hasonló kérdésekkel foglalkozó külföldi szakterület megjelölésére). Az eredeti magyar nyelvű szakirodalom a szóban forgó szakterület megnevezésére azonban következetesen a gyógypedagógia kifejezést használja.

A gyógypedagógia kifejezés a 19. század második felében kezdett nálunk meghonosodni a német Heilpädagogik szó magyarra fordításának hatására. Jelentéstartalma azóta sokat változott, megnevezése azonban ma is ugyanazzal a szóval történik: gyógypedagógia. Egyes nyelvterületeken a jelentéstartalom változásával időről-időre különböző megnevezések kerültek be a szaknyelv szókészletébe (például a „remedial education”-t felváltotta a „special education”, a „Heilpädagogik”-ot felváltotta a „Sonder-” vagy „Behindertenpädagogik”, még később a „Rehabilitationspädagogik”, másutt hosszú ideje használatos az „éducation spécialisée”), míg más országokban, a magyar szaknyelv megőrzött nyelvi formájához hasonló módon ma is az eredeti Heilpädagogik kifejezést használják, a korábbiaktól és a mai magyar értelmezéstől eltérő tartalommal. A terminológiai kérdésekkel foglalkozó szaklexikonok nagyon részletesen írják le ezeket a szaknyelvfejlődési eltéréseket és a különböző jelentés-tartalmakat. (Antor és Bleidick, 2001; Mesterházi, 2001; 2004) Egyébként a tanulmány első sorai is arra intenek, hogy jól gondoljuk meg a szavak tényleges jelentését:

„Az USA oształytermei ma drámaian másképpen festenek, mint 30 évvel ezelőtt, mielőtt a szövetségi kormány kibocsátotta az első általános érvényű, gyógypedagógiai törvényt – Education for All Handicapped Children Act – 1975-ben. Ezt a törvényt módosították 1990-ben, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) néven.” (Artiles, 2006, 3.)

Ha összehasonlítjuk a két törvény címét, szembeötlök az érintett személyek körének megnevezésében bekövetkezett változás: *Handicapped Children* (1975) és *Individuals with Disabilities* (1990). Tizenöt év alatt nemcsak a kifejezések változtak meg, hanem lényegesen szélesebb körre (nem csak a gyermekekre) terjesztették ki a törvény hatályát is. Tehát nem csupán a szavak cserélődése történt meg, hanem a háttérben igen jelentős tudásgyarapodás és szemléletváltozás ment végbe. A magyar nyelvre fordításkor gyakran mindkét angol kifejezés esetében fogyatékos gyermekekről, személyekről, vagy fogyatékkal élő személyekről írnak. Holott a WHO már 1980-ban nagyon jól definiált különbséget tett a Handicap és a Disability kifejezések között. A Handicap (a magyar gyógypedagógiai nyelvben: akadályozottság, az orvosi nyelvben: rokkantság) minden esetben az egyén kora, neme és társadalmi szerepei szerint elvárható mindennapi tevékenységének tartós nehezítettségét, a társadalmi funkciókban bekövetkező zavart jelenti. Ezzel szemben a Disability (a magyar gyógypedagógiai nyelvben: fogyatékoság, képességzavar, képesség-fejlődési zavar) az érzékelő, mozgási vagy értelmi funkciókhoz szükséges képességek részleges vagy teljes, átmeneti vagy végleges hiánya, a speciálisan humán funkciók zavara. (Kullman és Kun, 2004)

A vitában azért foglalkoztunk a jelentéstartalmi kérdéssel, mert nem szeretnénk a bábeli zűrzavar állapotába kerülni. Ellenkezőleg, pontosan kívánjuk érteni a tanulmány szerzőjét, angol és magyar nyelven egyaránt, valamint a vita résztvevőiként egymást is, figyelembe véve a fogalmak nominális és/vagy funkcionális ekvivalenciájának problémáit. A hasonlóknak vagy azonosnak tetsző fogalmak tartalmi különbségeivel szembeni vájtfülöség a hazai gyógypedagógiában akkor alakult ki, amikor több hazai kutató bekapcsolódott a gyógypedagógiai alapfogalmak definiálását kidolgozó nemzetközi kutatócsoport munkájába (1979–1989). A kutatási projekt vezetője (Humboldt Egyetem, Rehabilitációs-pedagógiai és Kommunikáció-tudományi Szekció) egyik visszatekintésében ezt írja: „A szaknyelvben a terminológiai kérdések különösen jelentősek, (vagyis) azok a szavak, amelyekhez [...] valamilyen definiált tartalmat hozzárendelünk. Ezek segítségével lehet ugyanis a szakmailag releváns tartalmakat és ezek összefüggéseit azonosítani. A szaknyelvben ezek a terminusok mindig meghatározó funkciót hordoznak, és a stilisztikai szempontokkal szemben mindig elsőbbséget élveznek. [...] Bármely szaknyelvi fordításban, amikor egy idegen nyelvről az anyanyelvre történik a fordítás, elvileg meg kellene győződni arról, hogy a választott kifejezés esetében funkcionális vagy részben funkcionális ekvivalencia megállapítható-e, vagy funkcionálisan egyáltalán nem ekvivalens a fordításban alkalmazott kifejezés. Csak ennek a feltételnek a figyelembevételével lehetséges az egyértelmű tudományos gondolatcsere.” (Becker, 2003, 38–39.)

*A támogatási jogosultság kinyilvánítása érdekében vezették be a jogalkotásban a speciális nevelési szükséglet, másképp a sajátos nevelési igény (SNI) fogalmát. Ebbe a körbe az adott ország gazdasági lehetőségeitől függően kerülnek be a fogyatékos gyermekek, tanulók csoportjai. Az SNI tehát nem diagnosztikus kategória, hanem olyan gyűjtőfogalom, amelynek alkalmazásával a fogyatékos gyermekek, tanulók számára többletjogokat, költségvetési többletforrásokat biztosítanak.*

adott ország költségvetése dönti el, hogy kik és milyen támogatási arányban részesülhetnek. A gazdasági/pénzügyi döntéshez a támogatásra jogosult személyek körének meghatározása szükséges. A támogatási jogosultság kinyilvánítása érdekében vezették be a jogalkotásban a speciális nevelési szükséglet, másképp a sajátos nevelési igény (SNI) fogalmát. Ebbe a körbe az adott ország gazdasági lehetőségeitől függően kerülnek be a fogyatékos gyermekek, tanulók csoportjai. Az SNI tehát nem diagnosztikus kategória, hanem olyan gyűjtőfogalom, amelynek alkalmazásával a fogyatékos gyermekek, tanulók számára többletjogokat, költségvetési többletforrásokat biztosítanak. Ennek figyelembevételével érdemes olvasni a tanulmány következő sorait:

„A gyógypedagógiára érvényes jogszabályok szerint a fogyatékkal élő tanulókat a lehető legkevésbé restriktív környezetben kell oktatni (least restrictive environment, LRE). [...] Bár a törvény azt követeli, hogy az LRE egyénre szabottan legyen meghatározva és a szolgáltatások egy kontinuum mentén legyenek elérhetők a legkevésbé integrálttól a leginkább integráltig, kétségessé vált a szülők, a gyakorlati szak-

**A „sajátos nevelési igény” (SNI) gyűjtőfogalom bevezetésének hatása a fogyatékos személyek körének meghatározására**

A gyógypedagógiai gyakorlat egyik meghatározó kérdése, hogy kik azok a gyermekek, fiatalok és felnőttek, és hányan vannak, akik az egyes országok jogszabályai alapján állami, egyházi, civil vagy egyéb forrásból származó finanszírozással igénybe vehetik a gyógypedagógiai szolgáltatásokat. A különböző érdekek ütközetében végső soron az

emberek, politikusok és kutatók számára is, hogy mi a legjobb eljárás az implementáció folyamatában.” (Artiles, 2006, 6–7.)

Az USA-ban az 1970-es évek közepétől használják az „exceptional educational needs” (különleges nevelési szükséglet) kifejezést, amelyet a „special educational provision” (speciális nevelési intézkedések) törvényi bevezetése céljából alkalmaztak. Ennek jegyében kívánták megteremteni a fogyatékos tanulók számára a legkevésbé korlátozó iskolai környezetet. Nem sokkal később Angliában is megjelent a „special educational needs” kifejezés használata, amit a fogyatékos gyermekek integrált nevelési feltételeinek megteremtése céljából vezettek be. Németországban a fejlesztő diagnosztikai eljárások elterjesztése után, 1994-ben fogalmazták meg a „sonderpädagogischer Förderbedarf” (gyógy-pedagógiai fejlesztési szükséglet) kifejezést, amelynek kettős célja volt: az alaposabb indoklási kötelezettség bevezetése a külön fejlesztés megállapítására, illetve az általános iskolán belüli tanulás-segítő rendszer kötelező kialakításához szükséges anyagi források megteremtése. Az OECD-indikátorok között 2000-ben vezették be a speciális oktatási-nevelési szükségletek meghatározását. (Speck, 2003)

A magyar közoktatási jog 1993 óta használja a SNI fogalmát. Két csoportra osztja az e körbe tartozókat: a.) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, halmozottan fogyatékos személyek; b.) a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott személyek. (Jelenleg vita folyik arról, hogy a b.) pontba soroltak teljes körűen beletartozhatnak-e az SNI körbe. Ez a kérdés elsősorban finanszírozási okok miatt vetődött fel.) A 2005 évi hazai oktatási statisztikai adatok szerint az a.) pontba tartozók aránya a teljes tanköteles népességben: 4,2% (ebből 3,1% enyhén értelmi fogyatékos), a b.) pontban: 2,9%, (ebből 2,4% mutat súlyos tanulási zavart), összesen: 7,1% az SNI körbe tartozók aránya (ebből összesen 5,5% a tartós tanulási problémával küzdő általános iskolai tanuló). Ezzel szemben a tanulmány a következő statisztikai adatokra hivatkozik:

„Az 1998-as adatok alapján a legutóbbi NRC [ti. National Research Council] beszámoló [...] azt jelezte, hogy országos szinten a tanulók 12 százaléka részeseül gyógy-pedagógiai ellátásban. [...] Számos figyelemzést fogalmazhat meg a gyógy-pedagógiai elhelyezésre vonatkozó adatok elemzésével kapcsolatban, mint például az adatgyűjtési eljárással kapcsolatos problémák, az államonként eltérő definíciók és kritériumok a fogyatékosokra vonatkozóan...” (Artiles, 2006, 11.)

A hazai és az amerikai számadatok közötti különbség (7,1%, illetve 12%) egyértelműen mutatja, hogy lényegesen szélesebb az a tanulói kör, amelyre az USA-ban kiterjesztik a gyógy-pedagógiai segítségnyújtást. Mivel az SNI fenti hazai csoportosítása szerinti az a.) pontba tartozó személyek előfordulási gyakorisága az európai országok többségében és az USA-ban évtizedek óta nagy hasonlóságot mutat (legfeljebb 5%), ezért feltételezhető, hogy a b.) pontba soroltak körében lehet jelentős az aránybeli eltérés. A számadatok differenciáltabb elemzésébe (például a diagnosztikus kategóriák arányainak vizsgálatába) nem bocsátkozhatunk, mivel erre nem tér ki a tanulmány. Azt azonban feltételezhetjük ezekből az adatokból, hogy az amerikai törvényalkotás a tartós tanulási nehézségek/zavarok körét lényegesen tágabban határozza meg, mint a magyar törvényalkotás, ebből következően a gyógy-pedagógiai segítségnyújtást, a különféle szolgáltatásokat is szélesebb körre terjeszti ki. Vagyis a gyógy-pedagógiai tevékenységek körének, a gyógy-pedagógia kompetenciájának kibővülését a jogalkotás is elismerte, így ez esetben valóban indokolt identitásának változásáról is beszélni. A hazai gyógy-pedagógiai tevékenység kiterjesztése a tartós tanulási nehézségekre/zavarokra lényegesen kisebb körben történt meg. Ugyanakkor ismeretesek azok a hazai feltevések, adatok is, amelyek legalább 10–12%-ra teszik azoknak az általános iskolai tanulóknak az arányát, akik tanulási nehézségekkel küzdenek, de nem tartoznak az SNI-sek közé. Ebből következően nem is

kapnak többletjogot, hanem a szokásos pedagógiai eszközökkel (tanulócsoporton belüli differenciált oktatás) történhet a megsegítésük.

A hazai gyógypedagógia kompetenciakörének bővülésére az elmúlt évtizedekben elsősorban az iskoláskor előtti és utáni életkori csoportok egyre átfogóbb bevonása, valamint a gyógypedagógiai segítségnyújtás tartalmi változatosságának fejlesztése volt jellemző. Emellett azonban a hazai gyógypedagógiai iskolákban, illetve az integrált iskoláztatásban is egyre növekvő arányban jelentek meg a klasszikus fogyatékosági csoportok mellett a tartós tanulási nehézségekkel küzdő tanulók. Ekkor kezdődött meg a hazai gyógypedagógiában – a nemzetközi trendnek és terminológiának megfelelően – az iskolai tanulási problémák körének osztályozása: tanulási nehézség (átmeneti jellegű tanulási gyengeség ép intelligencia mellett), tanulási zavar (egy-egy tanulási területen hosszan tartó probléma, bármely intelligencia-szinten), valamint a tanulási akadályozottság (a tanulási területek döntő többségére kiterjedő, tartós probléma, többnyire a 60–80-as IQ övezetben). Ez utóbbi csoport – a kísérő problémák következtében – részleges átfedést mutat az enyhe fokban sérült, értelmi fogyatékosnak minősített, az 50/55–70-es IQ övezetbe eső személyekkel. A tanulási, illetve az ehhez gyakran társuló viselkedési problémákkal küzdő tanulók megsegítésére a gyógypedagógia folyamatosan gyarapítja diagnosztikus, terápiás és oktatási eljárásait. (*Mesterházi és mtsai*, 1998) Részben ezzel a kompetenciabővítéssel, valamint az együttnevelés terjedésével magyarázható a komplex gyógypedagógiai ellátást biztosító és integrált nevelést elősegítő közoktatási intézmények (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) kialakulása (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 33.§ 12. bek.).

### A gyógypedagógia gyakorlati és tudományos önmeghatározása

A hazai gyógypedagógia gyakorlati és tudományos szempontból határozta meg önmagát. Egyrészt a gyógypedagógia a fogyatékos személyek nevelését, terápiáját, rehabilitációját ellátó praxis, másrészt kialakulóban levő tudományág, amelynek tartalma folyamatosan bővül. „A gyógypedagógiai gyakorlat eljárásai, módszerei olyan hatás-együttesek, amelyek a gyermek testi állapotát, idegrendszeri folyamatait, pszichológiai funkcióit, tudását, személyiségét, viselkedését, teljesítményeit kívánják kedvezően befolyásolni. A gyakorlatot és a tudományt maga az eljárás kapcsolja össze. A gyakorlat az eljárás alkalmazása, a tudomány pedig az eljárás magyarázata és hatékonyságának igazolása.” (*Ilyés*, 2004, 57.) Ez az álláspont a gyakorlat és a tudomány között egymásra utaltsági kapcsolatot tételez fel. Egy másik hazai felfogás szerint: „Ma a gyógypedagógia interdiszciplináris embertudomány (össztudomány), a gyógypedagógiai segítséget igénylő személyek (népesség) és a rájuk irányuló komplex megismerés, fejlesztés, nevelés, terápia, oktatás, képzés, kísérés, rehabilitáció (tevékenység) tudománya.” (*Gordosné*, 2004, 77.) A tanulmány szerzője ezzel szemben a következőket írja:

„Emlékezzünk rá, hogy a gyógypedagógia eredeti önmeghatározásának sarokpontja emberi jogi kérdésként vetődött föl a fogyatékkal élőkkel kapcsolatban. Ennek eredményeként az IDEA azért került törvénybe, hogy biztosítsa a megfelelő és szabad közoktatást, a szülők jogait az értékelésre és informálódásra a tanulók elhelyezésére vonatkozó döntésekről, beleértve magának a speciális csoportba helyezés folyamatának a kellő ismeretét.” (*Artiles*, 2006, 3.)

A 20. század közepén felerősödő emberjogi mozgalmak hatást gyakoroltak a hazai gyógypedagógiára is. Ez a hatás azonban – döntően a fennálló társadalmi rendszerrel összefüggő okok miatt – több évtizeden át csak korlátozottan érvényesült. A hazai gyógypedagógia ez idő alatt elsősorban szakmai fejlődési utat járt be, melynek előterében a közvetlen, személyekre irányuló gyógypedagógiai munka tapasztalatai, valamint a társzszakmák (orvosi, tanítói/tanári, pszichológusi praxis) képviselőivel folytatott együttmű-

ködés tapasztalatai álltak. A gyógypedagógiai tudományos kutatások témaválasztásait is lényegében ez a szemléletmód határozta meg. Revelációként hatottak azok a nagyobb szabású kutatások, amelyek a fogyatékosok társadalmi összefüggéseit mutatták be, különösen a Budapest-vizsgálat és a Zala megyei kutatás. (Czeizel, Lányiné és Rátay, 1978; Illyés, 1984) Az emberjogi kérdések valójában a rendszerváltozást követő évektől (1989-től) erősödtek fel a hazai gyógypedagógiában. Ennek egyik legizgalmasabb területe volt az integrált nevelés hazai bevezetésével kapcsolatos vita-sorozat, illetve az integrált nevelés gyakorlatának terjedése, az ehhez szükséges jogszabályok megalkotása, a gyógypedagógusok képzése és továbbképzése, a közoktatási intézmények pedagógiai szemléletének és gyakorlatának napjainkban is folyamatban lévő átalakulása. (Csányi, 2000; 2001; Illyés, 2001b)

Ha egybevetjük a gyógypedagógia kétféle önmeghatározását, akkor láthatóvá válnak a fejlődés különböző útjai, valamint az is, hogy egy adott időpontban mennyire más előtörténet alapján vetődnek fel esetleg megközelítően hasonló kérdések. Az is nyilvánvaló azonban, hogy nem beszélhetünk a fejlődési utak, a jelenlegi állapot vagy a jövőben megoldandó problémák azonosságáról.

A gyógypedagógiának – önmeghatározása kapcsán – szembe kell néznie napjaink és a közvetlen jövő aktuális kérdéseivel is. „Az emberiség létét fenyegető globális válságjelenségek, melyek közt ott találjuk a fogyatékosok sohasem látott mértékű terjedését is, figyelmeztetnek rá, hogy ezeken a területeken hovatovább nem tehetünk mást, minthogy altruistaként viselkedünk. [...] Ráadásul a jelenlegi válság – úgy tűnik – jelentős mértékben avantgárd megoldásokat kíván. Ha az egyes egyén és a kisebb társadalmi csoportok lényegében mindenért való felelőssége nem tudatosul, ha a polgárok és autonóm kis szervezetek, közösségeik nem igyekeznek megoldani, sem az állam, sem a nagy szervezetek, senki sem fogja megoldani helyettük.” (Kálmán és Könczei, 2002, 193–194.) Ennek az időnek a beköszönője már itt van. Ezzel a kérdéssel csak közvetetten, egészen más megközelítésben találkozunk a tanulmányban, holott a felvetett problémák megoldására irányuló keresésben ez a felismerés megkerülhetetlen:

“Egy olyan pusztító időszakban, amikor a politikailag és ideológiailag terhelt reformoknak valószínűleg pusztító következményei lesznek a szegényebb és a rasszokhoz tartozó kisebbségek számára, a jövőbeni kutatásoknak arra kellene összpontosítaniuk, hogyan jönnek létre és alakulnak a Harmadik Terek – a helyek, ahol [...] az ellenállás születik [ti. a mássággal szembeni ellenállás]. Ha a Harmadik Terekre figyelünk, az szükségszerűen arra kényszerít minket, hogy figyelembe vegyük a társadalmi igazságosságot...” (Artiles, 2006, 28.)

### **Az integráló nevelés és az inkluzív pedagógiai mozgalom hatása a gyógypedagógiára**

Egyes hazai gyógypedagógiai publikációk megemlítik, hogy már az 1970-es évek második felében voltak olyan látássérült és hallássérült tanulók, akik együtt (integráltan) tanultak a többségi általános iskolában. Az 1980-as években kísérleti programok indultak egyes fogyatékosok csoportokban az integrált óvodai és általános iskolai nevelés szélesebb körű bevezetésének előkészítésére. (3) Az 1985 évi I. sz. oktatási törvény lehetővé tette bizonyos esetekben az együttnevelést. Ezekben az években azonban még sokan megkérdőjelezték ennek létjogosultságát. Az integrált nevelés gyakorlatával és filozófiájával foglalkozó írások hatására – részben támogatóan, részben kérdőjelekkel – felbukkant a hazai szakirodalomban a befogadó (inkluzív) iskola gondolata. „Az inkluzív szemlélet általánosabb megjelenését lassítja, hogy a differenciálás korszerű elmélete sokáig nem szerepelt a pedagógusképzésben, s a fogyatékosok integrációja a tapasztalás szintjén sem eléggé ismert. Ugyanakkor a képzésben már megjelenik az inklúzióknak szinte valamennyi lényeges előfeltétele, mint a tanulás folyamatának differenciált szer-

vezése, a differenciálás módszertana, az individualizáció fokozott érvényesítése. [...] Magának az integrációnak a gondolata is megjelenik több képzőhely tematikájában. [...] ...az óvodai integráció egyre szélesebb körben jelenik meg [...] Ennek természetes oka, hogy az óvodai nevelés kevésbé teljesítménycentrikus [...] Az iskolákban visszafogottabb a gyakorlati előrelépés...” (Csányi, 2000, 389.)

Az integráltan tanulók aránya összefüggésben áll azzal, hogy mely csoportokra terjed ki egy-egy országban a jogszabályban meghatározott SNI (angolul SEN: Special Educational Needs) kategória. Az OECD fogyatékoságokkal foglalkozó tagozatának egyik üléséről olvashatjuk a következőket: „Hangsúlyoztam, hogy ha az egyes országok törvénykezése, klasszifikációs eljárásai, diagnosztikus módszerei, vagy iskolaszervezete változik, akkor statisztikai adatai is módosulhatnak. Ugyanannak az országnak a statisztikai adataiban a változás tehát több körülménnyel függ össze... [...] Általánosan elfogadottá vált, hogy azokban az országokban, ahol a törvénykezés lehetővé teszi az ép és a sajátos nevelési szükségletű tanulók együttnevelését, az ép gyermekeknél elvégzett PISA vizsgálatokat a sajátos nevelési szükségletű gyermekekre is ki kell terjeszteni. [...] A PISA kutatásokban „[...] a mintavétel 5%-os hibahatárral dolgozik, és mivel a sajátos nevelési igényű tanulók létszáma általában kevesebb, mint 5%, több ország nem vonta be ezeket a tanulókat a vizsgálatba. Különösen azokban az országokban volt ez a helyzet, ahol a sajátos nevelési szükségletű gyermekek szegregált iskolákban, tagozatokon vagy osztályokban tanulnak.” (Illyés, 2001a) Ezeknek a vizsgálatoknak a kiterjesztése azért is fontos, mert bizonyító erejű adatokat szolgáltathatnának az integrált nevelés pedagógiai eredményességéről. A sajátos nevelési igények egységes értelmezésére irányuló OECD politika hatást gyakorolt a hazai gyógypedagógiai értelmezésre is. (Csányi és Zsoldos, 2003)

*A felülreprezentáltság a szociálisan halmozottan hátrányos helyzetben élő, roma tanulók esetében alakult ki a gyógypedagógiai tantervek alapján működő hazai általános iskolákban. Az 1980–90-es években az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos tanulók általános (korábban kiegészítő) iskoláiban a roma tanulók aránya – az oktatási statisztikák szerint – elérte az országos 40%-ot.*

Az SNI kategóriába sorolás tehát meghatározza más egyéb tényezők – például demográfiai változások – mellett a speciális/gyógypedagógiai oktatást végző közoktatási intézményekben ellátandó tanulók számát, a gyógypedagógiai segítségnyújtás formáit (csoportos oktatás, egyéni rehabilitációs/habilitációs fejlesztés, különböző szakszolgáltatások), a segítségnyújtáshoz szükséges szakemberek típusait, a munkaerő-szükségletet, a gyakorlat fejlesztésére irányuló tudományos kutatások témaválasztását. (Halász és Lannert, 2006)

Ebben a témakörben a tanulmány felveti mindazokat a kérdéseket, amelyek az integráció/inklúzió terjedésének hatására az amerikai „special education” gyakorlatában megjelentek:

„– Hogyan változik majd meg a gyógypedagógia identitása, amikor ez a rendszer (az integrált oktatás, az inkluzív iskolák) egyre több olyan tanulót szolgál a többségi pedagógiai környezetben, akik alapvetően különböző nehézségekkel küszködnek?

- Hogyan kerül bele majd a gyógypedagógia önmeghatározásába a kultúra szerepének megértése?
- Hogyan lesz képes ez a terület tudomásul venni a nemzetiségi és nyelvi háttérrel a kutatási gyakorlatban, és hogyan lesz képesek a kutatók ezeket elhelyezni a kulturális hatások dinamikus hálózatában?” (Artiles, 2006, 4.)

Ezek a kérdések nem teljesen ugyanazokat a problémákat vetik fel, mint amelyek a hazai gyógypedagógiában tapasztalhatóak az integrált neveléssel kapcsolatban. Az integrált nevelés hazai bevezetése elsősorban közoktatás-politikai/jogi, iskolaszervezeti, oktatás-módszertani, pedagógus-képzési problémákat hozott felszínre. Ezek a problémák a feltárás, a megválaszolás, a gyakorlati intézkedések kezdeti, de már eredményeket felmutató stádiumában jelentek meg. Megtörtént például az integrált nevelés jogi szabályozása, az integrált nevelést segítő oktatás-módszertani kísérletek és kutatási programok elindítása, a pedagógusképzések programjaiban az ezzel foglalkozó témakörök bevezetése, az integráció kiterjesztése a közép- és felsőoktatásra, a közvélemény tájékoztatása különféle csatornákon. Ezeknek a hatásoknak az elemzése a gyógypedagógia feladata lesz az elkövetkező években. A második és a harmadik kérdés, amelyek a kultúrát és a nyelvi problémákat érintik, ez ideig elsősorban a roma tanulók iskolai pályafutását befolyásoló szociokulturális és nyelvhasználati hátrányok témakörben foglalkoztatták a hazai gyógypedagógiát. A tanulmányban – tekintettel az USA-ban élő számos etnikai és nyelvi kisebbségre – ezeknek a nyelvi és kulturális különbözőségekből eredő iskoláztatási problémáknak a kifejtése kerül középpontba.

### A társadalmi peremcsoportok felülreprezentáltsága a gyógypedagógiai nevelésben

A tanulmány szerzője szerint a speciális nevelési ellátásban részesülők jelentős része olyan csoportokból érkezik, amelyeknek eltérő a rassz szerinti hovatartozása, társadalmi osztálya vagy nyelvi háttere.

„...ebben a tanulmányban az inklúzió és a felülreprezentáltság találkozási pontjait tárgyalom, mivel ez hatással van azokra az iskoláskorúakra, akik gyakran előforduló fogyatékkal (különösen tanulási nehézségekkel) küszködnek. Erre a csoportra összpontosítok, mivel ők képezik az Amerikai Egyesült Államokban a fogyatékkal élő iskoláskorú populáció legnagyobb szegmensét.” (*Artiles*, 2006, 4.)

„...a gyógypedagógiai rendszerbe belépő tanulók többsége a legnagyobb amerikai iskolai körzetekben etnikai és nyelvi kisebbséghez tartozik. A gyógypedagógiai ellátásba kerülő kisebbségekkel foglalkozó tudósok hallgatnak arról, hogy milyen következményei lehetnek az inkluzív pedagógiai mozgalomnak. Az a tény, hogy mind a felülreprezentáltság, mind az inklúzió irodalma hallgat a másokról, azt mutatja, hogy ez a tudás társadalmi csoportokhoz kötött.” (*Artiles*, 2006, 14.)

A felülreprezentáltság a szociálisan halmozottan hátrányos helyzetben élő, roma tanulók esetében alakult ki a gyógypedagógiai tantervek alapján működő hazai általános iskolákban. Az 1980–90-es években az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos tanulók általános (korábban kiegészítő) iskoláiban a roma tanulók aránya – az oktatási statisztikák szerint – elérte az országos 40%-ot. Az akkori kiegészítő iskolai tanulónépeség testi és pszichikus fejlettségét, iskolai teljesítményeit elsőként a már említett Budapest-vizsgálat tárta fel egy, az egész fővárosra kiterjedő, orvosi, gyógypedagógiai, pszichológiai és szociológiai kutatás keretében. (*Czeizel, Lányiné és Rátay*, 1978) A hazai általános iskolai szelekció folyamatának szociológiai szempontú feltérképezése nyomán különféle kutatások indultak el a probléma egyes részterületeinek vizsgálatára. (*Ladányi és Csanádi*, 1983) A gyengén teljesítő általános iskolások körében a roma tanulók felülreprezentáltságát vizsgáló gyógypedagógiai kutatás egész Zala megyére kiterjedt. (*Illyés*, 1984) A roma tanulók gyógypedagógiai iskolai felülreprezentáltságának kérdésről megindultak azok a társadalmi viták, amelyekbe a gyógypedagógia is bekapcsolódott. (*Bánfalvy*, 1990; 2002; *Mesterházi és mtsai*, 2006, első közlés 1996) A 2000-es évek elején – az oktatási kormányzat megbízásából – indultak el azok a programok, amelyek célul tűzték ki a roma tanulók arányának csökkentését a szegregált iskolai oktatásban. (*Radó*, 2003) Hatásukra a fogyatékos tanulók integrált nevelése mellett fokozatosan előtérbe kerültek a

roma diákok társadalmi befogadására, iskolai felülreprezentáltságuk csökkentésére irányuló erőfeszítések. Részben hasonló jelenségre utal a tanulmány szerzője is, amikor az integrált nevelésbe bevont tanulók körének kiszélesítéséről ír:

„Az inkluzív pedagógiai mozgalom azt tűzte ki célul, hogy megváltoztassa az iskolai légkört és az iskolai gyakorlatot, hogy elősegítse az igazán befogadó modelleket, és végső soron elősegítse a tanulók tárgyi tudásának fejlődését, szociális kompetenciájának, szociális készségeinek, attitűdjeinek megváltozását és a pozitív társas kapcsolat kialakítását. Első éveiben a mozgalom a teljes inklúzióra helyezte a hangsúlyt, és elsősorban a komoly fogyatékkal rendelkező tanulókra összpontosított, bár azután folyamatosan kiterjedt a leggyakrabban előforduló fogyatékkal rendelkező tanulóokra is.” (Artiles, 2006, 7.)

A tanulmány szerint a különböző etnikai csoportok felülreprezentáltsága a speciális nevelést igénylők körében az afro-amerikai és amerikai öslakos tanulókat érinti elsősorban, különösen a mentális retardáció, a tanulási nehézségek, valamint az érzelmi zavarok területén. Ezzel szemben az ázsiai kisebbségekhez tartozó tanulók az összes gyakori fogyatékosági kategóriában alulreprezentáltak. Nem alaptalanul fogalmazták meg azt a feltevést, hogy a tanulási nehézség kategóriája, amely korábban a középosztálybeli fehér tanulók számára volt leginkább fönntartva, a szegény etnikai kisebbségek raktárhelyévé válik. A probléma átvilágítására irányuló vizsgálatok szerint a szegénység és az iskolában használt oktatási nyelv gyenge ismerete vezet elsősorban a tanulási nehézségek kialakulásához. (Artiles, 2006, 11.) Ehhez hasonló összefüggést a halmozottan hátrányos helyzetben élő, a magyar nyelvet hiányosan beszélő hazai roma tanulók körében is feltártak. (Szabóné, 2001) A magyar közoktatásról szóló egyik jelentés szerint „...a cigány tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen problémára, sokkal inkább a különböző problémák egymással összefüggő és egymást kiegészítő hatásáról van szó. Ezek közé tartozik például a rossz szociális helyzet, a nyelvi hátrány, a cigánysággal szembeni előítéletek és a hátrányos megkülönböztetés hatása, az alkalmazott programok és a pedagógiai módszerek alkalmatlansága, az iskola és a szülők közötti együttműködés hiánya.” (Kende és Neményi, 2003)

Az elmúlt években (elsősorban olvasás- és matematika)tanulási zavarok miatt SNI körbe kerülők arányának megnövekedése felkeltette a roma tanulók eredményes iskoláztatására irányuló hazai oktatáspolitikának és a közoktatási intézmények szakembereinek a figyelmét. Ezen tanulók arányának emelkedése (adatokat l. fent) ugyanakkor azt is jelzi, hogy az ebbe a körbe tartozó tanulók feltehetően külön segítséget kaptak, de legalábbis jogosulttá váltak az iskolai teljesítményeik javulásához szükséges többlétszolgáltatásokra. Egy közelmúltban publikált, valamennyi tagállamra kiterjedő reprezentatív európai felmérés szerint, a magyar tanulók mintegy 3,7%-a nyilatkozott úgy, hogy otthon a magyar nyelven kívül olykor más nyelven is beszél. (Eurydice, 2005, 17.) Az iskolai tanulási problémák miatt SNI körbe tartozó tanulók, valamint a magyar nyelvet otthon nem használó tanulók arányából arra következtethetünk, hogy nem áll fenn azonosság a tanulmányban leírt, felülreprezentált populációval. Legfeljebb azt feltételezhetjük, hogy ennek a lényegesen nagyobb arányú populációnak (12% részesül gyógypedagógiai ellátásban, ebből a tanulási nehézségek csoportjába tartozók feltehetően 9–10%-ot tehetnek ki) részét képezhetik olyan típusú és eredetű iskolai eredménytelenségek, mint a hazai SNI tanulók döntő többségét alkotó csoportban.

A két ország méreteinek különbözősége (például területi nagysága, lakosságszáma, a lakosság nyelvi, etnikai összetétele), közigazgatásának, közoktatási rendszerének különbözősége (például település-szerkezeti eltérések közigazgatási következményei, az iskolarendszer hagyományai, a közoktatás jogi szabályozása) és sok más egyéb különbözőség (például az egészségügy és a közoktatás gazdasági feltételei, a szakemberképzés) miatt az összehasonlítás objektivitása nagyon szerteágazó feltárási munkát kívánna ezen a területen (is). A tanulmányban tárgyalt társadalmi, közoktatási, kisebbségi prob-

léma kifejtésének azonban több megállapítása a honi, hasonló jellegű gondok további átvilágításához, újabb szempontok vagy megoldási módok kereséséhez mindenképpen ösztönzést adhat, még azoknak a hazai kutatóknak is, akik eddig sem a hallgatást választották. Valószínű, hogy a tudományos munkák eredményeinek következetesebb felhasználása a társadalmpolitikai, közoktatás-politikai, gazdaságpolitikai, egészségpolitikai döntésekben olyan prevenciót eredményezhetne, amelynek következtében a hátrányos helyzetben élő és emiatt felülreprezentálttá váló gyermekek, tanulók aránya jelentősen csökkenne. A felülreprezentáltság problémáját az iskola, a közoktatás önmaga nem tudja megoldani. Az iskola az az intézmény, ahol – a gyermek képességei, teljesítménye és viselkedése következtében – láthatóvá válnak a megoldatlan társadalmi problémák. Az iskola, mint egy lakmuspapír vagy szűrő, jelzi, hogy hogyan változik a (különösen a nagy szegénységben élő) gyermekek élete ezeknek a megoldatlan problémáknak a következtében. Egy elismert hazai kutató szavaival alátámasztva a fenti feltevést: „A társadalmi hátrányokat mérsékelő szociálpolitika fejlesztése segíthet hozzá ahhoz, hogy kevesebb gyermek maradjon el azoktól a követelményektől, amelyek az általános iskola sikeres elvégzéséhez szükségesek.” (Andorka, 1985, 100.) Ugyanennek a problémának a gyakorlati megoldását mozdítja elő – megvalósulása esetén – a gyermekszegénység csökkentésére irányuló, közelmúltban ismertté vált Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program. (Ferge és mtsai, 2006)

### A kultúra szerepe a gyengén teljesítő tanulók iskolai megítélésében

A tanulmány egyik jelentős fejezete foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a tudományos kutatások és a mindennapi iskolai élet kultúra-felfogása hogyan hat a tanulók teljesítményének és viselkedésének megítélésére.

„...bemutatom azokat a kultúrára vonatkozó nézőpontokat, amelyek az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói között elterjedtek. Az elemzés keretét a kultúra öt elsődleges dimenziója adja: kohézió, stabilitás, helyhez kötöttség, időlegesség és hatalom. [...] A kultúrát a társadalmi kohéziót erősítőnek tartjuk, amely magában foglal olyan jegyeket, amelyekkel világosan elkülöníthetők és megkülönböztethetők kulturális csoportok. [...] a gyógypedagógiai kutatók között elterjedt kultúra-fogalom szerint 'a kultúra életmód'.” (Artiles, 2006, 17.)

Az egyik felfogás szerint: „...a kisebbségek nem az arányuknak megfelelően kerülnek be a gyógypedagógiai ellátásba, mivel ezeknek a csoportoknak eltérő kultúrája inkongruens az iskolai kultúrával.” A másik felfogás szerint: „...a más rasszhoz tartozó kisebbségi tanulók aránytalanul ki vannak téve a szegénység kultúrájának, amely akadályozza fejlődésüket, és olyan helyzetbe hozhatja őket, amelyben a gyógypedagógiai beavatkozás célszerű.” (Artiles, 2006, 18.)

Mindkét felfogás ismert a hazai szakirodalomban is. A szegénységnek a gyermek fejlődésében megmutatókozó hatásaival, ennek tényszerű feltárásával sok hazai kutató foglalkozott. Ugyanakkor lényegesen kevesebb kutatási adatot ismerünk arról, hogy a roma népesség kultúrája, életmódja tényszerűen hogyan befolyásolja a roma tanulók iskolai pályafutását.

Csak részben értek egyet a szerzővel abban, hogy „...az inklúzió kutatóinak túl kellene lépniük a képességekre épülő különbség-értelmezéseken, és föl kellene ismerniük azokat a szerkezeti erőfeszítéseket, amelyek a kisebbségi tanulók tapasztalatait formálják a többségi és a gyógypedagógiai környezetben egyaránt.” (Artiles, 2006, 18.) A képességfejlesztő iskola megteremtésének hazai igénye éppen arra irányul, hogy módszertani szempontból az egyéni képesség-különbségek ismeretében tanítsa, fejlessze a gyermekeket, nevelésfilozófiai szempontból pedig fejlődésüket ne korlátozza az aktuális képességszintre.

A kultúra időbeliségének problémája (Artiles, 2006, 20–22.) a hazai gyógypedagógia alapvető kérdésével hozható összefüggésbe. A kultúra időbelisége tekintetében ugyanis mind az ontogenetikusan (az egyén életútjának története), mind a mikrogenetikusan (a pillanatról-pillanatra változó élmények története) folyamatokban gyűjtött tapasztalatok, majd ezek felhasználása a diagnosztikus, nevelő, fejlesztő, terápiás és rehabilitációs beavatkozásokban a gyakorlati gyógypedagógiai kultúra immanens része. Ennek köszönhetően képesek vagyunk észrevenni a fogyatékos gyermek állapotváltozásaiban bekövetkező legkisebb elmozdulást is, majd felhasználni azt, hogy meghatározzuk a továbblépés irányát és megválaszathassuk a legalkalmasabb eljárásokat és eszközöket. Ha a gyógypedagógia (a gyógypedagógus) jól – vagyis felkészülten – dolgozik, akkor nagyon érzékeny szeizmográfként észleli és értelmezi a gyermekben végbemenő változásokat. Ezt a kompetenciát a gyógypedagógus-képzésben és a gyakorlati gyógypedagógiai munkában sajátíthatja el. A konkrét munkában a gyermek individuális állapotának érzékelése gyakran felülírja a pedagógus kultúrtörténeti (csoport, intézmény vagy társadalom története) ismereteit. Éppen ebből származik – tanult készségként vagy képességként – tűréshatárának, gyógypedagógiai toleranciájának, a másság elfogadására való képességének kitágulása.

*Megállapíthatjuk, hogy a hazai gyógypedagógiában végbemenő változások felmutatják a tradicionális értékek (mint például a fogyatékos ember segítése, a változó társadalmi/gazdasági körülményekre való gyors reagálás, új megoldások keresése a szakmai munkában) megtartását és az önmaga által is előmozdított változásban az azonosítást megőrzését. Ennek megfelelően a gyógypedagógia hazai fogalma dinamikusan változik. Az aktuális változás fő irányai a következők: kompetenciahatárok átalakulása, a gyógypedagógiai eljárások határosságának bizonyítása, a gyermeki fejlődést és a felnőtt ember életvezetését nehezítő sérülések újabb formáinak feltárása és megelőzése, valamint a szükséges segítséget nyújtó társadalmi alrendszerek összehangolása.*

### **A gondolkodás szintjeinek leképezése a tér három minőségében**

A tanulmánynak az a legeredetibb, a témakör értelmezését jelentősen kitágító gondolatmenete, ahol – sok szerzőre hivatkozva – a tér három szintjén (fizikai tér, ennek mentális reprezentációja, illetve ezeknek a reprezentációknak az együttese, amelyek egyszerre tartalmazzák az érzékelt és az elmében megalkotott tereket) az inklúziót és a felülreprezentáltságot képviselők eltérő nézőpontjait hasonlítja össze, miközben jelzi a lezajló folyamatokat is. Ez a – részben a kognitív pszichológia, részben a filozófia területére tartozó – megközelítés beemeli az egyébként is gazdag tartalmú és nagy kutatói rutinnal megírt tanulmányt azon kutatások

körébe, amelyeket feltétlenül meg kell a pedagógusok többségének ismernie. Itt lényegében arról van szó, hogy az adott témával foglalkozó pedagógiai kutatók és más szakemberek (pszichológusok, jogászok, közgazdászok, politikusok stb.) mennyire képesek a saját gondolkodási folyamataikban arra a mozgékonyra és áttekinthető képességre, amely lehetővé teszi a probléma több síkon és több szempontból történő egyidejű áttekintését, illetve az ehhez tartozó metakognitív folyamatok érzékelését és kifejezését.

## Összegzés

Az összegzés csak azokra a megállapításokra tekint vissza, amelyek a hazai gyógypedagógia identitásának állandósága vagy változása tekintetében relevánsak.

### *A gyógypedagógia fogalma, önmeghatározása*

A gyógypedagógia hazai fogalmának meghatározása (gyakorlata és tudomány-rendszertani helyének megállapítása), illetve ennek történeti változásai jelentősen eltérnek a tanulmányban tárgyalt gyógypedagógia fogalomtól. A két fogalom között csak részleges ekvivalencia állapítható meg.

### *A sajátos nevelési igény (SNI) körének meghatározása*

A sajátos nevelési igény (SNI) fogalma hazánkban – kezdetben csak homályosan definiált tartalommal – a fogyatékoság fogalmának szinonimájaként kezdett elterjedni, azonban a törvényalkotás egyértelművé tette, hogy a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően nem diagnosztikus, hanem jogi gyűjtőfogalomról van szó. Tartalmának oktatáspolitikai és szakmai meghatározásában a teljesíthető költségvetési ráfordítás megállapítása mellett a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók szegregációjának (felülreprezentáltságnak) csökkentése, megszüntetése volt az elérendő cél.

### *Az integrált nevelés hatása a gyógypedagógiára*

Az integrált nevelés hazai elterjedése/elterjesztése (amelyben a spontán és szabályozott folyamatok együttesen voltak/vannak jelen) a következő változásokat generálta:

- a gyógypedagógiai tudás-kompetencia tudástartalmának bővülése (például új pedagógiai programok, megváltozott tanulási feltételeket vizsgáló kutatások);
- az intézményrendszer struktúrájának átalakulása (például a többségi általános iskolák szervezetéhez tartozó, többnyire összevont gyógypedagógiai osztályok számának csökkenése; új intézménytípus: az önálló gyógypedagógiai iskolák továbbfejlesztésével egységes gyógypedagógiai módszertani központok hálózatának létrehozása);
- a szervezet-átalakítással az oktató-nevelő feladatokat ellátó gyógypedagógiai óvodák/iskolák közoktatási/szakmai funkciójának bővülése, a korábban más szervezetekhez tartozó közoktatási szolgáltatások bevonása (például korai fejlesztés, utazó gyógypedagógiai szolgálat, logopédiai ellátás, pályaválasztási tanácsadás);
- a gyógypedagógus egyéni szakmai kompetenciájának bővülése a gyógypedagógusképzés terápiás ágának bevezetésével, illetve az integrált nevelésre is felkészítő tanári ágának tartalmi átalakításával (például a gyógypedagógiai diagnosztikai és terápiás tudás gazdagítása, a tanácsadás, konzultáció és együttműködés technikáinak elsajátítása.)

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a hazai gyógypedagógiában végbemenő változások felmutatják a tradicionális értékek (mint például a fogyatékos ember segítése, a változó társadalmi/gazdasági körülményekre való gyors reagálás, új megoldások keresése a szakmai munkában) megtartását és az önmaga által is előmozdított változásban az azonosságtudat megőrzését. Ennek megfelelően a gyógypedagógia hazai fogalma dinamikusan változik. Az aktuális változás fő irányai a következők: kompetenciahatárok átalakulása, a gyógypedagógiai eljárások hatásosságának bizonyítása, a gyermeki fejlődést és a felnőtt ember életvezetését nehezítő sérülések újabb formáinak feltárása és megelőzése, valamint a szükséges segítséget nyújtó társadalmi alrendszerek összehangolása.

## Jegyzet

- (1) A Szerkesztőség témaválasztása és Csíkos Csaba fordítása elnyerte az olvasók elismerését.  
 (2) A továbbiakban a szövegben a szerző neve, vagy az írásmű címe helyett a 'tanulmány' kifejezést használom.  
 (3) A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola intézményi szintű kutatási projektje („A

korrekciós nevelés átfogó tudományos megalapozása”, 1987–1990) öt nagy témakörrel foglalkozott, amelyek közül az egyik részprojekt a hazai integrált nevelés helyzetének feltárásával és kiszélesítésének lehetőségeivel számolt.

## Irodalom

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. [www.om.hu](http://www.om.hu)  
 Andorka Rudolf (1985): Még egyszer az értelmi fogyatékosok problémájának okai és kezelése körüli vitához. In: Illyés Sándor (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola II. Elméletek és viták*. Oktatókutató Intézet, Budapest.  
 Antor, G. – Bleidick, U. (szerk., 2001): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Verlag Kohlhammer, Stuttgart.  
 Artilés, A. J. (2006): A gyógypedagógia változó identitása. *Iskolakultúra*, 10. (Ford.: Csíkos Csaba) Eredeti közlés: Artilés, Alfredo J. (2003): Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space. *Harvard Educational Review*, 73, 2. 164–202.  
 Bánfalvy Csaba (1990): Szелеkció és kontraszelsekció az értelmi fogyatékosok iskolai áthelyezésében. In: Illyés Sándor – Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola IV.* KKTT-MKM, Budapest.  
 Bánfalvy Csaba (2002): *Gyógypedagógiai szociológia*. 2. bővített és átdolgozott kiadás. ELTE, BGGYFK, Budapest.  
 Becker, K.-P. (2003): Nominális vagy funkcionális ekvivalencia – a globális szakmai kommunikáció problémái. *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám, 36–42.  
 Czeizel Endre – Lányiné Engelmayer Ágnes – Rátay Csaba (1978): *Az értelmi fogyatékosok köreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Medicina, Budapest.  
 Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.  
 Csányi Yvonne (2001): Adatok az integráció magyarországi helyzetéhez. *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám 2. 120–133.  
 Csányi Yvonne – Zsoldos Márta (2003): A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos OECD politika és a magyar gyógypedagógia. *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám, 73–81.  
 Eurydice. (2005) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Europäische Kommission, Brüssel [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)  
 Ferge Zsuzsa és mtsai (2006): *Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program*. [www.gyermekszegenyseg.hu](http://www.gyermekszegenyseg.hu), Budapest.  
 Gordosné Szabó Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2006): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Illyés Sándor (SZERK., 1984): *Nevelhetőség és általános iskola I.* Oktatókutató Intézet, Budapest.  
 Illyés Sándor (2001a): Beszámoló a „Study on Statistics and Indicators in Disability, Learning Difficulties and Disadvantage. (OECD konferencia, Párizs, 2001. március 1–2.) (Kézirat).

Illyés Sándor (2001b): *Társadalmi változások és iskola*. Előadás az MTA Pedagógiai Bizottsága rendezésében megtartott „Tanulás a tudásalapú társadalomban” témájú interdiszciplináris tudományos konferencián (2001. május 10.) (Kézirat).

Illyés Sándor (2004): Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina, Budapest.  
 Kálmán Zsófia – Könczei György (2002): *A Tárgyától az esélyegyenlőségig*. IV. fejezet: A Társadalmi és a gazdasági koordináció nemzetközi gyakorlata. Osiris Kiadó, Budapest.

Kende Anna – Neményi Mária (2003): *A fogyatékosokhoz vezető út – roma gyerekek és a speciális oktatás*. (Kézirat) MTA Szociológiai Intézet, Budapest. 13–14.

Kullmann Lajos – Kun Helga (2004): A fogyatékosok jelensége az orvostudományban. In: Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsey Ferenc Protesztáns Szakkollégium, Budapest.

Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): *Szelsekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa és mtsai (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa (szerk., 2001): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa (2004): A gyógypedagógia elméletképzése. In: Zászkaliczky Péter – Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsey Ferenc Protesztáns Kollégium, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa és mtsai (2006): „Hullámverés”-vita (a tanulásban akadályozott gyermekek iskolai oktatásáról). In: Gerő Zsuzsa – Csanádi Gábor – Ladányi János (szerk.): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Radó Péter (2003): A Humán erőforrás-Fejlesztési Operatív Program és a roma tanulók oktatása. *Educatio*, 4. 566–579.

Speck, O. (2003): *System Heilpädagogik*. 5. átdolgozott kiadás. Reinhardt, München, Basel.

Szabó Ákosné (2001): Az oktatási esélyegyenlőségek típusai és kapcsolódási pontjai. (Adalékok a méltá-

nyos oktatási környezetről való gondolkodáshoz). *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám, 106–112.

**Mesterházi Zsuzsa**

ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai  
Főiskolai Kar



A Springer Kiadó könyveiből

## Beszámoló a *Család – Iskola – Játék* című konferenciáról

*A Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztálya, az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kara és a Miskolci Akadémiai Bizottság Neveléstudományi Munkabizottsága 2007. március 9-én Egerben tartott Család – Iskola – Játék címmel egész napos konferenciát. A találkozó mottója az a többször elhangzott megállapítás is lehetett volna, hogy a játék örömforrás, melynek keresése születésünktől a halálunkig tart.*

Tanulmányunkat talán érdemes a konferencia szakmai részének megnyitó előadásával kezdeni, melyet Zrinszky László tartott *A játék, mint örömforrás és tudásszerzés* címmel. Zrinszky érvelésében kifejtette, hogy az iskolai tevékenységek kapcsán fontos lenne nagyobb figyelmet szentelni a gyerekek játékszükségletének, mely hasznos alapot nyújthat a feladatok kényszer nélküli megoldásához. A játék kapcsán kiemelte, hogy a tanulás, mint sajátos munkaforma, magában rejthet fontos játékelemeket is. Idézte Comeniust, aki már a 18. század közepén megállapította a játék hatásaira vonatkozóan, hogy az mozgósítja a gyermek rejtett képességeit, feloldja gátlásait és fokozza érdeklődését. Majd az előadó kitért azokra a pszichológiai vizsgálatokra, melyek bizonyítják, hogy a gyerekek jobb eredményeket értek el olyan tanulási helyzetben, mely játékos tevékenységi keretben folyt (például számottevően több idegen nyelvi szót jegyeztek meg így, mint a nyelvi laboratórium sterilebb körülményei között). Hans Löwe kutatásai alapján kijelentette, hogy a fikciójáték, mely a gyermek számára komoly jelentőséggel bíró játéksituációt teremt, kétszer akkora megőrzési teljesítményt képes produkálni, mint a játéksituáció nélküli tanulás.

Az előadó röviden ismertette a szakmai körökben elterjedt két ellentétes álláspontot arról, hogy a játékok mekkora helyet foglalhatnak el az iskolai tanulás egészében. Véleménye szerint a megfontolt pedagógus olyan változó egyensúly kialakítására törekszik, melyben a kisgyermekkortól a felnőttiség felé haladva fokozatosan sokasodnak a tudatos erőfeszítés, a tanulás mint munka elemei. Figyelmeztetett, hogy a játékot az egyik legfontosabb tudásforrásnak kell tekinteni. A tudásszerzés jelenthet ismerettanulást, de vele együtt, vagy tőle függetlenül a képesség típusú tudás megszerzését, megszilárdulását is. A játék mozgósítja a koncentrációt, a kitartást, a beleélő- és a belefelelkező képességet, a képzelőtehetséget, a hibátlan teljesítményre való törekvést, a kockázatvállalást, és segítséget nyújt a megfontoltság egyensúlyban tartása és a csapatszolidaritás kialakítása esetén is. A játékkultúra erősen környezetfüggő, és ennek változásai nagymértékben befolyásolják, hogy a játék milyen örömet és tudást tud nyújtani.

A tudásátadás témájánál maradván Áment Erzsébet előadása kapcsán az interaktív kifejezés juthat eszünkbe. A neveléstörténész *Az alkotó munka jellege a magyar reformiskolában* című előadásában ismertette az 1914-től 1949-ig működő budai Új Iskolában alkalmazott és továbbfejlesztett reformpedagógiai módszereket. Röviden bemutatta a Nagy László elméleti munkásságára épített, Domokos Lászlóné által igazgatott magániskolát – ez az intézmény abból a szempontból is kivételesnek számít, hogy már elemi tagozata is koedukált formában működött.

Az Új Iskola módszertani alapelve a diákok alkotó tevékenységre való ösztönzése volt. Alkotásnak tekintették mindazt, amit a gyerekek saját természetéből, bensőjéből fakadóan

hozzátett az iskolában szerzett ismeretekhez. Ebben a folyamatban a tanító, a tanár feladata arra korlátozódott, hogy minimális irányítással nyújtson segítséget bizonyos tanulási tevékenységek megkezdésekor.

Áment érdekességként említette, hogy az Új Iskola tanulóinak máig féltve őrzött emléke az a Kincses füzet, melybe a tanuló óra közbeni érzéseit, gondolatait következmények nélkül lejegyezhetette. Ez lehetett ábra, rajz, figyelmeztetés külön feladatra, de akár személyes jellegű, az óra tartalmához nem feltétlenül kötődő megjegyzés is. Ezzel a módszerrel az Új Iskola pedagógusai a diáknak lehetőséget biztosítottak arra, hogy az órán is azt csinálhassa, ami örömet okoz neki.

Az előadó a folytatásban száz éves múltbéli időugrásra kérte fel hallgatóságát, s arra, hogy képzeletben legyenek ők ebben a magániskolában a tízéves diákok. Ezután rügyező fűzfaágot adott a „diákok” kezébe, majd a kérdve kifejtés módszerét alkalmazva elju-

---

*David Grosman alezredes a következő nyilatkozta az általa „gyilkosság-szimulátornak” nevezett számítógépes játékokról: az öléshez három dolog kell – fegyver, képesség a fegyver használatára és ölni akarás. Az alezredes szerint ebből kettő adott a számítógépes harci játékoknál. Ezeknek a játékprogramoknak az egyik vonzereje az, hogy képesek versenyhelyzetet szimulálni, mely önfelelt kikapcsolódást nyújt a legkülönbözőbb korosztálynak. Olyan program viszont ma még alig akad, amely kooperációra, együttműködésre sarkallná a játékost.*

---

tatta őket a fűzfaágtól a belőle önállóan elkészíthető ajtódiszjig. Áment kiemelte a módszer ötletadó és motiváló tulajdonságait, valamint azt, hogy sikeréhez elengedhetetlen az alapos tanári felkészülés.

Ha a konferencián elhangzott előadások kapcsán a történetiség kérdését is szem előtt tartjuk, akkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül egy másik neveléstörténész, Demjén István *A gyermek- és ifjúsági egyesületek nevelési feladatai, lehetőségei, módszerei a két világháború között* című előadását. Demjén a 20. század első évtizedeiről értekezett, mert ekkorra tehetők az első egyházi, vallási jellegű, azaz a katolikus legény, leány és iparos egyesületek megalakulása.

Az adott időszakot egyébként is sokszínű ifjúsági egyesületi tevékenység jellemzi, mivel az állami-közoktatásügyi és egyházi vezetők a gyermek- és ifjúsági egyesületi formára közösségalkító nevelési keretként tekintettek. Olyan iskolai nevelést kiegészítő tényezőként fogták fel, melyet az iskolán kívüli közoktatásra, az iskola utáni rendszeres oktatásból kikerülő ifjúság további formálására, nevelésére kívántak felhasználni.

A katonai előképzés megvalósításán munkálkodó honvédelmi tárca is felfigyelt az egyesületi keretekben rejlő lehetőségekre. A katonai vezetés már a 20. század elején sem tartotta elégségesnek az iskolai oktatás során zajló, test- és fegyvergyakorlatokból álló testi nevelést. 1907-től ezért vezették be az iskolákban azokat a katonai gyakorlatokat, melyek a célbalövés oktatására vonatkoztak, majd a képzések folytatódtak ifjúsági lövésztanfolyamok szervezésével, illetve a meglévő ifjúsági egyesületek katonai előképzésbe való bevonásával.

Demjén az egyesületeket a következő csoportokba osztja:

– egyházi, vallási jellegű egyesületek (például Ifjúsági Mária Kongregáció, Jézus Szíve Gárda, Jézus Szíve Testőr, valamint a lányok szerveződése, a Katolikus Lányok Országos Szövetsége);

- munkásmozgalmi indíttatású ifjú munkás szerveződések;
- polgári jellegű gyermek- és ifjúságszervezetek, mozgalmak (például Magyar Cserkész Szövetség, vagy az 1921-ben megalakult Ifjúsági Vöröskereszt Szervezet, amelynek kezdeményezésére emelték az Anyák napját ünneppé).

Az előadó részletesen bemutatta az 1921. márciusában megalakult levente-mozgalmat, melynek célja, hogy a 12–21 év közötti fiatalokat vallásos, bátor, elszánt, harcra kész katonákká nevelje. Az 1921. évi testnevelési törvény 53. törvénycikke az iskolai oktatásból kikerülő 21 éven aluli ifjak számára kötelezővé, a lányoknak önkéntessé tette a rendszeres, a levente-mozgalmon belül működő testnevelési kiképzésben való részvételt. A mozgalom jogát az 1942. évi törvény 3050/1942-es számú rendeletében korlátozták.

A következőkben a játék és a sport kapcsolatával foglalkozó előadásokból szemezgetünk. Andrásné Telesi Judit *A sport, mint a játék egy magasabb rendű formája* című előadásában egyrészt a gyermekkor különböző korszakaira jellemző pszichomotoros mozgásformákat, másrészt ezeknek a fizikai és pszichés hatásait vázolta. Kiemelte, hogy már kisiskoláskorban fontos a másokkal szembeni elsőbbség kivívása, élménye. A sport segíti a kisgyermeket az iskolai szerephez való alkalmazkodásban, teret ad a versengésre, fejlesztheti a céltudatosságot, sőt lehetőség nyílik saját szabályok megalkotására is.

Andrásné ismertette azokat az elgondolkodtató adatokat, miszerint az általános iskolás diákok 75%-a kizárólag testnevelés órán mozog, a diákolimpiákon pedig a diákok mindössze 19%-a vesz részt. A magyar serdülők nemzetközi összehasonlításban végzett állóképesség-vizsgálata is romló képet mutat, míg a felnőtt lakosságnak már csak 9%-a végez rendszeresnek nevezhető rekreációs sportolási tevékenységet, de már ezt sem szervezett intézményi keretek között teszi. Az iskola és a család feladata, hogy felismerje: csak a sport feszültségoldó, környezetalakító és örömet adó hatását kihasználó gyermek válhat boldog, játszani és sportolni szerető felnőtté.

A konferencia bevezetőjében elhangzott, hogy a SOTE Egészségtudományi és Sportorvosi Tanszék kutatócsoportjának tagjai elsősorban a szomatikus nevelés szakembereinek tartják magukat, de vizsgálataik során a sport biológiai hatásainak elemzésekor fontos szempont a szociális háttér feltárása is. Éppen ezt a témát boncolgatta Frenkl Róbert *A sport biológiai és szocializációs jelentőségéről* szóló előadása. A professzort helyettesítő előadó a bevezetőben kitért a sport biológiai (növekedést serkentő, fizikai és szellemi teljesítőképességet fokozó és megőrző stb.) és szocializációs jelentőségére: a sport közösségteremtő és megtartó funkciójú, személyiségformáló hatású, az egészségtudatos és környezettudatos magatartás kialakításában fontos szerepet játszik, valamint erősíti az önfegyelmet, a küzdeni tudást és a csapattagokkal való együttműködési képességet.

A helyettesítő előadó ismertette a kutatócsoport tagjának, Dr. Mészáros János egyetemi tanárnak *A szekuláris trend vizsgálata 7–18 éves városi fiúknál* című – még folyamatban lévő – kutatásának feldolgozott eredményeit. Szekuláris trenden olyan humán-biológiai folyamatot értünk, melynek kapcsán egy adott földrajzi régióban az egymást követő generációk tagjai között egy megfigyelhető, egyirányú változás írható le: például a testméret, testmagasság folyamatos növekedése.

A kutatásba bevont fiú minta 1975-ben és 2005-ben is 3.500 főt számlált. A vizsgálat módszerei a következők voltak: antropometriai felmérés (magasság, tömeg, bőrredő), motoros tesztek (400 és 1200 méteres síkfutás), kérdőív a szociális háttérre vonatkozóan. A statisztikai adatfeldolgozás során átlagszámításokat és kétmintás t-próbát használtak.

Az eddig feldolgozott eredmények alapján kijelenthető, hogy statisztikailag mindegyik vizsgált korosztályban a fiúk magasságai lényegesen meghaladják a harminc évvel ezelőtti átlagmagasságot, és a testtömeg-átlagok tekintetében is aránytartó növekedés tapasztalható. A bőrredő vizsgálat (mely a relatív testzsírtartalomra enged következtetni) arra hívja fel a szakemberek figyelmét, hogy az összes korosztály esetén a gyerekek 1/5-

e túlsúlyos vagy elhízott. Ezen eredmény tükrében már nem meglepő, hogy a 2005-ben vizsgált korosztálynak mind a motoros, mind az állóképességre vonatkozó teljesítménye rosszabb, mint a harminc évvel ezelőtti korosztályé.

A kutatók társadalmi kihívásnak nevezték el azokat a környezeti hatásokat, melyek fontos háttértényezőként szocializációs hatást fejthetnek ki a tanulók életvitelére és sportolási szokásaira. Ezek között megemlítjük – a teljesség igénye nélkül – a televízió nézési szokásokat, a gyorséttermek vonzását, a különórás és a napi étkezések számát. Csak ezen változók figyelembevételével tehetünk szert kiértékelhető adatokra.

Rákos Etelka a *Mozgásos játékok szerepe az iskola és a család kapcsolatában* címmel tartott előadásában többek között a következő kérdést tette fel: mi is a játék? Erre sokan sokféle választ adtak. Volt, aki tudatos, céltudatos tevékenységként jelölte meg, mások szándékos, tréfás cselekvések sorának nevezték, megint mások a megismételt mozgás végzése közben születő örömteli élménynek tartották. De olyan vélemény is született, hogy a játék következmények nélkül végzett rombolás, illetve egy teremtett konvenció alapján működő mesterséges világ.

A szemléletes témafelvezetés után az előadó példákkal illusztrálta a mozgásos játékok felosztását: alkotó, népi, iskolai, téli, és vízben folytatható játékok szerint; majd feltette a kérdést: mikor töltheti be az iskolai testnevelés a számára kijelölt funkciókat? Válaszadásként sor került három nyugat-európai kutatás eredményeinek ismertetésére, melyek célja a mindennapos testnevelés órák hatásvizsgálata volt. Vizsgálták a kísérleti és a kontroll csoportok egészségi állapotát, motoros tesztet folytattak, a tanulmányi teljesítmények felméréséhez tantárgyteszteket alkalmaztak, a személyiségfejlesztésre vonatkozó adatokat pedig személyiséglapokkal mérték. A Franciaországban, Svájcban és Bécsben folytatott kutatás eredményei közül ki kell emelnünk, hogy a kvantitatív módszerek szerint a mindennapos testnevelés órák hatására javult például a tanulók iskolai teljesítménye.

A vizsgálat során a testnevelők is véleményezték a kísérleti helyzetet. Rákos Etelka elmondta, hogy bár az óraterhek jelentős emelkedése miatt nagyobb igénybevételnek voltak kitéve, fáradtságukat ellensúlyozta az a tapasztalat, hogy nőtt a tanulók tanulási kedve és a tanárok iránti ragaszkodása.

A játék, a család és az iskola kapcsán nem lehet kikerülni mindennapjaink meghatározó információforrásának, a médiának a hatásvizsgálatát. Estefánné Varga Magdolna előadásában azt járta körül, hogy a média milyen pszichológiai következményekkel bír a gyermeknevelésre. A média befolyását interaktív, kölcsönös oda-vissza ható folyamatként értékelte, melynek köszönhetően a tömegkommunikáció és a család, a gyerek, a kortársak és az iskola között egy összetett hatásmechanizmus lép működésbe.

A hogyan, mire hat a média? kérdésre kapott válasz az ökológiai, direkt, korlátozott és a meghatározott feltételek esetén érvényes direkt modell fogalmainak bevonásával formálódott meg. Hallhattunk a média napirend-kijelölő-, meggyőzés-, előfeszítés-, kielégülés- és szükséglet-, végül pedig műveltségfejlesztő hatásairól, valamint az előadó kiemelt figyelmet fordított a médiafogyasztás kapcsán legveszélyeztetettebbnek tartott serdülőkor médiahasználatára.

Továbbra is ennél a témánál maradva meg kell említenünk Komló Csaba értekezését, aki a virtuális valóságba való káros „beleméregléssel” foglalkozott. Filmrészletekkel, bejátszásokkal tűzdelt prezentációjában lebilincselő módon szemléltette a sokunk számára még ismeretlen új virtuális világhoz kapcsolható fogalmakat, a valóság-hűség és az integráció dimenzióit. Néhány a szimulátorokon kipróbálható virtuális valóság típusai közül: immerzív valóság; kibővített valóság; tükrözött valóság; barlangvilág; autoszimulátor környezet.

A virtuális valóság megjelenítése tehát játékprogramokon keresztül megoldható, de ezek hatásáról megoszlanak a vélemények, amelyeket Komló Csaba híven mutatta be előadásában. Az egyik szakértő véleményét különösen figyelemre méltónak találta a hall-

gatóság. David Grosman alezredes a következőt nyilatkozta az általa „gyilkosság-szimulátor” nevezett számítógépes játékokról: az öléshez három dolog kell — fegyver, képesség a fegyver használatára és ölni akarás. Az alezredes szerint ebből kettő adott a számítógépes harci játékoknál.

Ezeknek a játékprogramoknak az egyik vonzereje az, hogy képesek versenyhelyzetet szimulálni, mely önfeledt kikapcsolódást nyújt a legkülönbözőbb korosztálynak. Olyan program viszont ma még alig akad, amely kooperációra, együttműködésre sarkallná a játékost.

Ádám Anetta viszont a *Versengő és kooperatív iskolai stratégiák* című előadásában kiemelte, hogy Leo Festinger drive-ként, alapvető mozgatórugóként definiálta a versengést. De ha ez egy drive, akkor egy tanult elemmel, a kooperációval valószínűleg képesek leszünk negatív hatásait ellensúlyozni. A vitalitás, az energikusság vagy az agresszióra való hajlam az emberi természet öröklött összetevői. A versenyre való hajlamot is magunkban hordozzuk. Vannak személyiségek, akikre a versenyés motiváló hatással van, azonban mindez veszélyes is lehet, ha nem társul hozzá kooperációra való készség.

Az iskolai versenyzés általában a többségi kultúrában felnőtt, jobb képességű, a kultúra elemeit jobban elsajátítani képes embereknek kedvez. A kisebbségi csoporthoz tartozó egyének kevésbé magabiztosan tudnak érvényesülni ezekben a helyzetekben, viszont ők jobban teljesítenek kooperatív körülmények között. Az iskola sikeresebbé válhat azért, hogy a többséggel való foglalkozások során figyelmet fordít a kooperációs technikákra, hiszen ebben a sokszínű világban a többségi és kisebbségi csoporthoz tartozás olykor változó játékszabályokon alapul.

A *Család – Iskola – Játék* című egri konferencián elhangzottak alapján összegzésként elmondhatjuk, hogy a játékra, a benne rejlő nevelési, szocializációs, motivációs hatásokra fokozottan érdemes odafigyelni nemcsak a közoktatásban, hanem a családban is. A játékok rohamosan fejlődnek, mégpedig korunk technikai, társadalmi elvárásainak megfelelően.

Az egykor még átlátható, egységes játékkultúra — ahol a páros, kis- és nagycsoportos játékok voltak mérvadóak — az elterjedő online szerepjátékoknak, szimulációs, virtuális játékoknak köszönhetően hamarosan szétesik egymásról mit sem tudó közösségekre. A játékkutatók és a média együttes felelőssége, hogy ezt a mindennapos és korosztálytól független társadalmi jelenséget megfelelő odafigyeléssel kezelje.

*Herzog Csilla*

SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

## A kvalitatív metodológiai követelmények problémái

Az Iskolakultúra 2006/10 számában jelent meg Mezei Gabriella hasznos és tanulságos tanulmánya, amely arra a nem egyszerű feladatra vállalkozott, hogy az interjú kérdéssor validálási lépéseit példákon keresztül illusztrálja. Aktuális problémáról van szó, hiszen a kvantitatív és a kvalitatív paradigmák közötti ellentét oldódásával, a hazai kvalitatív vizsgálatok számának öröndetes gyarapodásával egyre sürgetőbb a szakmai konszenzus kialakítása az ilyen kutatások metodológiai követelményeivel kapcsolatban. A tanulmányban a kvalitatív kutatás ezen metodológiai követelményeit elemezzük, s megpróbáljuk bemutatni teljesíthetőségük korlátjait is.

A kvalitatív kutatás neveléstudományban való megjelenése újabb módszercsoport, eljárás és technika feltűnését, használatbavételét eredményezte, de egyúttal bizonytalanságot is hozott, hiszen a módszertani követelmények teljesítésére nem álltak rendelkezésre egyértelmű, kidolgozott és elfogadott szempontok.

Melyek a kvalitatív kutatás módszertani követelményei? Léteznek-e egyáltalán ilyenek? Hasonló kérdések foglalkoztatták és foglalkoztatják napjainkban is a pedagógiai kutatókat, hiszen a különböző tanulmányok és kézikönyvek a legtöbbször nem, vagy csak általánosan és kevésbé strukturáltan tekintenek erre a problémára. Bruner (2004) arra hívja fel a figyelmet, hogy a társadalomtudományokban – így a pedagógiában is – megfelelő alapossggal és következetességgel lehet és kell is fellépni a különböző módszerek alkalmazásakor, mivel ez segítheti elő a metodológiai elvek érvényesítését.

Többféle álláspont létezik a kvalitatív metodológiai követelmények szükségességére és teljesíthetőségére vonatkozóan. Egyes nézetek szerint a kvantitatív kritériumok a kvalitatív kutatásoknál nem használhatók, hiszen más módszertani koncepcióhoz fejlesztették ki őket, más tudományos és ismeretelméleti alapokon állnak, ezért nem várható el tőlük, hogy a kvalitatív vizsgálatok metodológiai követelményeit is teljesíteni tudják. A klasszikus objektivitás, megbízhatóság és érvényesség kategóriái azért sem használhatók itt, mert ezeket eltérően határozzák meg a kvantitatív és a kvalitatív kutatásoknál. (Steinke, 2002) Az előbbieknél kissé engedékenyebb álláspont szerint bár az objektivitás, a megbízhatóság és az érvényesség követelményeit a standardizált kutatásokkal kapcsolatban fogalmazták meg,

---

*Az objektivitást mint a vizsgálat individuális befolyásoktól való teljes függetlenségét a kvalitatív kutatások sok képviselője nem tűzi ki célul, hanem a kutató és a kutatás tárgyának dinamikus kapcsolatáról beszél. Az objektivitás helyett a hermeneutikus kör fogalmát használják, amely a kutató előfeltevéseinek lépésről lépésre történő változásaiból indul ki.*

---

de azok különböző feltételek érvénybe lépése mellett transzformálhatók a kvalitatív vizsgálatokra is. Célszerű átértelmezni, új tartalommal kiegészíteni, feltölteni őket, így alkalmasak lehetnek a kvalitatív metodológiai követelmények kielégítésére. A harmadik nézőpont szerint olyan kritériumokat kell rögzíteni, amelyek tekintettel vannak a kvalitatív kutatás egyedi profiljára, ismertetőjeire, céljaira, tudományelméleti és módszertani kiindulópontjaira.

Célszerű megemlíteni azokat az álláspontokat is, amelyek elvetik, illetve nem látják megvalósíthatónak és szükségesnek a kvalitatív metodológiai követelményeket. Ezt a nézetet vallják a szabad kvalitatív (művészi) irányzat képviselői; szerintük ha a tudományossággal kapcsolatos kritériumokat figye-

lembe vesszük, a kutatás már nem lesz kvalitatív, mivel keretrendszere gátolja a kreativitást és szabadságot. Annak ellenére így gondolkodnak, hogy a követelmények hiánya még inkább erősítheti azok táborát, akik „puha tudománynak”, parttalannak, szubjektívnek, vagy egyszerűen tudománytalannak tartják a kvalitatív elemzéseket. A kvalitatív kutatás művészetjellegét vallók a kvalitatív vizsgálatokat nem formalizált eljárás módoként, hanem a kutatói kreativitást megmozgató művészi, egyedi stílusú akciókként fogják fel. (Tesch, 1995)

E gondolatokat figyelembe véve, a továbbiakban összefoglaljuk a kvalitatív kutatás metodológiai követelményeit. A következőkben bemutatott esetek kiegészíthetők és több ponton vitathatók.

### **Kvantitatív kritériumok a kvalitatív kutatásban**

Ez a szempont először azt vizsgálja, hogy a klasszikus kvantitatív metodológiai követelmények miként használhatók a kvalitatív elemzésekben, majd hangsúlyt az átértelmezett, a kvalitatív esetben használható változatok bemutatására is.

1. *Objektivitás (hermeneutikus kör vagy fegyvelmezett szubjektivitás?)* A kvalitatív kutatók – még ha ugyanazokat a terminusokat is használják – akkor sem a kvantitatív elem-

zésekben megszokott módon próbálnak a metodológiai követelményeknek eleget tenni: megpróbálják átértelmezni az egzakt tudományokból származó objektivitás-fogalmat, tekintettel arra, hogy a kvalitatív pedagógiai kutatás által leggyakrabban vizsgált szituációk, jelenségek, események, személyek lényegesen különböznek az egzakt tudományok által elemzett természeti tényektől. Kvalitatív értelmezésben a kutató része a vizsgálatnak, nem lehet, nem tud, nem kell elkülönülnie, hiszen állandó interakció áll fenn a kutatás tárgya és az elemző között, amely a folyamat dinamizmusát, rugalmasságát is biztosítja. (Sántha, 2006a) E felfogás szerint, egyetértésben a szabad kvalitatív irányzat képviselőivel, a kutatás nem lehet objektív. Mindezek következményeként az objektivitás és a megbízhatóság fogalmai itt kevésbé használatosak, inkább az érvényesség különböző kritériumai kapnak kiemelt szerepet.

Az objektivitást mint a vizsgálat individuális befolyásoktól való teljes függetlenségét a kvalitatív kutatások sok képviselője nem tűzi ki célul, hanem a kutató és a kutatás tárgyának dinamikus kapcsolatáról beszél. Az objektivitás helyett a hermeneutikus kör fogalmát használják, amely a kutató előfeltevéseinek lépésről lépésre történő változásaiból indul ki. (Mayring, 2001) A problémákat a gondolkodó kutató a tények függvényében időről időre felülvizsgálja. Ez csak úgy lehetséges, ha állandó változás van a kutató és a kutatás tárgyának kapcsolatában, azaz a kutatónak mindig újabb és újabb kutatási helyzetbe kell beilleszkednie. Mivel a kvalitatív kutatás során az elemző korábbi tapasztalatai, előzetes tudása, személyisége, kreativitása is megjelenik, így nem lehet teljes objektivitásról beszélni. Fennáll a lehetőség, hogy két elemző ugyanannak az eseménynek két egymásnak ellentmondó, de mégis hiteles leírását adja. Ez mutatja, hogy a megfigyelők mennyire eltérően építhetik fel a számukra érvényes valóságot. (Sántha, 2006a)

A kvalitatív kutatásokban az adatok elemzések akár a kutató saját személyisége is nyíltan megjelenhet. Elfogadottá vált a fegyelmezett szubjektivitás elve, mint egyfajta objektivitásra törekvés, bár ez nem biztosíthatja a teljes objektivitást, azonban megköveteli a kutatótól, hogy az eredmények hitelessége érdekében minden, a vizsgálatot érintő bizonyítékot, előfeltevést tárjon az olvasó elé. (Golnhofer, 2001) A társadalomtudományi kutatásokban a teljes objektivitás gyakran azért kizárt, mert a kutató és a kutatás tárgya is szubjektív lény. (Babbie, 1997) Kvalitatív esetben a kutató minden személyre, jelenségre, szituációra egyedileg hangolódik rá. A kérdés az lehet a kvalitatív elemző számára, hogy mit tekint ténynek, milyen elméleti fogalmakat előfeltételez, és azokat mennyire tudja kritikusán szemlélni, valamint hogy képes-e (amennyiben lehetséges) a problémához objektív módon közeledni. (Sántha, 2006a)

2. *Megebízhatóság (részletes dokumentálás vagy különböző eljárások?)* A kvalitatív kutatásokban komoly kételyek merültek fel a megbízhatóság érvényesítésével kapcsolatban is: miként lehet az, hogy azonos módszerekkel azonos eredményekre jutnak különböző kutatók akkor, amikor a kvalitatív kutatások egyedi és gyakran megismételhetetlen jelenségeket, szituációkat elemeznek, ahol a kutató aktív szereplőjévé válhat a vizsgálatnak.

Flick (2002) a kutatások pontos és részletes dokumentálásában és a reflektív kutatói szemlélet alkalmazásában látja a megbízhatóság érvényesítését. E követelmény teljesítésére a hazai kvalitatív szakirodalomból is ismerünk különböző eljárásokat, amelyek a vizsgálat körültekintő dokumentálása mellett kitérnek a külső megbízhatóság (a kutatói pozíció azonosítása, a minta, a környezet és az elméleti háttér leírása, valamint a módszerek bemutatása úgy, hogy közben feltárjuk azok gyenge pontjait és rögzítjük a szükséges korrekciós lépéseket) és a belső megbízhatóság (konkrét megfigyelési kategóriák alkalmazása, a kutatók és a kódolók közötti egyeztetés leírása) ismertetésének szükségességére is. (Golnhofer, 2001; Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004)

3. *Érvényesség (vagy különböző eljárások?)* A kvalitatív vizsgálatokkal szemben is fennáll az érvényes kutatásra vonatkozó általános igény, amelynek kivitelezését gyakran nehezíti, hogy az érvényesség – a kvantitatív kutatásokhoz hasonlóan – deduktív meto-

dolgoiából indul ki, s olyan külső kritériumokra támaszkodik, amelyek a kvalitatív elemzésekből sokszor hiányoznak. (Mayring, 2001)

Az érvényesség biztosítására az évtizedek folyamán többféle elképzelés született. Glaser és Strauss (1967) Grounded Theory elméletükben a folyamatos ellenőrzést (reflektálást) tartják az érvényesség és a hitelesség zálogának, míg Miles és Huberman (1994) különféle technikák alkalmazását látják indokoltnak. Szerintük a reprezentativitás, a „kutatói hang” (szubjektivitás) ellenőrzése, a trianguláció, a szélsőséges esetek vizsgálata vagy az informátorok eredményekre történő reflektálása adhat megfelelő alapot az érvényességhez.

A kvalitatív kutatások érvényességét leggyakrabban a trianguláció garantálja. Valószínűsíthető, hogy ez a fogalom a társadalomtudományi módszertani szakirodalomba a földmérésből került át. A földbirtokok felosztásánál a régi korok földművesei háromszög alakú mérőeszközt használtak, mert úgy vélték, hogy pontosan és megbízhatóan lehet vele dolgozni. Más értelmezés szerint a kutatók, a tudósítók, a katonai stratégiák és navigátorok olyan trigonometrikus eljárás előállítására használják, amellyel egy pont koordinátáit kiszámítva bármilyen tárgy és élőlény pozíciója pontosan megadható. A kvalitatív kutatók is ezt a terminust – mint egyfajta metaforát — részesítik előnyben azért, hogy ugyanazon jelenség tanulmányozására összetett stratégiákat írjanak le. (Sands és Roer-Strier, 2006) Azonban a tudománybeli alkalmazás kevésbé áll összhangban az eredeti értelmezéssel. Előbbi bonyolultabb, hiszen ma már a trianguláció többféle formája ismert.

A trianguláció a különböző módszerek, technikák vagy források csoportok párhuzamos, együttes használatát jelenti. Az eljárások erősíthetik vagy korrigálhatják egymást, így biztosíthatják a kvalitatív vizsgálat érvényességét. Ekkor a kutatási kérdéseket több módszerrel és különféle szempontok alapján közelíthetjük meg azért, hogy nehezebben fogadjuk el a kezdeti, könnyűnek látszó állításokat és ne vonjunk le elhamarkodott következtetéseket.

Flick (2005) szerint a trianguláció sokkal inkább alternatíva az érvényességhez, mint az érvényesség módszere, hiszen a vizsgált jelenség különböző variációihoz kínál megközelítést. Más értelmezésben a trianguláció a belső validitást és az autentikusságot biztosítja. (Miles és Huberman, 1994) Denzin (1989) nyomán Flick (2002) a trianguláció négy típusát különbözteti el: az adatok triangulációjához idő-, hely- és személybeli megkülönböztetést célszerű tenni. A több helyről gyűjtött adatokat eltérő időpontokban, különböző személyeknek indokolt vizsgálni. Ekkor minimálisra csökkenthető a veszélye annak, hogy kevés és korlátozott információval dolgozunk, valamint elkerülhető az is, hogy a kezdeti benyomások uralják az eljárást.

A személyi trianguláció azt jelenti, hogy ugyanazt a jelenséget indokolt több kutatónak megfigyelnie, hiszen így a lehető legkisebb mértékre csökkenthető a vizsgálat szubjektivitásából eredő torzító hatás. Az adatértelmezés után célszerű visszatérni a vizsgálati terepre és újabb párbeszédet folytatni a résztvevőkkel. Az adatok és az eredmények más gyakorlati szakemberekkel való megvitatása is hozzájárulhat az elmélet és az adatértelmezés korrigálásához. Az ilyen vita egyaránt elfogadott kvantitatív és kvalitatív kutatásnál, hiszen segíti az adatértelmezést és az eredmények bemutatását. A közreműködőkkel kialakított partneri kapcsolat szintén az eredmények hitelességét biztosítja. E kapcsolat kiépítését és fenntartását minden kvalitatív vizsgálatban kitüntetett figyelem kíséri, hiszen így a kutató garanciát kaphat arra, hogy a vizsgált személy őszintén viszonyul a kutatáshoz. (Golnhofer, 2001; Sántha, 2006a)

Az elméleti triangulációnál több elméleti koncepciót alkalmazunk egyszerre, hogy elősegítsük a metodológiai elvek érvényesítését.

A módszertani trianguláció szerint az adatgyűjtésnél ugyanazon probléma vizsgálatára minél több módszert, eljárást és technikát célszerű felhasználni. Gyakori eset, hogy egy módszer önmagában nem képes teljes pontossággal feltárni a vizsgálni kívánt prob-

lémát, ezért kiválasztásánál tekintettel kell lennünk arra, hogy minden technika bizonyos mértékig szelektál. Így minél több eljárást használunk párhuzamosan, annál könnyebben korrigálhatjuk, cáfolhatjuk vagy igazolhatjuk egymás eredményeit, amelyek így alkalmassá válnak az adatok sokoldalú elemzésére.

A trianguláció-kategóriákon túl Cohen, Manion és Morrison (2000) megkülönböztetett időbeli (hosszanti vagy keresztmetszeti), térbeli (különböző populációk vizsgálata) és szintbeli (egyének, szervezetek, csoportok, társadalom) típusokat is, amelyek nagyban hasonlítanak Mason (2005) kvalitatív kulcsdimenzióihoz. Utóbbi szerint az időbeli dimenziónál végig kell gondolni a vizsgálat időbeli paramétereit: mennyi idő áll a kutatás rendelkezésére tekintettel a kutatóra, a vizsgált személyre és a kutatásba bevont más közreműködőkre. A térbeli vagy földrajzi dimenzió esetén bármilyen mintán át kell gondolni, hogy van-e helyhez, térhez kötött kiterjedése, és ha igen, milyen. A szervezeti, adminisztratív, szociális, kulturális vagy nyelvészeti dimenzió szerint lényeges, hogy a kutatás (a minta) kapcsolatban van-e szervezetekkel, adminisztratív, szociális, kulturális struktúrákkal, és ez a kapcsolat (ha létezik) mennyire releváns.

A négy kategórián kívül Flick (2005) a már áttekintett típusokat ötvöző, szisztematikus perspektív trianguláció meghatározását is indokoltnak tartja. Ennek alkalmazása sok tekintetben előnyös, hiszen a kvalitatív kutatási perspektívákat kombinálva összeadódnak azok erősségei, valamint határaik is jobban kirajzolódnak és megszilárdulnak.

A látszat ellenére a trianguláció a kvalitatív kutatók között sem egyértelműen elfogadott. Mivel az érvényesség fogalma pozitivistá modellen alapul, ahol a valóság kézzel fogható, független változókká és eljárásokká bontható, felmerül a kérdés, hogy a trianguláció, az érvényesség és a kvalitatív kutatás miként feleltethető meg egymásnak. (Sands és Roer-Strier, 2006) Mason (2005) szerint a trianguláció nehezen kivitelezhető és nem is kellőképpen kidolgozott, így összességében problematikus koncepció, bár egyetért azzal, hogy ha különböző módszereket használunk ugyanazon jelenség vizsgálatára, akkor több oldalról elemezhetjük azt. Így végső soron a trianguláció gazdagíthatja az érvényesség kritériumát. (Sántha, 2006a)

A hazai kvalitatív módszertani szakirodalmak (Golnhofer, 2001; Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004) az érvényességre vonatkozó általános követelmények vizsgálatánál központi szerepet szánnak a triangulációnak, a részletes dokumentációnak, a kommunikatív validitásnak és egyéb olyan technikának, amelyeket egyedi tulajdonságaik miatt a speciális metodológiai követelményeknél részletezünk.

### A kvalitatív kutatás speciális kritériumai

E szempont kétségbe vonja a kvantitatív kritériumok alkalmazhatóságát, és a metodológiai követelmények meghatározásánál a kvalitatív vizsgálatok tudományelméleti jegyeit tekinti kiindulópontnak. A kvalitatív követelmények szerint a metodológiai elvek teljesítéséhez a trianguláción túl még más kritériumokat is fel kell állítani (Flick, 2002, 2005; Golnhofer, 2001; Mayring, 2001, 2003; Reichertz, 2005; Sántha, 2006a; Steinke, 2002; Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004):

- A dokumentáció minden kvalitatív kutatásban kiemelt szerepet kap, ugyanis a vizsgálat érvényességéért és megbízhatóságáért felel, továbbá biztosítja a hihetőség kritériumát is. Kvalitatív íratlan szabály szerint még akkor is indokolt mindent dokumentálni, ha az adott helyzetben nem tulajdonítunk jelentőséget a dolognak. Azonban problémát okozhat, ha a kutató e feltétel teljesítésével úgy véli, eleget tett a metodológiai követelményeknek. A dokumentáció szükséges, de nem elégséges feltétel;

- Az interpretáció argumentatív biztosítása az adatok, illetve az adatértelmezés és a prezentáció más szakemberekkel történő megvitatását jelenti. Gátolja az elhamarkodott következtetések levonását, valamint szükség esetén biztosíthatja a kutatási kérdés átdolgozását;

– A szabályokra alapozottság és a tárgyhöz való közelség a módszer és az elméleti háttér koherenciáját mutatja;

– A kommunikatív érvényesség párbeszédben nyilvánul meg, hiszen a kutató az érvényesség biztosítása érdekében visszatér a kutatási helyszínre, és kiegészítő adatgyűjtést végez. Ekkor elméletét az újabb adatok függvényében továbbfejlesztheti vagy módosíthatja. Az 1970-es évek óta ez az egyik legtöbbet vitatott érvényességi kritérium. Kritikusainak fő ellenérve, hogy a terepre való visszatérés során már nincs semmi garancia az eredeti vizsgálati körülmények biztosítására;

– Az „érvényesség ránézésre” esetén áttekintjük, hogy az eszköz, a módszer, az eset kapcsolatban van-e a vizsgálni kívánt problémával. Ennek eldöntésére a közmegegyezést hívjuk segítségül, vagy egyszerűen csak kutatóként tudjuk, hogy ezek megfelelnek számunkra;

– Az interjúszituációk validálása során az interjúkat az alapján is vizsgáljuk, hogy az interjúpartner mennyire valóságúen mesélt, és vajon igazat mondott-e. Elemezzük, hogy milyen konkrét utalás van arra, hogy a kutató és a vizsgált személy között létrejött-e „munkaszövetség”, ami a partneri viszonyból, a nyitottságból, a bizalomból érzékelhető. Az ilyen szövetségnek kiemelt szerepe van, hiszen csak ezáltal válhat lehetővé a rejtett, mély, helyzetfüggő elemek feltárása. (Az interjú kérdéssor validálására kiváló példa Mezei (2006) tanulmánya, hiszen segítségével betekintést nyerhetünk a validálási folyamat fázisaiba és figyelemmel kísérhetjük a kvalitatív kutatás ciklikus jellegét is).

– Az autentikusság a megbízhatóságra, a szakavatottságra utal. Tettén érhető abban is, hogy a kutatás a vizsgált személyekre vonatkozóan milyen új irányvonalakat adott, illetve a kutató és a szakma szereplői számára milyen új javaslatokkal szolgált. (Steinke, 1999)

A kvalitatív kutatások érvényességi paraméterei körkörös folyamatlogikát követnek, amely különbözik a kvantitatív vizsgálatok lineáris felépítésétől. Az eltérések a következőkben fogalmazhatók meg (Brüsemeister, 2000; Sántha, 2006a):

– a kvalitatív rugalmassági és nyitottsági elvek következményeként a kutatói tevékenység előre nem látható fordulatokat vehet, továbbá, a szabadság elvével összhangban, kiváló terepet nyújthat a kutatói gondolkodás kiteljesedésére;

– az adatgyűjtés és az értékelés időnként szorosan, néha viszont nagyobb távolsággal követi egymást, amely a módszertani kultúrának és az elemzésnek tudható be;

– a vizsgált személlyel való dinamikus kapcsolat, interakció során az állandóan fejlődő, módosuló hipotézisek miatt mindig újabb és újabb döntésekre van szükség. Itt Brüsemeister a hipotézis fogalmat használja, de indokoltabb lenne a kezdeti kérdés- és problémakör kifejezés alkalmazása, hiszen ez jobban illeszkedik a kvalitatív vizsgálatok profiljához;

– a kutatási folyamatban visszacsatolási mechanizmusok működnek – például az értékelt adatok újbóli áttekintése –, ahol nem hagyható figyelmen kívül a kutató reflektivitása sem, amely a vizsgálat dinamizmusát és fejlődését biztosítja.

A tárgytól való függőség miatt a kvalitatív érvényességi mutatóknak procedurális megbízhatóságot is teljesíteniük kell, amely a kutatási folyamatban előre nem látható fordulatokról szól.

---

*A tudományról alkotott posztmodern álláspont képviselői elutasítanak minden olyan törekvést, amely rendszerbe kívánja foglalni a kvalitatív metodológiai követelményeket. Azt vallják, hogy nincs egyetlen objektív valóság, amelyet meg kell (meg lehet) figyelni; pusztán szubjektív nézetek, egymással egyenértékű valóságdimenziók léteznek. A legújabb posztmodern perspektíva számára lehetetlen a kritériumok szilárd vonatkoztatási rendszerbe foglalása.*

---

latokhoz vezethet. (*Brüsemeister, 2000; Flick, 1996*) Mindez csak úgy valósítható meg, ha minden döntést, mozzanatot rögzítünk. Flick (2002) szerint a megbízhatóságot és a procedurális megbízhatóságot két szempontból célszerű vizsgálni: egyrészt az adatoknak felülvizsgálhatóknak kell lenniük, majd az egész vizsgálatot magyarázni kell azért, hogy a különböző kutatói eljárás módok összehasonlításával, a reflexiók felhasználásával elősegíthessük a megbízhatóságot.

A folyamat több lépésben valósítható meg: a kérdésfeltevésnél ki kell térni a hipotézisek (kérdés- és problémakörök) keletkezésére, hiszen bizonyos hipotézisek figyelmen kívül hagyásával az érvényesség sérülhet. Az adatfelvételnél és -értékelésnél az érvényesség hiányát mutatja, ha a kutatás tárgyát a módszer szabja meg. Az eredmények dokumentálásánál fel kell térni az eljárás részleteit. Probléma, ha a kutatási fázisok nem követhetők, vagy nem egyértelműen mutattuk be őket. (*Brüsemeister, 2000; Flick, 1996, 2002; Sántha, 2006a*)

A szempontokat vizsgálva feltűnhet, hogy bizonyos paraméterek a vizsgálatok érvényességénél is szerepet kaphatnak, vagyis összefüggések feltételezhetők a kvalitatív megbízhatósági és érvényességi kritériumok között. Cohen, Manion és Morrison (2000) szerint a megbízhatóság szükséges, de nem elégséges feltétele az érvényességnek. Babbie (1997) úgy véli, hogy a társadalomtudományban a megbízhatóság és az érvényesség kérdéseinek megválaszolásakor gyakran feszültség keletkezhet, hiszen minél bővebb kontextusban értelmezzük a fogalmakat és a metodológiai elveket, annál több ellenvélemény merülhet fel azzal kapcsolatban, hogy azok valóban az adott probléma igényeit elégitik-e ki. Babbie azt állítja, hogy a kvantitatív módszerek megbízhatóbbak, viszont a kvalitatív technikák a társadalomkutatásban érvényesebbek.

Egyetértünk azzal, hogy a speciális kvalitatív kritériumok mellett csak az átértelmezett, új tartalmakkal feltöltött klasszikus követelmények felelhetnek meg a kvalitatív elveknek. Kutatóként tudjuk, hogy minden vizsgálat beavatkozás a mindennapi életbe; olyan dinamikus folyamat, amelynek során mindkét fél változhat, így nehéz egzakt elvekről beszélni. (*Sántha, 2006a*) Ezért állíthatja nagyon kritikusan Flick (2002) azt, hogy sem a klasszikus, sem pedig a speciális elvek nem szolgálnak megnyugtató válasszal a kvalitatív metodológiai követelmények teljesíthetőségére vonatkozóan.

### A kritériumok elutasítása

A tudományról alkotott posztmodern álláspont képviselői elutasítanak minden olyan törekvést, amely rendszerbe kívánja foglalni a kvalitatív metodológiai követelményeket. Azt vallják, hogy nincs egyetlen objektív valóság, amelyet meg kell (meg lehet) figyelni; pusztán szubjektív nézetek, egymással egyenértékű valóságdimenziók léteznek. A legújabb posztmodern perspektíva számára lehetetlen a kritériumok szilárd vonatkoztatási rendszerbe foglalása. Ennek megfelelően a társadalomtudományi kutatásokban – így a neveléstudományi vizsgálatokban – sem lehet egyetlen helyes, mindenki által elfogadott és mindenhol érvényes metodológiai elvről beszélni. Nem lehet olyan referenciapontot találni, amely alapján egyik teória jobban értelmezné és magyarázná a társadalmi, kulturális valóságot, mint a másik. Ezt a megközelítést különösen az etnográfiai kutatásokban alkalmazták. A posztmodern etnográfiában a kutató egyes szám első személyben írja tanulmányait, így a megfigyelő személy és a megfigyelt valóság közötti szakadék áthidalhatónak tűnik. Ennek következményeként a megbízhatóságra és az érvényességre vonatkozó kérdések időszerütlenné válnak; az objektivitás a kvalitatív kutatásban fel sem merülhet, hiszen az ilyen vizsgálatok vállaltan szubjektívek. Más megközelítés szerint a kvalitatív kutatásban nincs egyetlen állandó pont, nincs konstans vizsgálati tárgy, így értelmetlen bármilyen kritérium meghatározása. (*Steinke, 1999, 2002*)

## A kvalitatív kritériumkatalógus

A vizsgált esetek tanulságait levonva megállapíthatjuk, hogy minél egzaktabb kritériumok felállítása szükséges annak érdekében, hogy a kvalitatív elemzések is tudományos elismertséget kapjanak. A kritériumok bázisát Steinke (2002) rendszere képezi, aki felhívja a figyelmet arra is, hogy a kvalitatív elemzések tárgy-, szituáció- és környezetfüggő karaktere, a különböző kvalitatív kutatási programok ellentétben állnak a mindenkor érvényes kritériumkatalógus ötletével.

Steinke rendszerét gyakorlati tapasztalatokkal kiegészítve kísérletet teszünk olyan komplex szempontsor meghatározására, amelynek alapján rögzíthetjük a kvalitatív metodológiai alapelveket. A kritériumkatalógus a tanulmány elején már megismert fogalmakra épít, továbbá a speciális és klasszikus követelményekre alapozva ötvözi a jól felépített kvalitatív kutatáshoz nélkülözhetetlen jellemzőket. Stabil és végleges kritériumdiskussziót azonban csak a mindenkori problémafelvetés, cél, módszer, kutatási terep specifikumainak és a vizsgálat tárgyának figyelembevétele mellett lehet folytatni.

A kritériumkatalógus fő pillérei a következők:

1. *interszubjektív kiterjeszhetőség*: kvalitatív esetben a kutató nem az interszubjektív felülvizsgálhatóságot tűzi ki, hanem az eredmények értékeléséhez a kutatási folyamat interszubjektív kiterjeszhetőségével kíván megfelelő alapot teremteni. Ez a következőképpen lehetséges:

1.1. *a kutatási folyamat dokumentációja*: megfelelő dokumentálás segítségével az olvasó (a vizsgálatot megrendelő) lépésenként, az egyes fázisokra való tekintettel, figyelemmel tudja kísérni a folyamatot. E kritériummal minden kvalitatív tanulmány biztosíthatja a kutatás tárgya, kérdésfeltevése és módszertani kultúrája közötti dinamikát. Nézzük, milyen szempontok szükségesek ennek teljesüléséhez (Sántha, 2006a; Steinke, 2002):

- a kutatói álláspont dokumentációja: mit (kit), miért, hogyan, mi célból vizsgálunk;
- az adatgyűjtési eljárások dokumentációja: milyen eljárást, technikát, módszert alkalmazunk, és miért; tudjuk-e, hogy módszereink alkalmasak a vizsgálni kívánt probléma feltárására; hogyan fejlesztettük ki, vagy honnan vettük át őket; célszerű feltüntetni az eljárásokon végzett esetleges módosításokat is;
- az átírási szabályok dokumentációja: interjúnál milyen információkat hogyan írtunk át, vagy mit és miért hagytunk ki az elemzésből; miként készítjük elő az interjúszöveget a kvalitatív és/vagy kvantitatív tartalomelemzésre;
- adatok dokumentációja: milyen struktúrában és mennyire részletesen dokumentálunk; mit jelent a kvalitatív adat; mikor, miért, hogyan transzformáljuk adatainkat;
- az értékelési technikák dokumentálása: kvalitatív tartalomelemzésnél milyen kategóriákat és alkategóriákat használtunk; manuálisan vagy számítógépes programokkal kódoltunk és elemeztünk, miért éppen így; adatértékeléskor általunk konstruált vagy átvett szempontrendszert használunk;
- az információforrás precíz leírása: a vizsgált személy helyzetének, a vizsgálat kontextusának, a kutató észrevételeinek rögzítése (hasonlóan célszerű eljárunk a jelenségek, szituációk, levéltári dokumentumok vizsgálatánál is). Ezek az adatok a vizsgált eset rekonstrukálásában segíthetik az olvasót;
- a döntések, a határozatok és a felmerült problémák dokumentációja: kutatási korlátok, mintavétel, mintavételi stratégiák, módszerválasztás, eszközök korrekciója és egyéb, a kutatást alapvetően érintő kérdések rögzítése;
- azon kritériumok részletes dokumentálása, amelyeknek a kutatás eleget kíván tenni: a célok, elvárások, az elméleti és a gyakorlati közönségnek szóló szempontok és várható eredmények rögzítése.

1.2. *interpretációk a csoportban*: ilyen például egy témában, de nem ugyanazon a vizsgálaton dolgozó kutatók megbeszélése. Hasonló konzultációkat már a triangulációnál is megfigyelhettünk;

1.3. *kodifikált eljárások használata*: a kvalitatív kutatás bár nehezen standardizálható, mégis a technikák szabálykövethetőségére és kodifikálhatóságára, a szisztematikus elemzésre, a módszerek logikus kialakítására törekszik;

2. *a kutatási folyamat indikációja* (Steinke, 2002) és problémái:

- a kvalitatív eljárás indikációja, tekintettel a kérdésfeltevésre: szükséges indokolni, hogy kvalitatív eljárással vagy különféle vizsgálatok kombinálásával kutatható-e a téma; célszerű részletesen ismertetni, hogy miért döntöttünk az adott stratégia vagy a kombinálás mellett; a kérdésfeltevés természetesen velejárója az is, hogy állást foglalunk a hipotézisek (kezdeti kérdéskörök) mellett vagy ellen;

- a módszerválasztás indikációja: kivitelezhető-e, a tárgyhoz illenek-e a kijelölt módszerek. Figyelembe kell vennünk, hogy a különböző módszerek együttes használata segíti egymást, hiszen ellenőrzik, alkalmanként korrigálják, felülírják egymás eredményeit (lásd például a triangulációt);

- az átírási szabályok indikációja: mennyire pontosak az átírások, lényegesek-e az egyszerű átírási, olvasási, interpretálhatósági szempontok;

- a mintavételi stratégiák indikációja: mennyire célirányos a mintavétel; milyen stratégiákat hogyan alkalmazunk; információban gazdag eseteket választottunk-e; megértettük-e a mintaválasztás folyamatát;

- a módszertani döntések és a vizsgálat indikációja: az adatgyűjtési és értékelési eljárások megfelelnek-e egymásnak; a kutatás összhangban van-e a rendelkezésre álló forrásokkal, célokkal, információkkal;

- az értékelési kritériumok indikációja: a kutatás kritériumai mennyiben illenek a mindenkori tárgyhoz, módszerhez és kérdéshez.

3. *empirikus megkötések* (Steinke, 2002):

- rögzíteni kell a hipotézisek képzését és felülvizsgálatát; célszerű onnan kiindulnunk, hogy hipotézis vagy kezdeti kérdés- és problémakör alapján konstruáljuk-e meg vizsgálatunkat, hiszen döntésünk alapvetően meghatározza a folyamat logikáját és felépítését (Sántha, 2006b);

- elméleteinket a szisztematikus adatelemzésből fejlesztjük lépésről lépésre tovább;
- az empirikus megkötések vizsgálatánál célszerű áttekintenünk a kódolás mechanizmusát; információval kell rendelkezünk arról is, hogy van-e elegendő szövegbizonyíték a kifejlesztett elmélethez; milyen a kutatás folyamatlogikája és a kommunikatív validálás.

4. *limitálás*: mutatja, hogy hol lehetnek a kifejlesztett teóriák érvényességi határai. Ebben a maximális és a minimális esetek elemzése, a negatív, extrém példák vizsgálata (lásd a kvalitatív mintavételt), illetve a telítettségi határ elmélete segíthet. A telítettségi határ (vagy elméleti telítettség) elérése után már nem növelhető a minta, ekkor adataink már nem szolgálnak újabb információval, így nem fejleszthetünk ki újabb elméleteket. (Sántha, 2006a)

5. *koherencia*: azt vizsgálja, hogy az új elméletek mennyire koherensek, felfedezhető-e ellentmondás az adatok és az új teória között.

6. a *relevancia* a kutatási kérdésfeltevésre vonatkozik; mutatja, hogy az új koncepcióval rendelkezésre állnak-e új felismerések; az eredmények általánosíthatók-e; de információkat hordoz a prezentálás áttekinthetőségéről is.

7. *reflektált szubjektivitás*: a kutatói érdeklődés, előfeltevés szerepét elemzi. Arra keres választ, hogy a kutató reflektált-e a kutatás tárgyával kapcsolatos előfeltevéseire; az adatok felvételének egyik fontos feltételeként kialakult-e bizalmas légkör a kutató és a

vizsgált személy között, létrejött-e a „munkaszövetség”; a terepkutatás alatt voltak-e, ha igen, akkor mire irányultak a reflexiók.

Összegzésként megállapítható, hogy szükséges a szempontok további fejlesztése, hiszen minél több kritérium kielégítése nyújthat biztos alapokat a kutatáshoz. A kritériumok módosíthatók, de észrevehetjük, hogy a jól felépített és kivitelezett kutatás már tartalmazza a fenti szempontokat. Kutatóként az elemzett rendszerek egyikére építhetjük fel kvalitatív vizsgálatunk metodológiai elveit, amelyek következetes betartásával biztosíthatjuk kutatásunk sikerességét.

### Irodalom

- Babbie, E. (1997): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Brüsemeister, T. (2000): *Qualitative Forschung*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2000): *Research methods in education*. Routledge Falmer, London.
- Flick, U. (1996): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek, Hamburg.
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Flick, U. (2005): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Mikos, L. – Wegener, C. (hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK, Konstanz. 20–29.
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. ABC, Chicago.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. József Károlyi Kiadó, Budapest.
- Mayring, P. (2001): Qualitative Analyseansätze in der Lehr-Lern-Forschung. In: Spreckelsen, K. – Hartinger, A. – Möller, K. (szerk.): *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 50–77.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag Weinheim-Basel.
- Mezei Gabriella (2006): Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10. 128–132.
- Miles, M. – Huberman, A. (1994): *Qualitative data analysis. An expanded source-book*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Reichertz, J. (2005): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Mikos, L. – Wegener, C. (szerk.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK, Konstanz. 571–579.
- Sands, G. R. – Roer-Strier, D. (2006): Using Data Triangulation of Mother and Daughter Interviews to Enhance Research about Families. *Qualitative Social Work*, 2. 237–260.
- Sántha Kálmán (2006a): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006b): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3–11.
- Steinke, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa, Weinheim – München.
- Steinke, I. (2002): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. – von Kardoff, E. – Steinke, I. (szerk.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Verlag, Hamburg. 319–331.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tesch, R. (1995): *Qualitative Research*. Falmer Press, New York.

**Sántha Kálmán**

Kodolányi János Főiskola Pedagógiai és Szociális Tanulmányok Intézete, Neveléstudományi Tanszék

## A tudásszint és a fogalomrendszer fejlettsége az „állam” témakörében a 6. évfolyam elején

**A** társadalomtudományokban, így a történelemtudományban, s végül tehát a történelem tantárgyban is központi szerepet játszanak a fogalmak. Az ember társadalmi lény, ezért a fogalmak egyik legalapvetőbb funkciója a gondolatok átadása és átvétele, mivel ezek teszik lehetővé a történetileg felhalmozott tapasztalatok átvételét és a továbbfejlesztés utáni átadását. Fontos kérdés, hogy a tananyagban szereplő fogalmak

hogyan őrödnek meg a gyerekek memóriájában, így nem mindegy, hogy az iskola milyen struktúrában, szerkezetben közvetíti az elsajátítandó fogalmakat, és ezek alapján milyen világgép alakul ki a gyerekekben. „Ha egy ifjúban az a meggyőződés alakul ki, hogy az állam nem más, mint az uralkodó kisebbség eszköze a többség elnyomására és saját hatalmának megtartására, nehezen válik belőle a közérdekért tevékenykedő, aktív állampolgár, s ha netán részesévé válik az éppen kormányzó kisebbségnek, az államot most már valóban saját hatalmának fenntartására szolgáló eszköznek tekinti majd, és erre próbálja felhasználni. Mondani sem kell, hogy a nemzet jövőjét tekintve mindkét jelenség roppant káros”. (Szebenyi és Vass, 2000, 49.)

Ez a tanulmány az 5. osztályban tanult „állam” témakört vizsgálja, egyrészt a témakörbe tartozó ismeretek felmérésével, másrészt az „állam” fogalomrendszer fejlettségének feltárásával foglalkozik.

### A tudásszint mérése a történelem tantárgyban

Mielőtt figyelmünket az eredménymérések történeti alakulására fordítanánk, nézzük meg, hogy a tanulás eredményességét befolyásoló, a teljesítményeket meghatározó affektív tényezők mit mutatnak. Az affektív tényezőkön belül is kiemelkedő jelentőségű a tanulók attitűdjének tanulmányozása. Csapó Benő és munkatársai az attitűdök elemzését a képességek fejlődésével kapcsolatos kutatási program keretén belül vizsgálták, országos reprezentatív mintán. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök átlaga az 5. évfolyamon 3,84; a történelemé 3,99; a hetedik évfolyam átlaga 3,56; ezen belül a történelemé 3,63. Az ötödik osztályosok a rajzot szeretik legjobban, a második helyen pedig a történelmet. A hetedik osztályosok körében is az átlagnál jobban szeretik a történelem tantárgyat, de itt a harmadik helyen szerepel, a biológia és a rajz megelőzi a kedveltségi rangsorban. (Csapó, 2000)

A társadalmi kritikák már a rendszerváltás előtt is élesen megfogalmazták, hogy a tanulók történelmi tudásszintje ijesztően hanyatlik. A pedagógiai eredménymérések azonban mást mutattak, az 1958 és 1983 közötti mérésekből kiténik, hogy a tankönyvekből elsajátított tanulói tudás színvonala fokozatosan emelkedett. (Szebenyi, 1991) Az 1978-as tantervi változások és az 1980-tól megjelenő új történelem tankönyvek bevezetését is mérések követték. Ezek közül az egyik egy 1967-es vizsgálatot ismételt meg: 1983-ban ugyanazokat a feladatlapokat töltötték ki a tanulók, ugyanazokban a Bács-Kiskun megyei iskolákban. Az összesített eredmények: 1967-ben 42%, 1983-ban 53%. (Novok és Rostás, 1985) Összességében megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltás előtt az 1950-es és 1960-as évek vége közötti időszakban ugrásszerűen, 1970-es években lassan és folyamatosan, de még a 80-as évek elején is javuló tendenciát mutatott a tanulók történelmi tudása.

A Kiss Árpád OKSZI Alapműveltségi Vizsgaközpont a tantárgyi feladatbank feltöltésére, a feladatok bemérésére és paraméterezésére próbaméréseket szervezett. 2001-ben összesen 1440 nyolcadik osztályos tanuló oldotta meg a feladatlapokat történelem tantárgyból. Az országos teljesítmény 53% volt, ehhez viszonyíthatta minden érintett intézmény a saját teljesítményét. A rendszerváltozás utáni tudásszintvizsgálatok alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulói tudás színvonala nem mutat olyan egyértelmű fejlődést, mint az 1960 és 1980-as évek között. Bizonyos esetekben a történelem tantárgy eredményei jobbák, mint a többi tantárgyé, de nagyon sok esetben tudáshiány tapasztalható.

### A történelmi fogalmak fejlődésének vizsgálata

A tantárgyfejlesztésben és az oktatásban is növekszik a tudás elemzésének, strukturálásának fontossága, s e problémakörön belül központi szerepet játszanak a fogalmak. A történelmi fogalmak fejlődésével kapcsolatos kutatásoknak több évtizedes múltja van.

A hazai fogalomszint-vizsgálatok sorából kiemelkedik Eperjessy és Szebenyi (1976) empirikus vizsgálata, amely országos reprezentatív mintavételen alapult. Az ötödik osztályos teljesítmények mennyiségi és minőségi elemzése bebizonyította, hogy ennél a korosztálynál a fogalmi gondolkodás képi-szemléletes szintje kialakult, a történelmi fogalmakat konkrétság jellemzi. A 10–11 éves tanulók történelmi gondolkodása nem csak rendkívül konkrét és szemléletes, hanem egyben határozottan és egyirányúan célratörő, differenciálatlanul általánosító. Az állam fogalom jellemző jegyeivel a tanulóknak fokozatosan kell megismerkedniük. Eközben helyes a megismert jegyeket részlegesen általánosítani, s így már az 5. osztályban kialakítani az állam elsődleges fogalmát.

A történelmi gondolkodás és a fogalmi váltások közti összefüggések elemzése elválaszthatatlan a történelmi tévképzetek vizsgálatától. A tévképzet a gondolkodási folyamat része, a már meglévő tudásnak egy alkotóeleme, amely egyszerre törekeny és ellenálló a további fogalmi váltásokkal szemben. (Vass, 1997)

Hazai kutatások és elemzések segítik elő a történelmi megismerés és megértés feltérképezését és a tantárgyi és tanulói fogalomrendszer strukturálódását. Szebenyi és Vass (2002) kis mintán végzett kutatása arra a kérdésre kereste a választ, hogy miként hatnak a történelmi narratívák a 12–16 évesek nemzeti identitására. Az egyiptomi állam kialakulásának legfontosabb oka a tanulók többsége szerint a fáraó és a kísérete uralmának biztosítása. Ez történelmi téveszme, az állam fogalmával kapcsolatos elavult sztereotípiá. Mélyen beivódott a tudatunkba az a marxista-leninista tétel, hogy az állam az uralkodó osztály erőszakszerve. A tanulók az államot továbbra is az uralkodó osztályok elnyomó szervezetének tekintik, pedig nagyon fontos lenne, hogy az állam fogalmát másként értelmezzék. A jelenlegi tankönyvek már az állam fogalmát is komplexebben kezelik.

### Az „állam” fogalomrendszer struktúrája

Ha a fogalmak ontogenezisét (tartalmi gazdagodását, mélyülését és strukturálódását) kívánjuk vizsgálni, azaz a tanulók által megértett, elsajátított tudásról szeretnénk információt kapni, akkor fel kell tárnunk a tananyagban megjelenő elsajátítandó tudás struktúráját. A tudásstruktúra ismeretjellegű elemeinek számbavételére már rendelkezünk általánosan használható módszerekkel. (Nagy, 1985; Vidákovich, 1990; Orosz, 1992) Ezek az eljárások a tantervet és az iskolában tanított tananyagot (tankönyveket) veszik alapul, és módszereket nyújtanak ahhoz, hogy a tudáselemeket (fogalmakat, tényeket) rendszerbe szervezzük. A mintában szereplő iskolák két tankönyvet használtak (Horváth, 1999; Filla, 1999), ezek alapján térképeztük fel az „állam” fogalom elméleti struktúráját.

A tartalmi-strukturális elemzés és követelményszint megállapítása után ezeket adekvát feladatokkal kell lefednünk. A diagnosztikus mérések eredményeinek elemzésével pedig képet kaphatunk az elméleti és az empirikus struktúra viszonyáról. (Vidákovich, 1992)

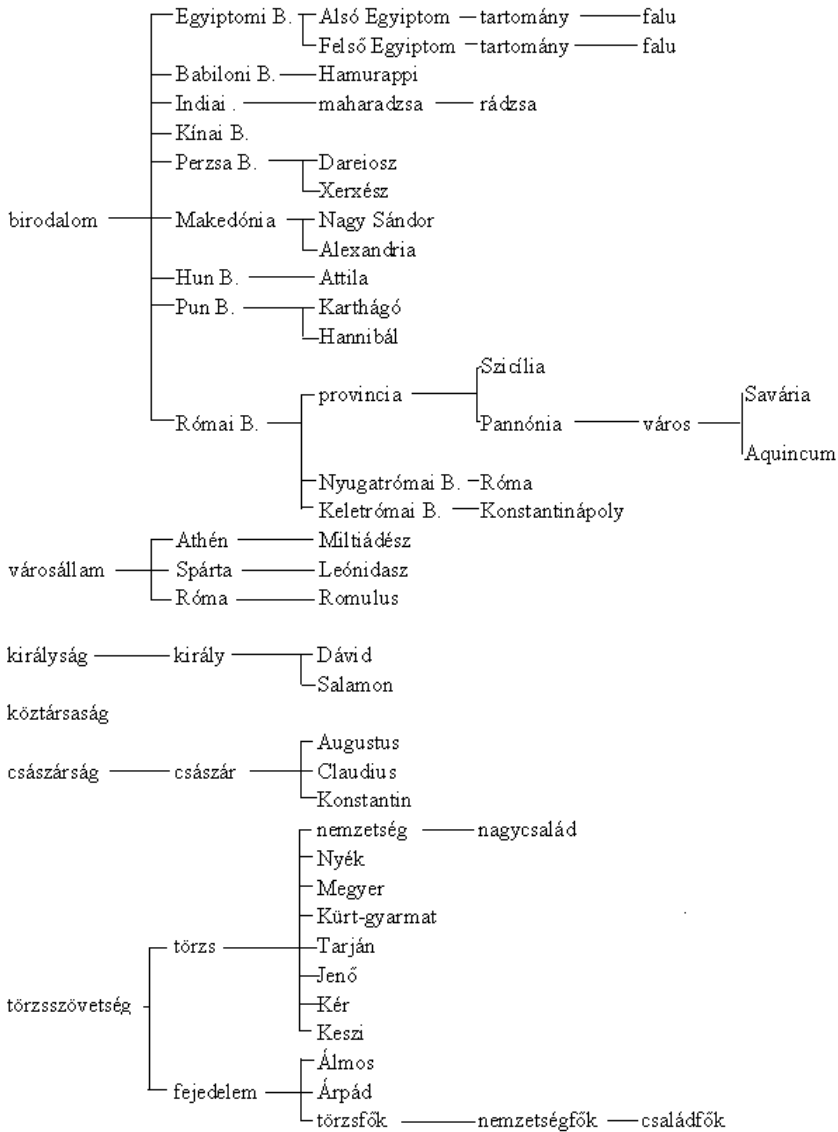
A fogalmi struktúrák ábrázolására többféle módszer áll rendelkezésünkre: táblázat, lista, fagráf, Venn-diagram. Új szellemet képvisel a Galois-gráf, mert kifejezi azt a pedagógiai trendet is, hogy a statisztikai módszereket mindinkább felváltja a strukturális, a hálózatos, szerkezeteket vizsgáló irányzat. (Takács, 2000) Az ábrázolás eszközeinek megválasztását az is befolyásolja, hogy a fogalmi struktúra egy szempontú vagy több szempontú osztályozás eredményeként jött-e létre. A vizsgálatunkban szereplő „állam” fogal-

---

*A történelmi gondolkodás és a fogalmi váltások közti összefüggések elemzése elválaszthatatlan a történelmi tévképzetek vizsgálatától. A tévképzet a gondolkodási folyamat része, a már meglévő tudásnak egy alkotóeleme, amely egyszerre törekeny és ellenálló a további fogalmi váltásokkal szemben.*

---

mat komplex, szempontváltó fogalomként kezeljük, és három szempont alapján rendezük: forma, szerkezet és viselkedés. Tanulmányunkban csak az állam „formai” szempontú osztályozását mutatjuk be.



1. ábra. Az állam formája

### A mérőeszközök

#### A tudásszintmérő teszt (Történelem)

A mérés első részéhez az állam témakörbe tartozó ismeretek alapján kiegészítő rendszerű lefedéssel két tudásszintmérő teszt készült. A teszt „A” és „B” változatának azonos sorszámú feladatai ugyanolyan típusúak voltak. Mindkét teszt tíz feladatból és negyven itemből állt.

A tesztben szereplő itemek 53%-a zárt végű, 48%-a nyílt végű volt. Az itemek 53%-a ráismerés szintű követelményt igényelt a tanulóktól, 47%-a felidézést. A reprodukív kapcsolás szintű itemek aránya 80%, a többi item eredményes megoldásához produktív kapcsolásra (nem pusztán egymást felidéző működés, hanem valamilyen összetartozás, összefüggés előrelátása, belátása, kikövetkeztetése) volt szükség.

A javítás az útmutató és a javítókulcs szempontjainak megfelelően történt; analitikus, alternatív elemekre bontott pontozási technikát alkalmaztunk.

### *A tanári asszociációs feladatlap*

A pedagógusok ugyanazokat a kulcsszavakat kapták, mint a tanítványaik. Egy kulcsszóhoz három fogalmat kellett rendelni „szabad asszociációval”. Az alábbi pontozási módszerrel megállapíthatjuk, hogy mely pedagógusok fogalmi struktúrája hasonló az „állam” témakörében.

Minél gyakrabban asszociálnak a hívó szóhoz a pedagógusok egy adott kifejezést, az annál több pontot kap. Például az Egyiptomi Birodalom kulcsszó (hívó szó) esetén a nyolc adatközlő pedagógus közül négyen említik a „fáraó” fogalmat. A „fáraó” szó értéke tehát négy pont. Ezután akiknél a „fáraó” szó szerepel, négy pontot kapnak. A magasabb pontszám azt jelenti, hogy a pedagógus a többséghez hasonlóan gondolkodik, fogalmi struktúrája közel áll a többségéhez.

### *A tanulói asszociációs feladatlap (Állam)*

A mérés második felének célja, hogy az állam témakörben meglévő, illetve kialakuló fogalmi rendszert vizsgálja. A mérőlap szóasszociációs feladatlap. Két változatban készült; minden gyereknél azonos feladatok voltak, csak más sorrendben. Mind a kulcsszó (hívó szó), mind a szókészlet – amelyből választhatott – az „állam” fogalom elméleti struktúráját felépítő szavakból (fogalmakból) állt. Egy példa a feladatlapból:

Töltsd ki a táblázatokat! Írd a megfelelő szavakat a táblázatban szereplő fogalmak mellé!

Mindegyik mellé hármat válassz a táblázatok feletti szókészletből!

Álmos, Árpád, Megyer, nagycsalád, nemzetség, Nyék, Tarján, törzs, törzsfők

	1	2	3
Törzsszövetség			
Törzs			
Fejedelem			

A zárt feladattípus (megadott szókészletből választhat a tanuló) mellett azért döntötünk – szemben a tanári asszociációs feladatlapmal, ahol nyílt asszociációkra volt lehetőség – mert attól tartottunk, hogy túl szórt válaszokat adnak a tanulók, így a mérés végeredménye nem lesz értékelhető.

A tanulók válaszainak értékelése a javítókulcs és az útmutató alapján történt. Minden helyesen beírt szó után 1 pont járt, a sorrendtől függetlenül. Tehát egy hívó szó (kulcsszó) esetén, ha a tanuló mindhárom szót jól választotta ki a szókészletből, akkor arra a feladatelemre 3 pontot kapott.

### **A minta és a mérés**

A vizsgálatban két bajai és hat Baja környéki település iskolái vettek részt. A minta nem reprezentatív, ugyanis nem országos helyzetkép bemutatása volt a cél, hanem egy általános jelenség feltárása. A felmérésben 177 hatodik osztályos tanuló vett részt. Mind-egyik iskolában heti két órában tanulták a történelem tantárgyat.

A két feladatlap megírása egy 45 perces tanóra keretében történt, az ott tanító történelemtanár irányításával, akinek útmutatót biztosítottunk a méréshez és az értékeléshez. A vizsgálatot szeptemberre időzítettük, miután az előző, 5. osztályban tanult tananyagot az osztályok átismételték.

A tudásszintmérő teszt (Történelem) feladatainak megoldásához 30 perc, az asszociációs feladatlap (Állam) feladatainak megoldásához 15 perc állt rendelkezésre.

### Kutatási hipotézisek

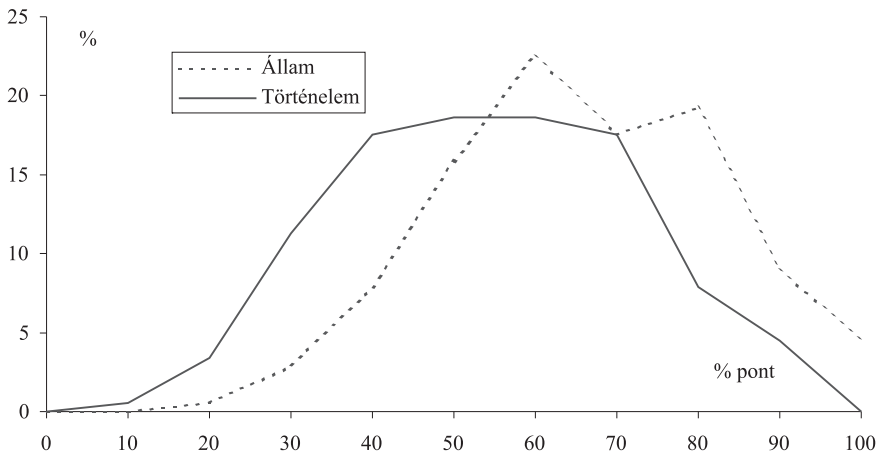
1. A tudásszintmérő teszt átlaga alacsonyabb lesz, mint a szóasszociációs teszté; a tudásszintmérő teszt több ismeretre kérdez rá, a szóasszociációs teszt pedig az alapfogalmak vizsgálatával foglalkozik; a tudásszintmérő teszt eredménye közelebb fog állni a normaorientált tesztekre jellemző eredményekhez; az „állam” szóasszociációs teszt eloszlása hasonlóan fog alakulni, mint a kritériumorientált tesztekre jellemző eloszlásgörbe, azaz a nagyobb teljesítmények felé tolódik el.

2. A történelemtanárok fogalmi struktúrája közel azonos lesz az állam fogalomrendszer elméleti struktúrájával.

3. A jobb képességű tanulók fogalmi szerveződése stabilabb. A tudásszint emelkedése együtt jár a fogalomrendszer stabilizálódásával.

### A feladatlapok eredményei

A 2. ábra bemutatja a két feladatlapon elért eredmények megoszlását a teljes mintán.



2. ábra. A tudásszintmérő (Történelem) és a szóasszociációs (Állam) feladatlap eredményeinek relatív gyakorisági eloszlása a teljes mintán

A tudásszintmérő feladatlapon (Történelem) maximálisan 40 pontot lehetett elérni. A minta 72%-a 40 és 70 százalékpont közé eső eredményt produkált. A teszt átlaga 20 pont volt, ami 50% ponttal egyenlő.

Tesztünk lefedte az „állam” fogalomrendszer témakörét, s tartalmazta a mérendő tartalom minden lényeges elemét. Feltártuk a teljes mérendő tudásstruktúrát és számba vetjük a tananyagban szereplő tudáselemeket, amelyek alapján kritériumorientált értékelést végezhetünk. Nem elégedhetünk meg 50%-os eredménnyel, mivel elvárható, hogy a kritériumot minél többen érjék el, azaz hogy az eloszlásgörbe a nagyobb teljesítmények (70% fölötti) felé tolódjon.

A tanulóknak csak 11%-a teljesítette az elfogadható 75% vagy a feletti szintet. Az alacsony átlagokhoz magas szórások társulnak. A relatív szórás 36%, ami azt jelzi, hogy a tanulók között nagy különbségek fordulnak elő. Összességében megállapíthatjuk, hogy a tanulók nagy része az „állam” témakörben nem rendelkezik elegendő tudással.

A szóasszociációs feladatlapon (Állam) maximálisan 39 pontot lehetett elérni. A feladatlap átlaga 24 pont, ami 62 százalékponttal egyenlő, relatív szórása pedig 29%. A minta 75%-a 50 és 80 százalékpont közötti eredményt ért el. Az eloszlásgörbe aszimmetrikus volt, a nagyobb teljesítmények felé tolódott el, amely jobban megfelel a kritériumorientált értékelés követelményeinek. Az átlag magasabb, mint a tudásszintmérő teszt esetében, a relatív szórás pedig alacsonyabb. Ez azt jelenti, hogy az asszociációs teszten jobb teljesítményt nyújtottak a tanulók, mint a tudásszintmérőn, illetve kisebb a tanulók közötti különbség is. A teljes mintán a tanulók 28%-a érte el az elfogadható kritériumot (75% vagy a feletti szintet), ez 17%-kal jobb, mint a tudásszintmérő teszten elért eredmény.

Az 1. táblázat megmutatja, hogy az „állam” szóasszociációs feladatlapon szereplő fogalmak (hívó szavak) közül melyekre sikerült a tanulóknak a legtöbb helyes megoldást kiválasztani a megadott szókészletből.

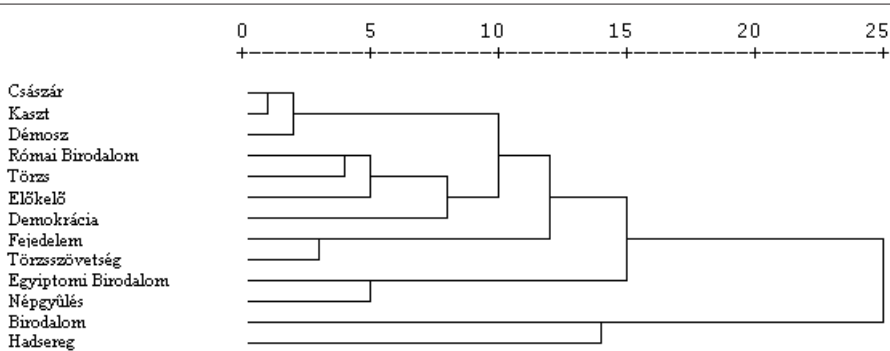
1. táblázat. Az „állam” szóasszociációs feladatlap mutatói (az eredmények %-ban)

Item jele	Fogalmak	Átlag	Szórás
K1	Birodalom	70	48
K2	Egyiptomi Birodalom	53	56
K3	Előkelő	63	37
K4	Kaszt	43	69
G1	Demokrácia	43	77
G2	Démosz	63	58
G3	Népgyűlés	53	63
R1	Római Birodalom	73	36
R2	Hadsereg	67	30
R3	Császár	67	35
M1	Törzsszövetség	53	75
M2	Törzs	60	72
M3	Fejedelem	63	53
	Összesen:	60	50

Legjobban az ókori Rómához kapcsolódó fogalmakhoz (Római Birodalom, hadsereg, császár) tartozó feladatokat oldották meg a tanulók. A három helyes válaszból, mint 100%-ból, átlagosan 69%-ot tudtak kiválasztani. A relatív szórások is ennél a fogalomcsoportnál a legalacsonyabbak, ami azt jelzi, hogy a tanulók tudása itt a legegységesebb. A legkevésbé sikerült megoldásokat az ókori görögök történelméhez kapcsolódó fogalmak (demokrácia, démosz, népgyűlés) esetében láttuk.

Nézzük meg, hogy a tizenhárom fogalom milyen struktúrát alkot a pedagógusok „szabad asszociációi” alapján. A 3. ábra a fogalmak klaszteranalízisét szemlélteti.

A hipotézisünk az volt, hogy a tanárok fogalmi szerveződése nagymértékben hasonlít az állam fogalomrendszer elméleti struktúrájához. Az azonos korszakhoz tartozó fogalmak (például birodalom, Egyiptomi Birodalom, előkelő, kaszt) egy csoportba történő rendezését vártuk. Csak egy esetben volt tapasztalható, de itt is csak részben, hogy a fogalmak tematikusan szerveződtek: a fejedelem és a törzsszövetség fogalom egy csoportba került, de hiányzott a törzs fogalom, amely a Római Birodalom, az előkelő és a demokrácia fogalmakkal alkot egy csoportot. Az első lépésben a császár, a kaszt és a démosz fogalom kapcsolódott össze. Az ok valószínűleg az lehet, hogy ezek egységesebb megítélésű, speciálisabb történelmi fogalmak, így kevesebb asszociációra adnak lehetőséget. A legszórtaabb vá-



3. ábra. A fogalmak klasztere a pedagógusok válaszai alapján

laszokat a birodalom és a hadsereg kifejezések esetében adták a tanárok, e kettő általánosabb fogalom, mint a többi, ezért szélesebb körű az asszociációk lehetősége. A dendrogramról láthatjuk, hogy ez a két fogalom áll a legtávolabb a többitől.

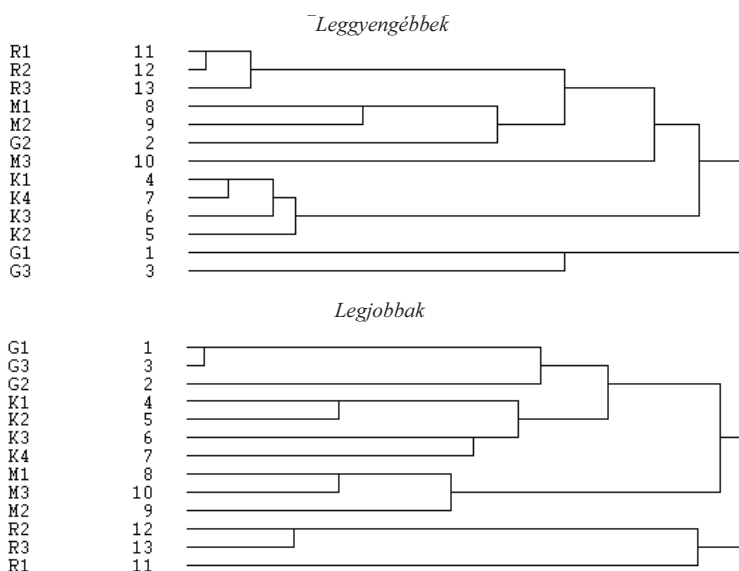
Tehát megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok fogalmi struktúrája nem úgy szerveződik, mint az elméleti struktúra. Tematikus szerveződést vártunk, de helyette más szempontú elrendeződést tapasztaltunk, amely részben a speciális és az általános fogalmak mentén képződött.

Most nézzük meg, hogy a jobb képességű tanulók fogalmi struktúrája közelebb áll-e az elméleti struktúrához, illetve fogalomrendszerük stabilabb-e, mint gyengébb képességű társaiké! A tudásszint emelkedésével vajon együtt jár a fogalomrendszer fejlettebb szerveződése? A 177 fős mintából a tudásszintmérő teszt alapján két csoportot alkottunk: akik 25 százalékpontnál gyengébb eredményt értek el a teszten, azok a „Leggyengébbek” nevű csoportba kerültek; akik 75 százalékpont felett teljesítettek (tehát a kritériumorientált értékelés követelményszintje szerint a tudásuk elfogadható) a „Legjobbak” csoportba kerültek. A legközelebbi szomszéd módszerével, korrelációs együtthatók alapján végzett klaszteranalízissel azt kutattuk, milyen a szóasszociációs teszt fogalmainak (itemeinek) kapcsolódása a két mintában. Vajon a jobb képességűek esetében ugyanolyan tematikusan szerveződnek a fogalmak, mint az elméleti struktúrában? A 4. ábra megmutatja a szóasszociációs teszt fogalmainak kapcsolódását a leggyengébb és a legjobb képességű tanulók esetében.

A leggyengébbek faábrája azt mutatja, hogy a tematikusan egymáshoz tartozó fogalmak (1. 1. táblázat), a (K1, K2, K3, K4), a (G1, G2, G3), az (R1, R2, R3) és a (M1, M2, M3) nem kerültek azonos klaszterbe. Például az M1, M2, G2 egy klasztert alkot, pedig az elméleti struktúrában nem tartoznak egybe. A Róma történetéhez (R1, R2, R3) és az ókori Kelet időszakához kapcsolódó fogalmak (K1, K2, K3, K4) szerveződése a leggyengébbek esetében is jó, így egy klasztert alkotnak. A magyarság kezdeti történetéhez tartozó fogalmak (M1, M2, M3) és a görögök történetéhez tartozó fogalmak (G1, G2, G3) esetében viszont a tematikus egység szétesik. A legjobb dendrogramja tökéletesen megegyezik az elméleti struktúra tematikus szerveződésével, tehát megállapíthatjuk, hogy csak az elfogadható kritériumot teljesítő tanulók esetében valósul meg a fogalmi szerveződés stabilitása.

### Összegzés

A tanulmány az „állam” témakörbe tartozó fogalmak vizsgálatával foglalkozott. A fogalmak fejlődésének vizsgálatához feltártuk az „állam” fogalom struktúráját, amelynek alapján mérőeszközöket készítettünk, majd ezekkel az eszközökkel az általános iskola 6. osztályos tanulóinak körében méréseket végeztünk.



4. ábra. A szóasszociációs teszt fogalmainak klasztere a leggyengébb és a legjobb eredményt elért tanulók alapján

A vizsgálat elején feltett hipotézisekre eredményeink alapján az alábbi válaszok adhatók:

1. A tudásszintmérő teszten gyengébb eredményeket értek el a tanulók, mint a szóasszociációs teszten. Ez igazolta várakozásunkat, miszerint az alapfogalmak körében biztosabb tudással rendelkeznek a tanulók, mint a témakör összes tudáselemét átfogó diagnosztikus mérés esetében.

2. A pedagógusok fogalmi struktúrája másképpen szerveződött, mint az általunk feltételezett elméleti struktúra; mivel náluk részben a speciális és az általános fogalmak mentén történik a szerveződés.

3. A tanulók fogalmi struktúrája nem elég stabil, csak a legjobb képességű tanulók eredményeivel lehetünk elégedettek. Akiknek a tudása eléri a kritériumorientált értékelés támasztotta követelményszintet, azoknak a fogalmi szerveződése egyezik meg a célstruktúra rendszerével. Sajnálatos, hogy a mintában szereplő tanulóknak csak 11%-a rendelkezik az elfogadható kritérium feletti tudással. Természetesen ez annak is köszönhető, hogy egy rögzült tudást mértünk, ugyanis a 6. évfolyam elején, az 5. osztályban tanult ismereteket kértük számon. A fogalomrendszer stabilitása azonban éppen a hosszútávú memóriában rögzült fogalmi háló szerveződésén alapul.

Új módszerek jelentek meg a fogalmak, fogalomrendszerek vizsgálatára, s ezen progresszív irányzatok némelyike igen izgalmas. Ilyen például a sémaelmélet, amely a következőképpen definálja a sémákat: a fogalmak strukturált csoportjaiból állnak, segítik azt a képességünket, hogy következtetéseket tudjunk megfogalmazni komplex helyzetekben, illetve prognózisokat tudjunk felállítani a jövőre nézve. (Eysenck és Keane, 1997)

Nekünk, pedagógusoknak pedig a fogalomtanítás területén, ezen belül is a történelmi fogalmak kialakításának pedagógiai folyamatában különösen nagy felelősségünk van.

## Irodalom

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. 343–366.

Eperjessy Géza – Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Eysenck, W. M. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Filla István (1999): *Történelem*. Korona Kiadó, Budapest.  
 Horváth Péter (1999): *Történelem*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Pannon Nyomda, Veszprém.  
 Novok Rostás László (1985): Az 5. és 6. osztályos történelemtanítás két felmérés összehasonlítása tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 789–802.  
 Orosz Sándor (1992): *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Veszprém.  
 Szebenyi Péter (1991): A magyar iskolázás vulkánja a történelemtanítás. In: Horánszky Nándor (szerk.):

*Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139–143.  
 Szebenyi Péter – Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra* 2. 30–51.  
 Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra könyvek, Pécs  
 Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanuló gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 10. 99–105.  
 Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.  
 Vidákovich Tibor (1992): Diagnosztikus elemzés és visszajelzés. In: *Pedagógiai diagnosztika 1*. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged. 29–35.

**Scheidl Róbert**  
 Szeremle-Dunafalva ÁMK

## Csoporthatások és -folyamatok

### *Értelmezési/befogadási kontextus elemzése az emberismeret-önismeret tantárgy tanításában*

*Azokat a véleményeket, eszméket, amelyek sem szemléletileg, sem szerkezetileg nem képezték eddig részét a közoktatásban uralkodó gondolkodásmódnak, nem lesz könnyű megfoghatóvá tennünk. Jó példa erre az a tantárgy, amely az (elvi) megszületés óta eltelt másfél évtized távlatából még mindig a megvalósulás és megvalósulni nem tudás határán egyensúlyoz. Az embertan, majd emberismeret, önismeret nevű tantárgy/modul mára tartalmat-formát öltött, de tanításához, tanításának „vállalásához” vannak, akik még mindig fenntartásokkal és félelmekkel közelítenek. Ez az írás az önismeret taníthatóságához kíván értelmezési támpontokat nyújtani – de nem újakat kitalálni, hanem a régieket, a már meglévőket előhívni.*

#### **A tantárgy taníthatóságának (módszertani) alapkérdése**

**E**gy olyan tárgyról van szó, amely kitartóan – és kisebb-nagyobb sikerrel – keresi a helyét a pedagógiai gondolkodásban, és folyamatosan küzd az életben maradásért. Eközben szép számmal gyarapodnak azok a tapasztalatok, amelyek jól használható szempontrendszereket kínálnak azok számára, akik igazán hisznek a tárgy jogosultságában – azoknak a lelkes pedagógusoknak köszönhetően, akik spontán módon próbálkoztak/próbálkoznak a tárgy tartalommal való megtöltésével és módszertani irányainak kijelölésével. De az előkészítéssel járó munkálatokat – úgy tűnik – mindenkinek meg kell szenvednie. És most lássunk egy valóban megfontolásra méltó kérdést!

Az emberismeret-önismeret tantárgy bevezetésének folyamatában a szakemberek között – a módszertani megalapozás tekintetében – többször is felmerült, hogy az önismeret tréningyszerűen, saját élményű csoportban is tanítható. (Vajda, 1998) Természetesen a jelen kérdés esetében is – hasonlóan a tárgy iskolai órarendszerű beépíthetőségével kapcsolatos más formai-tartalmi kérdésekhez – a szakmai vélemények az érvek-ellenérvek játékában formálódtak meg. Elsőként többen a pedagógusok ilyen irányú vezetői felkészültségével szemben fejezték ki kétségüket. Vajda Zsuzsanna például a tantárgy tréning-szerű tanítását kockázatosnak tartja, mivel az önismereti célú saját élményt adó csoport-

tok vezetése igen komoly pszichoterápiás előképzettséget, jogosítványt igényel. Kellő szakmai felvérteztség hiányában egy ilyen munka vagy teljességgel a felületen mozog, vagy olyan kockázatokkal járhat, amelyet a szakképzetlen vezető nem tud felmérni és különösen nem tud feldolgozni, feldolgoztatni a résztvevőkkel. (Vajda, 1998, 3.) A tantárgy persze sajátosságából adódóan sokszor épül sajátélményre; gyakoriak az olyan helyzetek, amikor a gyerekközösség bizalmas, intim szférájához tartozó kérdésekről esik szó, és a tanárnak ilyenkor az a feladata, hogy a beszélgetést igyekezzen az adott realitás szintjén tartani. (Vajda, 1998, 3.)

Kamarás István szerint (1993) a többihez hasonlóan ez a tárgy is sokféleképpen tanítható. De mivel párbeszédre épülő tantárgyról van szó, Kamarás jól alkalmazható eljárásnak véli a beszélgetést, a személyes élményekből való kiindulást, a szerepjátékokat, az egyéni vagy csoportos kutatást, a különböző nézetek és elképzelések szembesítését. Véleménye szerint egyformán megfelelő a beszélgetés több változata, azzal a megköttéssel, hogy ezek semmiképpen se váljanak tudományos értekezéssé, moralizálássá vagy lelkizéssé.

Vajda és Kamarás gondolatmenete – így, eredeti szövegkörnyezetből kiragadva – látszólag ellentmond egymásnak, ám valójában nincs szó erről. Sőt, a jelen tanulmány egyik célja épp a két elképzelés közti áthaladások, átfedések megkeresése és értelmezése. A látszólagos ellentmondást mindenképp előt fogalomtisztázással oldhatjuk fel, úgy, hogy megnézzük, melyek az önismereti célú sajátélményű csoport lényegi sajátosságai, hogyan értelmezhetők az önismereti csoportmódszerek a pedagógiai munkában (a csoport mint keret és mint módszer értelmezése), és milyen a különbségek ismerhetők fel az önismereti célú sajátélményű csoport, illetve az osztály mint (önismeretet, emberismeretet tanuló) specifikus csoport között. Ebből kiindulva a tanulmány további célja olyan csoportfolyamatok, csoporthatások elemzése, amelyek nem kizárólag az önismereti jellegű sajátélményű csoportok sajátjai, hanem bármely csoport működésének velejárói; a tanulmány vezérfonala ezenkívül az, hogy befogadási/megértési kontextust kínáljon az önismeret-emberismeret tantárgy taníthatóságához.

---

*Az osztály mint specifikus csoport két legfontosabb sajátossága talán az, hogy mivel egy mesterségesen létrehozott csoportosulásról, formális egységről van szó, nem a tagok választják ki egymást, valamint az osztály létszáma felülmúlja az optimális kiscsoport létszámát, mely egyébként a legkedvezőbb formája lenne a közvetlen, akadálymentes kommunikációnak. A tervezésnél ezek mindenképpen fontos szempontoknak minősülnek, hiszen lehet, hogy egy-egy diák csak formálisan a csoport tagja, de nem érzi sajátjának azt, nem érzi jól magát az adott közösségben, nem találta vagy nem is akarta megtalálni a helyét a csoport érzelmi-kapcsolati struktúrájában, mert más csoport jelenti számára a referenciát.*

---

### **Csoportmódszerek az iskolában: az önismereti sajátélményű csoport és az osztály mint specifikus csoport sajátosságai**

A vonatkozó szakirodalomban a különböző személyiségfejlesztő csoportok – mesterséges csoportokról van szó, olyanokról, amelyeket a személyiségfejlesztés szándékával hoztak létre, így itt a csoport nemcsak keret, hanem egyben módszer is (Sallay, 1996) –

sokféle felosztásával találkozunk, attól függően, hogy milyen fejlesztési célt követnek; mindegyikben közös azonban, hogy ön- és emberismereti elemeket is magukban foglalnak, illetve a személyes involváció jelenségéből kifolyólag az attitűd valamennyi szintjén változásokat indukálnak. (Rudas, 2001)

Bácskai Júlia (2005) megkülönböztet sajátélményű önismereti és esetmegbeszélő csoportot. Itt nem térünk ki ezek részletes tárgyalására, csupán az önismereti sajátélményű csoport legfontosabb sajátosságait kívánjuk megvilágítani. Az önismereti sajátélményű csoport központi kategóriája az énelmény. Az élményben jelen van egy olyan énértékelés, amelyben nem a hétköznapi gondolkodás logikája érvényesül, így nem a formailag körülhatárolható jelenségtartalmak alapján érthetjük meg a történeteket. Megjelenik az érzelmek és indítékok szabályszerű ellentéte, amely egy sajátos ambivalenciát fejez ki; az élményszintű átélésben a belső, gyakran ellentmondásos mozgatók kerülnek felszínre. (Bugán, 2003) Ezek felszínes, hozzá nem értő kezelése többet árthat, mint használ a pedagógiai munkában. Bugán szerint ez a folyamat egyéni sajátosságokat mutat, hiszen gyakran kísérik ellenállások, feszültségek, negatív érzelmek, hiszen az ember nem szeret a negatív tulajdonságaival, kiegyensúlyozatlanságával szembesülni, azaz védi kialakult pozitív énképét, formális elvárásokon alapuló egyensúlyát. (Bugán, 2003)

Egy önismereti sajátélményű csoportban megtudhatom, milyen hatást keltek másokban, tudok-e másokat irányítani, meggyőzni, befolyásolni, milyen az alkalmazkodóképességem, milyen mértékig tudom beleélni magam mások helyzetébe, mi az a differencia specifika a személyiségemben, amely a leginkább jellemző rám s leginkább megkülönböztet másoktól, mennyire tudom kifejezni, átadni a gondolataimat, érzéseimet, melyek a személyiségem rugalmasabb, változékonyabb, változtatható elemei stb. (Bácskai, 2005) Látható, hogy ezek mind-mind olyan énelményekre, énértékelésekre vonatkoznak, amelyekben – Bugán Antal szavaival – nem a hétköznapi gondolkodás logikája érvényesül, s ezek felszínre hozása, értő kezelése kétségtelenül komoly pszichológiai, sőt pszichoterápiás előképzettséget igényel.

Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy az emberismeret-önismeret tanára nem élhet az önismereti csoportos beszélgetés formájával. Az önismereti csoportmódszerek lassan-lassan átszivárogtak a pedagógiai munkába is. Minden pedagógus számára ismert „kézikönyv” Bagdy Emőke és Telkes József *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában* című munkája (1988), amelyben a szerzők azzal foglalkoznak, hogy miként illeszthetők be a lélektani csoportmódszerek a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. Mivel a nevelésben-oktatásban eleve csoportban dolgozik a pedagógus a gyerekekkel, a pedagógia igyekezett átvenni mindazt, amit a pszichológiai csoportmódszerekből fel lehet használni. A csoportos lélektani munka módszereiben és felfogásában a korábbiaknál sokkal inkább edukatív jellegűvé vált, így közeledni tudott a nevelési metodológiákhoz és koncepciókhoz. (Bagdy és Telkes, 1988) Számos „kipróbált” módszer pedagógiai adaptációja fűződik Koncz István, Kovács József (és még sorolhatnánk) nevéhez is, akik hangsúlyosan önismeretfejlesztéssel, önismeretre neveléssel foglalkoznak. Ezen módszerek alkalmazásánál azonban arra intenek a szakemberek, hogy a beszélgetésekben maradjunk meg a realitás szintjén, a motívumok, érzelmek vizsgálatában pedig csak addig menjünk el, amíg a gyerekek számára a dolog érthető.

Bár a helyi tervezés sajátosságaitól függően az emberismeret-önismeret tantárgy tanítása jelentkezhethet szervezett iskolai tanórán kívüli keretekben, pszichológus, képzett szakember vezetése alatt, itt is figyelembe kell venni az iskolai osztály mint specifikus csoport sajátosságait, amelyek különböznek a spontán módon szerveződött, különböző korosztályokat magába foglaló önismereti csoportokétól.

Az osztály mint specifikus csoport két legfontosabb sajátossága talán az, hogy mivel egy mesterségesen létrehozott csoportosulásról, formális egységről van szó, nem a tagok választják ki egymást, valamint az osztály létszáma felülmúlja az optimális kiscsoport

létszámát, mely egyébként a legkedvezőbb formája lenne a közvetlen, akadálymentes kommunikációnak. (*Szatmáriné és Járó, 1996*) A tervezésnél ezek mindenképpen fontos szempontoknak minősülnek, hiszen lehet, hogy egy-egy diák csak formálisan a csoport tagja, de nem érzi sajátjának azt, nem érzi jól magát az adott közösségben, nem találta vagy nem is akarta megtalálni a helyét a csoport érzelmi-kapcsolati struktúrájában, mert más csoport jelenti számára a referenciát. Ebben az esetben pedig az önismeret alapjának tekinthető kommunikáció is veszélybe kerül.

Míndezek mellett jelentős azoknak a csoporteseményeknek, -folyamatoknak a tudatosítása is, amelyek minden csoport működésének, létének sajátosságai. A következőkben ezek elemzésére teszünk kísérletet.

### **Csoportfolyamatok, csoporthatások mint az én fejlődésének alkotórészei**

A csoporteseményekben, -folyamatokban szabályszerűségek mutathatók ki, a csoportok működésében rendezettség figyelhető meg. Erről szólnak a különböző csoportfejlődési modellek, és ezeket a szabályszerűségeket veszik figyelembe a különböző csoportokat vezető szakemberek is.

A csoport mint társas közeg végigkíséri egész életünket, mivel minden életszakaszban szükségszerűen valamilyen kiscsoport tagjai vagyunk. Serdülőkorban azonban a kortárs-csoport szerepe különös hangsúlyt kap: ekkor a kapcsolati struktúra teljesen átrendeződik, a korábbtól eltérő mintázatot mutat.

Pikó Bettina (2004) tanulmánya, amely serdülőkorúak problémaviselkedéssel, egészségmagatartással kapcsolatos gondjainak feltárásához nyújt elméleti fogódzókat, a kortárshatást a legerősebb rizikótényezőnek tartja a serdülők problémaviselkedésének kialakulásában.

A csoporthatások, a csoportviselkedés elemzése fontos elméleti alapot jelent a serdülőkori problémaviselkedés megértéséhez, de az önismeret, társismeret tudatosításához, az emberismereti-önismereti órák megszervezéséhez is nélkülözhetetlen szempont-rendszert kínál.

Az említett tanulmány két alapelméletet mutat be: az önkategorizációs elméletet és a triadikus modellt. Közös bennük az az elképzelés, hogy a szociabilitás alapvetően meghatározza a csoportbefolyásolás érvényesülését.

Az önkategorizációs elmélet (Turner és Oakes nyomán *Pikó, 2004*) alapja, hogy minden csoport sajátos társas normák gyűjteményével rendelkezik, amelyek a csoporton belüli normatív (a norma a másokhoz kapcsolódás érzetét nyújtja) viszonyokat alakítják. A csoporttagok részvétele a konformitáson keresztül történik, amely az egyéni válaszok igazodását jelenti a csoportnormákhoz. Konformitás két okból jöhet létre: ha az adott személy hisz benne, hogy a csoportnak igaza van, vagy ha azt szeretné, hogy a csoport elfogadja és támogassa őt. Ezt a két viszonyulást jelzi a személyes, illetve a nyilvános konformitás. Az első esetben az emberek valóban meg vannak győződve arról, hogy a csoportnak igaza van, és önként magukénak ismerik el annak normáit. A második esetben viszont az emberek valós vagy képzelt nyomásnak engedve olyan csoportnormák szerint viselkednek, amelyeket egyébként személy szerint nem helyeselnek, azaz behódolnak a csoportnak. (*Eliot, 2001*)

A csoporttagok a hovatartozás élményét a kategorizációs folyamaton keresztül élik meg. Önkategorizáció során úgy tekintünk magunkra, mint egy csoport tagjára: a csoporttagság számos információt szolgáltat saját magunkról, arról, hogy mit csinálunk, mit gondolunk és hogyan cselekszünk, és ezek segítenek abban, hogy meghatározzuk, kik is vagyunk valójában (Mead, Hyman és Singer nyomán *Eliot, 2001*). A kategorizációs folyamat három lépése a következő: az adott csoport tagjaként definiáljuk magunkat, megfigyeljük és elsajátítjuk a normatív csoportviselkedés alapvonásait, majd ezeket a visel-

kedési normákat internalizáljuk, belsővé tesszük. A csoporttagság így társas identitáshoz vezethet, az önkategorizáció révén énfogalmunk meghatározó részévé válik, azaz az én-t mi-vé alakítja. (Eliot, 2001)

A kortárs csoportok mint referenciacsoportok hatása a serdülőkorban kitüntetett jelentőségű. A referenciacsoport az adott vélemény szempontjából leghitelesebb információforrást jelenti; az ilyen csoporttal való azonosulás biztosítja, hogy a személyek egy közös valósággal legyenek kapcsolatban, és úgy érezzék, hogy más emberek értékelik őket. A referenciacsoporttal való azonosulás ezen túl a megbecsültség érzésével is megajándékozta a csoporttagokat. (Eliot, 2001) A csoportnormát nem csupán azért fogadjuk el, mert úgy gondoljuk, hogy az a valóságot tükrözi, hanem azért is, hogy az általunk értékesnek ítélt csoporthoz való tartozásunkat kifejezzük (Kelman nyomán Eliot, 2001). Ebből indul ki Pikó tanulmánya, amikor arra keresi a választ, hogy miként formálódik a kortárs csoport, miért válik az identitás szempontjából nélkülözhetetlen jelenség ún. veszélyeztető tényezővé.

Az osztályban való viselkedés, az osztálybeli társas kapcsolatok alakulása, a saját viselkedésem, gondolkodásmódom, kapcsolataim, világnézetem megértésének, tudatosításának szempontjából hasonlóan fontos ezen csoporthatások megértése. Egy-egy önismereti-emberismereti alkalom, tanóra megtervezésekor célszerű ezeknek a csoporttörténeteknek az értékelése/értelmezése nemcsak a csoport, de az egyes tanuló viszonylatában is, különösen akkor, ha tudjuk, hogy nem egy serdülő küszködik a személyes és nyilvános konformitás közti választás jól ismert dilemmájával.

A Pikó által értelmezési keretként kijelölt másik elmélet (a triádikus befolyásoltság elmélete) szintén jelentős adalékkal járulhat hozzá az emberismeret-önismeret tantárgy tanításához. A triádikus befolyásoltság elmélete szerint (Flay és Petraitis nyomán Pikó, 2004) az egyéni viselkedést az adott csoportbeli kontextusban három elem egysége határozza meg: a környezeté, a szituációé és magáé az egyéné. Az önkategorizálással ellentétben ez az elmélet a szubjektív normák szerepét hangsúlyozza, amely a csoporthatás egyénileg megélt szintjében realizálódik. A hármas egység arra utal, hogy a környezetből származó információ befolyásolja az adott viselkedéssel kapcsolatos általános, globális vélekedéseket; a szituáció, azaz a konkrét szociális kontextus váltja ki ezeket, és alakítja ki a viselkedésre ható a társas normákat, míg az egyén személyiségstruktúrája a viselkedéssel kapcsolatos kompetenciát formálja. Akik például nagyobb valószínűséggel figyelnek másokat, akiknek fontosabb mások véleménye, az, hogy mások mit mondanak, mit gondolnak, és a saját viselkedésüket másokéhoz igazítják, azok hajlamosabbak a problémaviselkedési formák átvételére (vö. Pikó, 2004), a nyilvános konformitásra is. Valamely konszenzus kialakulását viszont csak abban az esetben lehet érvényesnek tekinteni, ha a megfelelő módon történt, ha nem a többiek véleményének végiggondolatlan elfogadása, a közös torzítás általi befolyásoltság, a behódolás az alapja. (Eliot, 2001)

Az önismeretnek épp az a lényege, hogy tisztában legyenek önmagam képességeivel, tulajdonságaival, adottságaival, korlátaival, ismerjem interperszonális viselkedésem legfontosabb jellemzőit, magatartásom mozgatórugóit, helyemet, szerepemet az adott csoportban, és ezeknek tudatában cselekedjek, hozzam meg a döntéseimet, vegyek részt a különböző helyzetekben.

Ahhoz, hogy az igazi önismeretszerzés folyamata létrejöjjön, fontos a csoporthoz tartozás érzésének a kialakulása. Ezt Balogh László és Koncz István (2001) a következő feltételek teljesülésében jelöli meg: a személyes szükségletek kielégítése, az egyén pozíciója a csoport kommunikációs hálózatában, valamint a csoport affektív viszonyai. A csoporthoz tartozás érzésének kialakulásában lényeges, hogy a tagok aktív résztvevői legyenek a csoporttevékenységnek, teret kapjanak elképzeléseik megvalósításához, tudatosítsák, hogy hol helyezkednek el a csoport kommunikációs viszonyrendszerében, mi a szerepük, hiszen ettől függően alakulnak ki a pozitív, illetve a negatív érzelmi kötődések,

elégedetlenségek vagy elégedettségek. A csoporton belüli személyek közötti kapcsolatok pedig lehetővé teszik a feladatok sikeres megoldását biztosító együttműködést, a csoport-érdekek és egyéni érdekek összhangját.

A fenti elemzésből kitűnik, hogy az önmegértés, önmeghatározás fontos forrása, feltétele: a társas összehasonlítás, a csoporttagság. Az előzőekben elmondtuk, hogy a csoporttagság társas identitáshoz vezethet, ha az önkategorizáció révén énfogalmunk meghatározó részévé válik. A csoporthatások tudatosítása, elemzése tehát alapja lehet az emberismeret-önismeret órák hatékony megtervezésének, megszervezésének, lebonyolításának.

### Összegzés, következtetés

A tanulmány az emberismeret-önismeret tantárgy tanításához, módszertani alapvetéseihez kívánt értelmezési/befogadási kontextust nyújtani. Az önismereti célú sajátélményű csoport és az osztály mint specifikus (önismereti tanulásra vállalkozó) csoport sajátosságait tekintette át azzal a céllal, hogy feloldja a látszólagos ellentmondást, miszerint a tárgy csoportos beszélgetés formájában, saját élményekből kiindulva tanítható a legjobban, miközben ez a forma kockázatot is rejt magában.

A két elgondolás azonban nem zárja ki teljes egészében egymást. A kockázat kiemelése nem jelenti azt, hogy az önismeret nem tanulható csoportos, saját élményekre alapozó módszerrel; ez csupán figyelmeztetés: a gyerekek személyes élményeinek, bizalmas kérdéseinek kapcsán a beszélgetést igyekezzen a pedagógus az adott realitás szintjén tartani, elkerülni a mélyebb érzelmek és motívumok felszínre hozását, amelyeket már nem a formailag körülhatárolható jelenségtartalmak alapján érthetünk meg, és amelyeknek kezelése komoly pszichoterápiás előképzettséget igényel. Azaz alkalmazzon olyan csoportmódszereket, amelyeknek úgymond „hagyományai” vannak a pedagógiai gyakorlatban, s nem igényelnek speciális képzettségi fokozatot, vezetési kompetenciát.

Megállapodhatunk abban, hogy önismertre elsősorban csoportban tehetünk szert,

így azokat a hatásokat, folyamatokat elemeztük, amelyek bármely csoportnak sajátjai, függetlenül attól, hogy spontán módon szerveződő vagy mesterségesen, valamilyen fejlesztési céllal létrehozott csoportról van-e szó. Pikó Bettina – az önkategorizációs és a triádikus befolyásoltság fogalmi köré épülő – gondolatmenetének segítségével azt kívántuk bizonyítani, hogy a serdülőkori identitásformálódásra ható csoportbefolyásolás nemcsak a problémaviselkedéssel kapcsolatos összefüggések feltárására ad lehetőséget, de az önismeret-emberismeret tantárgy megszervezésében is értelmezési keretet nyújthat, lényeges szempontokat kínálva mind a tantárgy tematikus tervezetének, hangsúlyainak

---

*Ha diákjainkban tudatosítjuk, hol a helyük az adott csoport kapcsolatrendszerében, mi jellemzi a másikkal való viszonyukat, mi alapján értenek egyet vagy utasítják el a csoport érdekeit, vagy hoznak döntést valamely magatartásforma megválasztásában, sőt játszanak el egy szerepet a csoport kedvéért, nemcsak olyan ismeretek birtokába juttatjuk őket, amelyekkel realisabbá tehetik az önmagukról alkotott képüket, de az érték-választásban, a világnézetük megformálásában és az eredményes személyközi kapcsolatok kialakításában is támpontokat adunk nekik. És ezzel talán nem kevesebbnek mint az önismeret-emberismeret tantárgy legfontosabb feladatainak tesszünk eleget.*

---

kijelöléséhez, mind az ún. tanulási tevékenységek, aktivitásformák tudatos alakításához.

Ha diákjainkban tudatosítjuk, hol a helyük az adott csoport kapcsolatrendszerében, mi jellemzi a másikkal való viszonyukat, mi alapján értenek egyet vagy utasítják el a csoport érdekeit, vagy hoznak döntést valamely magatartásforma megválasztásában, sőt játszanak el egy szerepet a csoport kedvéért, nemcsak olyan ismeretek birtokába juttatjuk őket, amelyekkel reálisabbá tehetik az önmagukról alkotott képüket, de az értékválasztásban, a világnézetük megformálásában és az eredményes személyközi kapcsolatok kialakításában is támpontokat adunk nekik. És ezzel talán nem kevesebbnek mint az önismeret-emberismeret tantárgy legfontosabb feladatainak teszünk eleget.

### Irodalom

Bagdy Emőke – Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.

Balogh László – Koncz István (2001): *Élet- és pályatervezés*. Szombathely.

Bácskai Júlia (2005): *Önismereti csoportok céljai és módszerei*. ELTE PPK, Budapest.

Bugán Antal – Kalamár Hajnalka – Vozár Anna – Homoki Zsuzsa (2003): *Csoportmódszerek az iskolában*. ELTE PPK, Budapest.

Eliot, R.S (2001): *Személyiségpszichológia*. Osiris. Budapest.

Kamarás István (1991): Lehetne például: embertan. *Iskolakultúra*, 1–2. 82–91.

Kamarás István (1993): Hol tart az embertan. *Iskolakultúra*, 3. 26–37.

Pikó Bettina (2004): Csoporthatások a serdülők identitásformálódásában, kapcsolati struktúrájában és egészségmagatartásában. *Pszichoterápia*, 1. 16–25.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém.

Szatmáriné Balogh Mária – Járó Katalin (1996): *A csoport megismerése és fejlesztése*. Kossuth Egyetemi Könyvkiadó, Debrecen.

Vajda Zsuzsanna (1998): *Emberismeret pedagógusoknak*. OKI, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (1998): *Emberismeret az iskolában*. *Iskolakultúra*, 12. 77–86.

**Tókos Katalin**

ELTE, Pszichológia és Pedagógia Kar,  
Neveléstudományi Doktori Iskola

## Halmozódó terek és idők szimultaneitása

*Dsida Jenő: Interieur*

*Az Interieur az erdélyi költő második, 1933-ban megjelent könyvének (Nagycsütörtök) kulcspozícióban elhelyezkedő költeménye, az utolsó ciklus (Tudom az ösvényt) és az egész kötet záróverse. Szűkebb kontextusát az árulkodó című Tudom az ösvényt; a Krisztus; az Öreg postás a város végén; Az utcaseprő; az Amundsen kortársa; a pusztítást és rombolást kifejező, s egyben szobabelsőt idéző avantgárd költemény, a szólamsoros Bútorok; a Közöttük élek; illetve A föld és az ember megmarad jelzetű versek alkotják.*

A könyv fontos jellemzője talán az első, 1928-as kötet (*Leselkedő magány*) kiüresedésének és izolációjának („És egyszer, tudom, te is elmegy / a nyughatatlan árnyak útján”) feloldása, megszüntetése, illetve újabb versek általi „felülírása.” Az emberekkel, emberiséggel való (krisztusi, tehát misztikus és szakrális) közösség vállalása („Emberek barátja vagyok. / Közöttük élek és szívem kézről-kézre jár [...] Közöttük élek / s nevem együtt él fogalmaik közt / a fákkal, madarakkal, ünnepekkel és csillagokkal!” – *Közöttük élek*). Jónási természetű szerepfogadás, mely Babits (*Jónás könyve*) és Karinthy („Nem mondhatom el senkinek, / elmondom hát mindenkinek [...] Nem voltam

jobb, se rosszabb senkinél, / mégis a legtöbb: ember, aki él, / Mindenkinék rokona, ismerőse, / Mindenkinék utódja, őse” – *Előszó*) univerzális, az emberi teljesség irányába tett gesztusát idézi fel. A rész, mely kiszakadt az egészéből, végül visszatalál az általánosba: az alkotó újraegyesül alkotottjával. Több költeményben kíséri eme aktust a Krisztussal való metaforikus, illetve metonimikus egygyéválás, a Megváltó attribútumainak felvétele (például *Nagycsütörtök, Krisztus*). A *Tudom az ösvényt* (kötetzáró ciklus- és verscím) kódozott formában, szinonimaként (ösvény = út) idézi föl a jézusi „Én vagyok az út, az igazság és az élet” formuláját: „Tudom az ösvényt is, / bízd rám magad és én hallgatagon vezetlek.” Irányítóvá, „útmutatóvá” válik: tette azonos a romantikus költők (próféták, lángoszlopok) szerepvállalásával. Ezek a versek jelentik tehát az *Interieur* közvetlen, kontextuális környezetét, s nyitnak utat az egyszerűnek tűnő, mégis szintetizáló erejű, rövid költemény számára.

A vers keletkezésének (hát)tere, illetve helyszíne a szövegi és nyelvi eszközök által de és rekonstruált szobabelső, a lírai én fiktív s a biografikus költő valóságos szobája. A reális és konkrét (a szerző által valóságként megtapasztalt) élmény montázsszerűen feldarabolódik: egyes elemek megmaradnak és nyelvvé, szöveggé transzformálódnak az Iseri imaginárius köztes folyamatában; mások „elrejtőznek”, így sosem válhatnak fikcióvá. A valóságos szobai tér, Dsida életének egyik helyszíne ihletővé, leírás tárgyává válik, és biografikus referenciát nyújt(hat) az elemzők számára. Ahogyan Szemlér Ferenc megjegyzi: „Származását, családi vonásait mellőzhetnők. Néhány szó is elég volna felvázolásukra, ha ezek az adatok nem szolgálnának feltűnő gyakorisággal versei anyagául — mintha csak a költő különös figyelmünket akarná rájuk irányítani. Elsősorban arról a sok helyen (például az *Immáron ötvenhárom napja*; a *Tóparti könyörgés*; a *Kóborló délután kedves kutyámmal*; a *Harminc év közelében*; a *Tükör előtt* című versekben) felbukkanó részletekről van szó, amelyeknek darabjaiból mozaikszerűen össze lehet állítani az *Interieur* és *Február, esti hat óra* című költeményekben is megrajzolt otthon képét”. (1) A Dsida-vers ihletadó valóságának szövegi „fényképek” által történő rekonstruálása (amennyiben nem lép túl realitást igazoló és hitelesítő szerepének kizárólagosságán) önmagába merevítheti az elemzés folyamatát, megfosztva azt dinamizmusától, miközben a szöveget egyszerű (szoba)leírássá (piktúrává) redukálja. Pedig a vers (piktúránál jóval) mélyebb rétegei is működésbe léptethetők annak elemző olvasásakor.

#### Interieur

Téli parkra, folyóra néz a szobám.  
A cserépkályhában nagyokat pukkan a tűz.  
A polcon könyvek  
s a szomszéd szobából anyám illatszere szivárog át.

Piros posztó fedi asztalomat,  
melyen írok, üzenek testvéreimnek.  
A fiókban sok-sok baráti válasz.  
Állókeretben annak a képe, akit szeretek.

Jobbra a régi tükörben magamat látom  
merészen és fiatalon.  
Szemben az ablakon át a világot,  
mely szép és kedves és nekem való.

A vers három strófából áll, amely nyolc hosszabb kijelentő mondatra tagolódik, ezeknek fele két sornyi egységet alkot, míg a másik négy egy-egy sor terjedelmű. A mondatok közül négy egyszerű, négy pedig összetett. Ezek elrendeződése szimmetriát (illetve szerkesztett aszimmetriát) sejtet: egyszerű (szabad mondat) › egyszerű (szabad) › összetett (szabad) › összetett (szabad, csonka) › egyszerű (szabad) › összetett (szabad, csonka)

› egyszerű (szabad) › összetett (szabad, csonka). Tehát minden egyszerű mondatnak van összetett párja: a pozitívna minden esetben megjelenik a negatívja és megfordítva. Ez közvetett módon utalhat a versben kifejeződő teljességvágyra, a mikrokörnyezet és az univerzum együttes, illetve egységes látásának (láthatóságának) kísérletére. Az összetett magában foglalhatja az egyszerűt, az egész a részt, mivel az egyszerű mondatokból könnyen konstruálható összetett, s az összetett mondatok dekonstruálhatók egyszerűekké. A költemény alkotó mondatainak összessége új szabadverssé alakul. Jellemzői a sorhatárolás (szerkezetisméltés): „néz a szobám” › „pukkan a tűz” (állítmány – alany sorrend egymást követő mondatokban, záró helyzetben). A mértéksejtetés: „néz a szobám”, „pukkan a tűz”, „asztalom”, „akit szeretek” (több esetben koriambikus zárlatok), illetve némely, mondatsoros szabadversre utaló jegyek: „Jobbra a régi tükörben magamat látom / merészen és fiatalon” › „Szemben az ablakon át a világot, / mely szép és kedves és nekem való.” (határozó – határozó – tárgy – állítmány – a tárgy jelzőkké alakítható határozói: mérész, fiatal) › határozó – határozó – tárgy – nem ismételt állítmány: látom – a tárgy jelzői). A versforma szintén a teljességre való törekvést reprezentálja: szimultaneitás (időmérték és ütemhangsúly), a forma szabad kezelése és mértéksejtetés; klasszikus biedermeier témához (szobabelső) csatlakozó avantgárd formai megoldások.

A költemény kulcsszava az első sorban található „szobám”, amely a szöveg globális köhéziójának eszközeként összefogja annak témahálózatát. Köré csoportosul (térben és időben) a vers többi alkotóeleme: a szoba leírása és meghatározása a „nem szobához” (például a „világ”) képest. A szöveg fókuszos témafejlődését erősíti meg a fókusz cím (mint a szövegen kívüli, a szöveg teljességére metonimikus egész-ségében vonatkozó összefogó elem), amely elsődleges jelentésében szinonimnak tekinthető a kulcsszóval [illetve annak egyik, metonimikus részalkotójával: ti. a ’belseje’, ’berendezése’ (2)]. A versben nem található többszöri említése a szobának (a lírai én szobájának), illetve egyéb szinonimáknak. A fókusz- és témaszó (melyek egymással rokon értelműnek, sőt azonosnak mondhatók)

*Egy gyógyíthatatlanul szomorú ember próbálja itt erőltetett nevetéssel letagadni reménytelenségét. Félreértés ne essék, ez az „erőltettség” nem a vers értékére, hanem üzenetére vonatkozik, éppen azt üzeni olvasójának a költő, hogy erőszakosan fenntartott vidámsággal talán még kijátszhatjuk a pusztulást.*

bőven elegendőek arra, hogy a szöveg egyes elemeit összekössék. Kétszer jelenik meg viszont a szoba „mihez képestje”, a szobán kívüli, másik dimenzió, amely nem a szobához tartozik: „a szomszéd szoba”, „a világ”. A vers az egymástól teljességükben (azaz nem teljességükben) szeparálódó terek metonimikus érintkezéseit állítja másik középpontjába, természetesen a fókusz- és témaszó aspektusából, a belső felől értelmezve a tapasztalt jelenséget. A szemlélő lírai, illetve elbeszélői, leíró alany végig nem lép ki (fiktív) fizikai értelemben a szobából, így csak annyit foghat fel tapasztalatilag, amennyi számára, saját terének elhagyása nélkül lehetséges. A lírai alany lehetőségei tehát korlátozottak (illetve nem korlátlanok): a falak körbe veszik, csupán apró lehetőségek kínálkozhatnak a szűk belső tér megtörésére („anyám illatszere”, „a régi tükör”, „az ablak”), s a külső dimenzió empirikus rekonstrukciójára. Azért kell bevezetnünk ezt a fogalmat, mert a hiányos tapasztalatok csak részvilágokat prezentálhatnak a szemlélő számára, akinek ezekből a részletelemekből kell felépítenie „a világot” mint teljességet. A szemlélő a belső, széttöredezett (csak egyes, „szem elé kerülő” elemei által felfogott) mikrovilágból építi újra a *Leselkedő magányban* elvesztett makrokozmoszt, önmaga emberi-társadalmi kapcsolatait.

Az első strófa kezdő sora a lírai én indirekt térben és időben való meghatározottságát fogalmazza meg. A „szobám” a bent-levőség definiálása a kinhez képest. A szoba a lírai

én birtoka: az E./1. személyű birtokos személyrag (amely fontos tényező lesz a későbbiekben a szöveg lineáris kohéziójában) az alannyal (szoba) való személyes érintettséget, kapcsolatot fejezi ki. A lírai én mint én-formátumban identifikált létező, nem jelenik meg a szövegben, csak saját birtoka(i) által. Az én és a birtok kapcsolata szinekdochikus: az enyém, tehát a részem, engem fejez ki – birtoklok, tehát vagyok, nem kell én-szerűségemben megjelennem ahhoz, hogy létezzem. Az ember viszonyrendszerei által képes identifikálódni, s nem önmagában vett, máshoz nem viszonyuló én-je által. Az identifikáció dinamikus folyamat, amely az egyből, a statikusból (a Ding an sich énből) semmiképp sem vezethető le. A dinamizmushoz minimum kettő kell (3): egy én és egy te, vagy egy ő (illetve egy az: a „szobám”), csak a másikhoz képest határozódhat meg, az én értelmezhetetlen a vele kapcsolatban álló te nélkül. A szoba a lírai én birtoka, amely magában foglalja a lírai alanyt mint bennelevőt: szinekdochikus rész-egész kapcsolatuk inverzzé válik, nem egyértelmű. A lírai én identitása térben statikus és rögzített, mégpedig a szobához rögzített. A szoba a kinti világ részletével áll kapcsolatban, az ablakon keresztül; s a szobának és a lírai alanynak a külső tájhoz való viszonya a szinekdoché miatt egyenlővé válik. Ezt erősíti meg a mondat állítmánya („néz”), amely a szobára mint alanyra (s nem tárgyra) vonatkozik: mivel antropomorfizálódik egy újabb szinekdochikus érintkezés által. A lírai én szeme (amellyel néz) a szoba szemévé válik. A külső táj aspektusából vizsgálva: az ablakban álló szeme azonossá válik a szoba szemével, az ablakkal (ösi világértelmezési stratégia, hogy az élettelen, amellyel kapcsolatban állunk, saját rész-egységeink analógiáiként magyarázzuk). A kint világgal való érintkezés metonimiát ígér (amely az utolsó versszakban fog kiteljesedni). A külső világ tér és idő egysége („Téli”), kronotoposza időben (illetve speciális tér-időben) is identifikálja a térbeli koordinátákkal már ellátott lírai ént. A „park” és a „folyó” [illetve azok kivágott és az ablak képkeretébe helyezett impresszionisztikus pillanatszerűsége (4)] a teljességében felfoghatatlan, végtelen természetet szimbolizálják (a véges létező a végtelent csak önmaga végessége felől képes értelmezni, ezért antropomorfizál).

A második strófa második sora a belső világ felé irányítja a szemlélődő én és a befo gadó figyelmét, s míg az első sorban a látvány, addig itt a hanghatások dominálnak (vagyis a tűz pattogása, amely a saját, ismert, elsődleges identitást adó tér felé vonja a lírai alany figyelmét). A hanghatások kétféle irányba terelhetik a szemlélő figyelmét, s mindkettő a szinesztézia tárgykörébe vonja a költői aktust: az egyik a melegség érzete (hiszen ahol ropog a tűz, ott meleg van és otthonosság). A másik a cserépkályha látványa (amely szintén a tűz „jelenléte” enged következtetni; ezen keresztül pedig ismét a melegre és a komfortérzésre, amelyhez a cserépkályha mára már népiessé vált motívuma által némi nosztalgiaérzés is csatlakozik, főleg a harmadik évezred olvasója számára). Mindezek: a szoba, a kályha és annak melege, a külső, téli világ tényleges kívülmaradása (a belső tértől független, más tér-jellege) biztonságérzetet adhat a szoba birtokosa számára, de izolációt is eredményez: a külső világgal való kapcsolat hiányát; érintkezése ezzel nem több, mint amelyet a szoba „szemén” keresztül, szinekdochikus úton nyert.

A hanghatások a szemlélődő én figyelmét a szoba felé, tehát a belső tér irányába terelik. A polcon található könyvek jelenléte újabb indirekt jellemzést adhat a lírai alanyról: olyan ember, aki szeret olvasni, esetleg értelmiségi életformát folytat, talán költő (ezzel kapcsolatban már a vers tanulmányozása előtt is voltak előfeltevéseink: az írás motívuma a második strófában jelenik meg, bár nem költői írásmódra történő utalással). A látvány és hanghatások mellett a könyvek a szellem kulturális igényeinek kielégíthetőségét, illetve annak lehetőségét szimbolizálják. S hogyha Szemlér Ferenc szerint a nyelvi kifejezés, amely a látványt egy másik érzéki, hallható vagy olvasható regiszterbe helyezi, „visszaírható” a valóságba (tehát nem csak a valóság > imaginárius > fikció linearitás létezik, hanem a folyamat megfordítható, és a fikció > imaginárius > valóság sorrend szintűgy létrejöhet), akkor a hipotézis a „polcon könyvek” állítás miatt megkérdőjelezhetővé válik, így a biografikus köl-

tő szobáját már nem rekonstruálhatjuk a versek által. A könyv többes számú alakja ugyanis jelölhet két példányt, de asszociálhatunk egész könyvtárra is, a rekonstrukció mindenképpen befogadófüggő. A leírás nem fénykép, de még ez sem tudná a teljes valóságot visszaadni, hiszen egy kép egyetlen nézőpontot jelenthet csupán. (5) A leírásból természetesen azt sem tudhatjuk meg, hogy milyen polc, milyen könyvek stb. voltak a költő szobájában, nem áll rendelkezésünkre a valóság rekonstruálásához szükséges végtelen számú adatt mennyiség. Az „újjáépítés”, főleg hogyha nyelvi, sohasem fogja megközelíteni a valóságot, illetve sohasem fog azzal azonosná válni. A megegyezések csak a költőiség képi síkjában jöhetnek létre, a jelölő nem válhat önnön jelöltjévé.

Az első versszak utolsó sora virtuális nyitás egy újabb, a sajátához képest más térbe, a szomszéd szobába. A nyitás az illat(szer) hatása által valósulhat meg, természetesen csak a vers nyelviségén belüli fiktív dimenzióban. A fizikai jellegű, tényleges átlépés, térváltás itt sem történik meg. A „szomszéd szoba” mint másik, nem saját tér az anya dimenziója, a kettő csak részegységek által érintkezhet, metonimikusan: az anya világa „szivárog át” a fiúéba, de ténylegesen nem tör(het)i át a határokat, ahhoz a szivárgás túlságosan erőtlén (ráadásul az illatszernek van valamiféle művi, nem természetes érzete). S bár itt is, akárcsak a szoba esetében, a birtoklás motívuma jelenik meg (a birtokos személyrag révén); ám a birtoklás ebben az esetben: nem-birtoklás. Az anya egy más tér része, ráadásul „anyám” és nem édesanyám, mama stb. A közelség (szomszédság) jelen esetünkben távolság, ugyanis az édesanyával való szeretettel telt viszony akkor válhat autentikussá, hogyha nem választják el őket valóságos és főleg képzeletbeli térválasztók, s hogyha a szomszédság (az egymás mellett élés) családdá alakul át (egymással éléssé). A távolság a nyelviség szintjén tovább fokozódik (lásd az elutasító, rideg, távolságtartó „anyám” megnevezést). A jelenlevő (s immáron már nem leselkedő) magány érzése a költemény első versszakában nem oldódik fel, hanem mintha még erőteljesebbé válna. Csúcspontja az anya térbeli és érzelmi közel-távolsága. A terek egyelőre önállóak, egymásra nem hatnak. A külsőség és belsőség koordinátái („szobám” – „szomszéd szoba”) működőképesek maradnak, akár a téli táj, akár a másik belső tér (amely, számára kinti és „szomszéd” marad), azaz az anya szobája felé tekint a szemlélő én.

A második versszak teljes egészében a belső tér, a szoba festése (jelölése részletjellemzőin keresztül), piktúrája. Folytatódik a birtokviszonyok felsorolása: „asztalomat,” „testvéreimnek.” Mindkettő a lírai én birtoka, egyetlen különbséggel: ami közel van, vele egy térben, az a tárgy. A személyek továbbra is távol maradnak, nem működnek az interperszonális relációk, amit jelenleg egy időben és térben birtokol, mind tárgy csupán (szobát, asztalt). Uralkodó és jellemző létformája még mindig a magány, ám itt már megjelenik a kommunikáció lehetősége: „írok, üzenek testvéreimnek.” A távolság látszólagos oldására tett kísérlet a levelezés, ám a személyek ettől még más terekben magányosak. Az üzenet pedig minden esetben lényegre törő, gyors, személytelen („üzenek testvéreimnek” valaki más által). A magányérzetet a kommunikáció fenntartása csak elmélyíti, mivel a távolság igazából levélíráskor tudatosul, ti. a közellévőnek, az egy térben tartózkodónak nem kell levelet küldeni. A levelezés aktusába kódolt közeledés tehát valójában távolodás. A birtok (asztal) is az egyedüllét szimbólumává válik mint eszköz, amin a magányt oldani nem képes leveleket fogalmazni. A pótcselekvéses kommunikáció viszonzott, így működőképes. A levelek mégis a „fiókban” vannak (biedermeier-vonás): mesterségesen eltávolítva egy másik térbe (csak éppen nem a téren kívül helyezve, hanem a téren belüli térbe vonva). Azokhoz a távoli személyekhez hasonlóan, akiket jelölnek, ezek a levelek sem alkotják a szoba részét. Ahogyan Markó Béla írja: „Egy gyógyíthatatlanul szomorú ember próbálja itt erőltetett nevetéssel letagadni reménytelenségét. Félreértés ne essék, ez az „erőltetetttség” nem a vers értékére, hanem üzenetére vonatkozik, éppen azt üzeni olvasójának a költő, hogy erőszakkal fenntartott vidámsággal talán még kijátszhatjuk a pusztulást. [...] Paradox módon a halálfélelem mellett egy furcsa életfélelem is kihallható a Dsida-versekből...” (6) A máso-

dik versszak utolsó sora még mindig a szoba berendezési tárgyainak metonimikus jelle-  
gű felsorolása, ám megjelenik benne az egymásra csúsztatott és egymásba nyitott terek  
motívuma (7), amely a fent már emlegetett avantgárd festők térábrázolási módszereire  
emlékeztető montázstechnikával dolgozik. A szeretett (nő) képe (a biografikus költő ese-  
tében Imbery Melinda?): „állókeretben” jelenik meg, amely minden esetben az egyik tér-  
ből való „kivágást,” s ennek helyén egy újabb tér megnyitását jelenti (például a kép hát-  
tere) a valós tértől eltérő perspektivikus ábrázolás, egy másik világ jelenléte a valós vi-  
lág kivágott szegletében. Az álmodozás és romantika dimenziója: a kedves tere, mely  
szintén távoli; perspektívája, ábrázolása csak képi lehet, mint ahogyan az ábrázolt ked-  
ves alakja is fiktív, mert nem a fogalmi, hanem a képi, szimbolikus, ikonikus síkon léte-  
zik csupán: „annak a képe, akit szeretek.” Ez vonatkoztatható a kedves alakjára, de bár-  
mely, másvalakit ábrázoló, (számára) szent „ikonra” is (ti. a „szeretek” kifejezés egyaránt  
jelölhet szeretetet és szerelmet; a biografikus életrajz valóságba való visszairhatósága is-  
mét nehézségekbe ütközik).

A harmadik versszak folytatja a megnyitott terek egymásba való átjárását. Első szinten  
megjelent a szerelemben, szeretetbe való elvágódás fiktív momentuma, álomszerű megje-  
lenülése. Az utolsó előtti mondat az első strófában rögzített tér-idő koordináták összezava-  
rása, melynek térbeli előzményei már a „kép” kapcsán megjelentek a második versszakban.  
A „Jobbra” határozószóval még rögzíti térben kétféle én-jét. Mint láthattuk, az eddigiek fo-  
lyamán nem sikerült ezt a saját én-t egy te-hez képest meghatározni: képtelen identifiká-  
lódni társtalanságában. Ahhoz, hogy mégis elnyerje keresett identitását, szüksége van egy  
én-en kívüli létező szubjektumra (a szobák, tárgyak ehhez sajnálatos módon nem elegend-  
őek), akihez képest képessé válik önnön identitásának rögzítésére. Mivel a külvilágban  
nem tud identifikációs partnert találni, „kénytelen” önnön én-jét kettéosztani a tükör és a  
tükröződés által: így jöhet létre az én én általi identifikációja. A tükörbe néző ember önnön  
aszimmetrikus, torzító (és fiktív) jelölője segítségével próbálja megtalálni valóságos ki-volt-  
tát. Természetesen a két alak (jelölő és jelölt) sohasem válhat azonossá, kapcsolatuk állan-  
dó identifikálódás és elkülönböződés (sohasem ugyanaz az arc néz szembe a tükrözötttel,  
folyamatosan és dinamikusan változó, halálig tartó folyamat részesévé válik az identitását  
kereső szemlélődő ember). A költeményben létrejövő elkülönböződés többszörös: forrása  
egyrészt a térben és időben történő elidegenedés, másrészt az én rögzítettségének feloldá-  
sa. A tükör, mint keretes objektum, az előző képhez hasonlóan teret vág, és újabb teret nyit:  
egy szemközti, ám negatív dimenziót, amely a tükör mögötti falba való behatolást jelenti.  
Olyan teremben és szobában, ahol tükör van, a tér teljes mértékben relatívvá válik. A meg-  
szokott határok feloldódnak, az egymással soha nem találkozó elemek egyetlen (virtuális)  
síkra kerül(het)nek. „Jobbra a régi tükörben magamat látom / merészen és fiatalon”. Jobb-  
ra látja magát (kifordítva), holott baloldalt áll, megnézheti a falat, amely mögötte van. A tü-  
kör régisége egy ósdi (szobájában található második) kép asszociációját keltheti fel a szö-  
veg olvasójában, amelyen minden elavult: a keret és az ábrázolt kép, amit az előbbi kere-  
tez. A látott kép viszont „merész” és „fiatal:” ellentéte a tükör régiségének; az idő határai  
is elmosódnak, relatívvá válnak a dimenziók tökéletes összecsengése által. A jelöltet (lírai  
én) nem lehet érzékelni, folytonosan jelölők mögé rejtezik (szoba, tükörkép stb.), annyi lát-  
ható csupán az öt körülvevő világból, amennyit ő lát, illetve amennyit felfed. Az arca is  
csak annyira válik észlelhetővé, amennyire ő akarja, saját szemszögéből: tükörből aszim-  
metrikusan, s talán eltorzítva. A jelenség, az elbeszélő megfoghatatlanná, fikción belüli fik-  
tív alakká transzformálja önmagát nyelviileg, folyamatosan eljelölődik önmagától, miköz-  
ben az „ösvényt” keresi.

Az utolsó két sor a vers fókusz- és egyben zárómondata. A lírai én meghatározza saját  
teréhez és önmagához képest a „világot.” Erre utal a „Jobbra a régi tükörben magamat  
látom” és a „Szemben az ablakon át a világot” (látom) párhuzamos szerkezetű ellentéte.  
A belső (mikro) és a külső (makro) világ egymáshoz képest való meghatározódása, me-

tonimikus (rész az egészben, egész a részben) érintkezés és a mondatok szerkezeti hasonlósága alapján. Az utolsó sor fokozása („szép és kedves és nekem való”), melyben a lírai alany saját, világhoz való viszonyulását fogalmazza meg, látszólag optimista zárlatot ad a pesszimista hangulatú költeménynek melynek lezárása által lép ki az univerzumba, s a teljesség ablaknyi szeletkéjének segítségével fogalmazza meg a világhoz való (vissza)-csatlakozás igényét, az üresség és magány kozmikus feloldását.

De „az ablakon át” látott vizuális élmény, éppen részlet-jellege miatt, nem nyújthatja a lírai alany számára a sikeres világegészben való feloldódás lehetőségét: a véges, belső téri embernek nem lehet kielégítő kapcsolata az univerzummal, annak nagyobbik részét mindenképpen fantáziája és intuíciója által kell rekonstruálnia, a rekonstrukció pedig sohasem valóság, a fikció körébe tartozik. A sikeres és stabilizált állapotot teremtő identifikáció követelménye az, hogy az identifikálódó felek képesek legyenek rögzülni, felvéve egy statikus identitást, amelyből nem következik többé elkülönböződés és dinamizmus. Akár az önmagát kereső költői alanyt tekintjük, akár az önmagában felolvasztani vágyott világot, a rögzített identitás nem érhető el, mivel az (emberi, általános) én állandó és végtelen eljelölődésben, jelölők circulus vitiosusában forog, a világ egésze pedig mindig rekonstruálhatatlan lesz az emberiség és Dsida lírai énje számára; az *Interieur* utolsó sorának optimista szellemű fokozása pedig mindörökké álom, tehát a fantázia szüleménye marad. Ehhez köthető az *Interieur* (enteriór) mint fókusz cím szótári meghatározása, mely szerint ’szoba, lakás belseje, berendezése’. Másrészt viszont ’az ezt (szobabelsőt) ábrázoló festményt’ jelenti. Az *Interieur* tehát nem valóságos szoba, hanem a szoba jelölője, műalkotás. Ebből következik, hogy minden, amelyet vele kapcsolatban a lírai én állít, jelölők körforgása, és játék, meseivé misztifikált, identifikálhatatlan jelöltekkel.

### Jegyzet

(1) Szemlér, 1998, 279.

(2) A metonimikus értelmezés csak a szoba berendezéséről állítható teljes biztonsággal. A szobabelső terminus meglehetősen inadekvátnak tűnik, mivel a szoba absztrakt értelemben eleve belsőt jelent (a kapcsolatot inkább metaforikus, azonosítást sugall: szoba = belső), amelyben az ember benne tartózkodhat. A szoba par excellence lényegiségéhez tartozik a bensőségesség, bennlakhatóság. A szobabelső elnevezés nem a szoba bent-lényegűségét szignifikálja tehát, ami pedig célja lenne, hanem a belső belsejét, ami felesleges szószaporításnak tűnik. Indirekt bizonyítással: csak annak a szobának lehet belseje, amelyiknek külseje is van (hogya egy dologról belsőt állítunk, külst is kell hozzá csatolni: a kettő ugyanis egymás mihez-képestje). Szobakülsőről viszont nem szokás beszélni, mivel a szoba kívülről egy másik tér (ház, folyosó, másik szoba stb.), amelyet falak választanak

el a belsőtől, s nem ahhoz tartozik, annak nem része: a szoba külseje elnevezés tehát logikai értelemben hibásnak tekinthető, amely maga után vonja a szobabelső inadekvát voltát. A belső és külső terek elkülönböződése és annak feloldása az *Interieur* című vers központi problémája.

(3) Babits, 1978

(4) Az ablak által „kivágott” valóság, pillanat ábrázolása az impresszionista festők egyik kedvelt témája és eljárása volt.

(5) Ezt a problémát próbálták az avantgárd művészek a szimultaneizmus eszközeivel, a nézőpontok egy helyen és időben való ábrázolásának és láttatásának segítségével áthidalni. Teljességre ez a megoldás sem tarthat igényt.

(6) Markó, 1998, 196.

(7) Ennek elméletéről I. Foucault, 2000, 21–34.

### Irodalom

Babits Mihály (1978): Játékfilozófia. In: uő: *Esszék, tanulmányok 1–2*. Budapest.

Foucault, Michel (2000): *A szavak és a dolgok*. Osiris Kiadó, Budapest.

Markó Béla (1998): Költő a koponyák hegyén. In: Pomogáts Béla (szerk.): *Tükör előtt. In memoriam Dsida Jenő*. Nap Kiadó, Budapest.

Szemlér Ferenc (1998): Dsida Jenő. In: Pomogáts Béla (szerk.): *Tükör előtt. In memoriam Dsida Jenő*. Nap Kiadó, Budapest.

**Suhajda Péter**

Károli Gáspár Református Egyetem, BTK

## Módszertani kérdések a nyelvoktatásban

*Kontra H. Edit könyve elsősorban angol szakos egyetemi hallgatók számára íródott, de gyakorló tanárok is haszonnal forgathatják módszertani ismereteik rendszerezése céljából. Maga a könyv azonban nem helyettesíti a primér szakirodalmat, könyveket és cikkeket, amelyek az alapvető ismeretek elsajátításához nélkülözhetetlenek, valamint szükség van az ismereteken alapuló készségek alkalmazására, kipróbálására és begyakorlására is.*

**A** mikor azonban összefüggően kell számot adni a módszertani ismeretekről (például egy államvizsgán), akkor megbízható és átfogó áttekintést nyújt azokról a területekről, amelyek a követelményrendszerben szerepelnek, segít tisztázni a fogalmakat, megvilágítani a területek közötti összefüggéseket, és rámutat az elmélet és gyakorlat kapcsolatára is. Az összefoglaló kérdések és feladatok lehetővé teszik a könyv interaktív használatát, a fejezetek végén található bibliográfia pedig a további tájékozódást segíti.

Kontra könyv bevezetésében a mit, hogyan és miért kérdések felvetésével rávilágít az elmélet, a repertoár és a gyakorlat összefüggésének fontosságára, s a reflektív modell bemutatásán keresztül a kreatív, döntésképes professzionális tanáreszmény mellett tör lándzsát. Ezek után a szerző sorra veszi azokat az alapkészségeket, amelyek fejlesztése a nyelvoktatás homlokterében áll. A receptív készségek kettős megközelítésén, a részletektől az egész felé történő adatfeldolgozáson, valamint az egésztől a részletek felé történő fogalomvezérelt megközelítésen keresztül eljut az interaktív megközelítésig, ahol a befogadó interakcióba kerül a szöveggel, és ahol az értelmezést a világról szerzett ismeretek mellett a társadalmi és kulturális beágyazódás is befolyásolja. Ezenkívül foglalkozik a szövegtípusok sajátosságaival, az értési célok és stratégiák fontosságával és a készségfejlesztés módszereivel.

A produktív készségekhez a szerző szerint a receptív készségeken keresztül vezet az út. Az íráskészség tárgyalása során a

szövegek központú, kommunikatív, önkifejezés tanítására – amely felhasználja az írásfolyamat természetes lépéseinek (anyaggyűjtés, szerkesztés, döntés a stílusról, javítás, véglegesítés) – helyezi a hangsúlyt, s kiemelten foglalkozik a visszajelzés fontosságával az egész folyamatban. A szóbeli kommunikációt Kontra szociokulturális tevékenységként fogja fel (hasonlóan a Közös Európai Keretekhez) és a kommunikatív részkompetenciákon keresztül ajánlja a fejlesztését. Felhívja az olvasók figyelmét a nyelvhelyesség és a beszédfolyamatosság kiegyensúlyozásának fontosságára, a hibajavítás módszereire, és gyakorlat-tipológiával is szolgál, valamint minden egyes készség tárgyalásánál külön kitér a tesztelési módszerekre és a módszerek tanulásra gyakorolt visszahatására.

A nyelvtani készségek fejlesztését a szerző a forma, jelentés, használat és kontextus összefüggésében mutatja be, tárgyalva az audiolingvális, kommunikatív és kognitív tanulásokat is. A szókincs fejlesztését a nyelvtani készségek fejlesztésével azonos súlyúnak látja, s fontos szerepet tulajdonít a szószerkezeteknek. A módszerek tárgyalásánál a szavak értelmezésétől a memóriában való raktározáson keresztül az előhívásig és a kontextus szerepéig minden kognitív folyamat fontosságára rámutat, és a módszereket ezekhez igazítja.

A készségek számbavétele után Kontra Edit a tanítás tervezésének különböző szintjeit mutatja be az óravezetés nagy vonalakban való tervezésétől a finomhangolásig (az óra céljának meghatározása, az óra nagy egységei, tevékenységek, azok

lépései, interakciós formák megtervezése). A tanegységek tervezését elhelyezi a nagyobb kontextusokban is, mint a tanmenet, tanterv, illetve a Közös Európai Keretek fogalmi rendszere. Foglalkozik a tankönyv szerepével és kiválasztásának elveivel, hiszen a különböző életkorok különböző módszereket és megközelítéseket kívánnak. Könyvében külön foglalkozik a kisgyerekek tanításának módszertani sajátosságaival is. Az osztálytermi munka során tárgyalja a csoportdinamika, a tanulói szerepek és a motiváció kérdését. A tanítás tartalmainak tekintetében pedig kitér a fordítás sajátosságaira, az irodalom felhasználhatóságára a nyelvórákon, a kulturális ismeretek és készségek szerepére, valamint árnyaltan mutatja be a tesztelés fontosságát a különböző résztvevők szempontjából. Végül bevezet a tesztelés alapfogalmaiba, módszereibe, s hangsúlyozza a tanulásra való visszahatás jelentőségét.

A könyv a módszertan mai, módszereken túli korszakával zárul: Kontra felvilágosítja az eklekticizmus dilemmáit, a hu-

manisztikus módszereket és összefoglalja a gyakorlat során bevált alapelveket, majd kitekintést nyújt a magyarországi idegen nyelvvoktatás helyzetére.

A könyv a témákat fontosságuknak megfelelően, arányosan, sokoldalúan, elfogulásmentesen tárgyalja. A módszerek és megközelítések kritikáját is bemutatja, választási lehetőségeket kínál, de ahol kell, határozott állást foglal. Hiányos jegyzetek, átrághatatlanok tűnő és ezért elhanyagolt olvasmánylisták helyett alapos, fogalmilag világos, a legmodernebb ismereteket tartalmazó, megbízható, jól tanulható összefoglalást ad a módszertani ismeretekről, így egy olyan "szolgáltatást" biztosít a hallgatók számára, amely a minőségi tanulást segíti.

Kontra H. Edit (2006): *Az angol nyelv tanításának legfontosabb módszertani kérdései*. Okker Kiadó, Budapest.

**Szálkáné Gyapay Márta**  
Toldy Ferenc Gimnázium

## Az iskola időarcai

*Meleg Csilla új könyvében is az egészségnevelésről beszél – csak hogy másképpen, más összefüggésekben, mint eddig tette (l. "Egészség". (2000) Új Pedagógiai Szemle, 12. EGÉSZ-SÉG (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). (2001) Pécsi Tudományegyetem, Pécs.). Az iskola időarcai ezért – bár a tárgyat ismerni véljük – meglepően új és kihívóan érdekes könyv, nagy léptékű hozzájárulás ahhoz, hogy megértsük a modern nevelésszociológia paradigmaváltását.*

**E**zt a paradigmaváltást – ha ugyan érdemes még az agyoncépelt kifejezést használni – alighanem az európai posztmodern gondolkodáshoz kapcsolhatjuk. A posztmodern gondolkodás kezdeményezői, a francia Derrida, Lyotard vagy a szociológusok közt leginkább ismert Foucault azzal lépnek föl az 1980-as évek filozófiai diskurzusaiban, hogy új korszak kezdődött el, az előző pedig, amely büszkén modernnek titulálta magát, illene végre lezárunk. Az új korszak – mivel követi azt, amit modernnek nevez-

nek – poszt-modern. Vagyis mindannak vége, amelyet a 20. század vívmányának tekintettünk; így sokszor épp az ellenkezője igaz annak, amit eddig fontosnak és igaznak véltünk. A posztmodern ezért a 20. század első felének – vagy még inkább az 1960-as évek végéig tartó szakaszának – a tagadása. Megelőlegezte az ezredfordulót, még mielőtt az ezredforduló elérkezett volna.

A posztmodern alapjában véve filozófusok találmánya; de olyan hatásosnak bizonyult, hogy hivatkozási alapként és gon-

dolgozó stílusként nemcsak a humán tudományokban találkozunk vele, hanem a társadalomtudományokra is hatott. E hatások furcsa, egymással is ellentétes gondolatokban jelentek meg. Meleg Csilla szerint egy közgazdász Sczitovszky vagy Bródy éppen úgy posztmodern, mint a társadalomkutatásban a „megértő szociológia” (Bühl, *Verstehende Soziologie*, 1972). Különösen pedig a megértő szociológia újabb – a társadalmi jelenségek és folyamatok hermeneutikájának nevezett – ága az (Gadamer, Schütz, Garfinkel az amerikaiak, Ricoeur vagy Psathas a németül is olvashatók közül).

A megértés – azaz a jelenség mögött a lényeg megragadására való törekvés – persze nem új a szellemtudományokban; története messze visszanyúlik a középkorba. Azt, hogy a valóság mindig kettős – jelenségre és lényegre bontható – általában Platónnak tulajdonítják. A hermeneutikusok arra törekcsenek, hogy a jelenség mögött rejtőző lényegét fedezzék föl, ne pedig a látvány, a tapasztalás felszínén maradjanak (ez utóbbi hibát az ún. empirikus, azaz tapasztalati kutatásoknak és kutatóknak tulajdonítják). A megtapasztalás jelentésének keresése, vizsgálata és fölfedése eredetileg az érinthetetlen, azaz szent szövegek egzegézise (elemzése, értelmezése) során alakult ki. Van azonban 20. századi megfelelője is a genfi Saussure munkásságában, aki az általános nyelvészetet teremtette meg ennek alapján.

Meleg Csilla aprólékosan összegyűjtötte és alaposan áttekintette azokat a neveléstudományi kutatásokat, amelyek (leginkább hazánkban) valamifajta pedagógiai hermeneutikával dolgoznak. Közülük már megszokott módon Szabó László Tamás kitűnő kis könyvét, a *Rejtett tantervet* említi Meleg mint e hermeneutikai megközelítés korai példáját (a könyv arról a tantervről szól, amelyet nem a intézményfenntartók írnak elő, hanem a közösségben folyó szocializáció). De a korai posztmodernek közé sorol számos szerzőt (például Vastagh Zoltánt vagy épp saját magát), akiket ekként még nem értékeltünk.

Jel és jelentés (ahogy az általános nyelvészetben mondják) vagy jelenség és lényeg (ahogy a platonisták fogalmazznak) különbségének a felismerése azonban még nem elég a hermeneutikai rejtvényfejtéshez – közbejön harmadiknak az idő. A jelenség utal ugyan a lényegre, de ha csak ennyit mondunk róla, még nem mondtunk sokat. A kérdés az, hogy a változó jelenségek mindig ugyanarra a változatlan lényegre utalnak-e (a veszélyt például különböző szimbólumokkal fejezhetjük ki), vagy pedig azért változnak a jelenségek, mert maga a lényeg is megváltozik (jelentéseltolódás, avagy a heisenbergi dilemma a megfoghatatlan lényegről).

Vagyis, mondja Meleg Csilla, „az időt olyan változóknak tekinthetjük..., mely meghatározott interakciós és környezeti formákkal együtt módosul...” (24.) Mind ebből arra következtet, hogy a (nevelés)-szociológiában is ideje megtenni a „posztmodern fordulatot”, a szocializáció ágenseit nem állandónak, hanem folyamatosan változóknak, átalakulóknak tekintve. Ennek értelmében nem egy állandósult – ahogy a nevelésszociológiában hagyományosan tanulni és tanítani szoktuk –, hanem egy folyton változó közösségbe illeszkedünk be. Szocializációnk sikere (többek között) azon múlik, hogy személyiségünk és az adott közösség változása egy ritmusban megy-e végbe, vagy pedig aritmusossá válik.

Ha az olvasónak esetleg a dialektikus gondolkodás rémlik föl, az bizonyára nem véletlen. Amit a hermeneutikusok fölfedeztek – különösen is az idővel kapcsolatban (a folyton változó idő, ami miatt „nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba”) –, azt a 19. századi dialektikusok is tudták már. Ezért találjuk még ma is olyan vonzónak, sőt kihívónak az írásait: azzal, hogy az állandóság helyett a változást helyezték megfigyelésük és gondolkodásuk homlokterébe, szinte előhírnökeivé váltak a 20. századi „időszociológianak”.

A 20. századi időszociológia azonban vélt vagy valódi elődeihez, a 19. századi dialektikusokhoz hasonlóan a következő hibát vétette: miután megállapította, hogy a jelenségek létformája nem az állandóság, hanem a

változás, arra már nem futotta az erejéből, hogy rendszeresen és logikusan végigvigye ezt a fölismerést a tudományok egész világán. Annál is kevésbé, minthogy a tudományok, amelyeket az előző századokból megörökölték, éppen egy-egy megtalálni vélt sarkigazság köré épültek; mondhatnánk az emberi gondolkodás természete szerint. Minden abszolút relativizálása – folytonos változás az állandóság körében – ugyanis az az eredménnyel jár, hogy már nem is tudjuk kifejezni magunkat, hogy elveszítjük azokat a fogódzókat, amelyek segítségével kommunikálnánk.

Azt hisszük, itt a baj akkor is, amikor a posztmodern (nevelés)szociológusok az idődimenziót akarják bekapcsolni az elemzéseikbe („...a szervezetek temporális struktúráiról szóló kutatások megközelítési lehetőséget kínálnak az iskola vizsgálatához.”, 25.). Ha nemcsak a szervezetek, hanem minden szocializációs keret állandóan változik, akkor féltő, hogy maga a szocializáció is elveszíti az értelmét, s végül nem lesz mihez alkalmazkodni. Nem elég, ha csupán leszámolunk avult kifejezéseinkkel és gondolkodásunkkal (egyén – kultúra – közösség), föl kell adnunk nehezen kialakított szaknyelvünket, amely nélkül többé már nem tudjuk kifejezni magunkat a tudomány területén. Nem is véletlen, hogy az időről szóló okfejtések – épp Meleg Csilla szövegeiben is – egyre bonyolultabbak és ezoterikusabbak. Beavatott legyen a talpán, aki követni tudja az idézett szerzőket, megérti kijelentéseiket, sőt esetleg beszéli is a nyelvüket.

*Meleg Csilla aprólékosan összegyűjtötte és alaposan áttekintette azokat a neveléstudományi kutatásokat, amelyek (leginkább hazánkban) valamifajta pedagógiai hermeneutikával dolgoznak. Közülük már megszokott módon Szabó László Tamás kitűnő kis könyvét, a Rejtett tantervet említi Meleg mint e hermeneutikai megközelítés korai példáját (a könyv arról a tantervről szól, amelyet nem a intézményfenntartók írnak elő, hanem a közösségben folyó szocializáció). De a korai posztmodernek közé sorol számos szerzőt (például Vastagh Zoltánt vagy épp saját magát), akiket ekként még nem értékeltünk.*

Meleg Csilla azonban elsajátította ezt a nyelvet, és ezen beszélve és gondolkodva meglepő összefüggésekre figyelt föl. Az idő – egyszerűbben szólva a változás, az átalakulás – sajátja ugyan minden szociológiai jelenségnek és folyamatnak, mégsem vizsgálták eddig kellőképpen. A hazai iskolai szervezetkutatások kezdetén a vizsgálódókat a rendszerszemlélet ejtette rabul, amely – tudjuk – a változásban is állandóságot (avagy a káoszban is rendszert) keresett és

talált. Ezek a kutatók és kutatások nem vetették figyelembe a szervezet életciklusait, azt, hogy „mi történik a szervezettel a célok megvalósulása vagy megváltozása esetén, vagy abban az esetben, ha a célok elveszítik a jelentőségüket.” (25.) Holott „a szervezetek között fennmaradásukat, azaz élettartamukat tekintve is különbségek vannak. Az idődimenzió tehát a szervezetek lényegéhez tartozó megkülönböztető sajátosság, mely az adott szervezet időképében... és időrendjében... fejeződik ki.” (25–26.)

Ha az eddig szilárdnak és változatlanul fölfogott szervezet maga is változik – vagy ráadásul maga a legváltozóko-

nyabb –, akkor sokkal jelentősebbé válnak azok a folyamatok, amelyekről eddig azt hittük, hogy csupán a szervezet építménye mögött rejtőznek (informális nevelés). Az iskolai szervezet változásában az állandóságot a nevelés jelentheti. Aki az iskolai szervezetet mint folyton változó építményt fogja föl, annak fontosabbá válnak a szervezetkutatók által korábban elhanyagolt informális tevékenységek.

Ez az az értelmezés, amelybe – mint újonnan kialakított szakirodalmi keretbe – a szerző az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos, korábban végzett kutatásait ismételtelen beilleszti. Az *Egészség program* néven ismert és végrehajtott munkára visszatekintve az egyes lépéseket tényleg jól lehet értelmezni, kommentálni és reflektálni egy hermeneutikai nevelésszociológiával, amely elsősorban a puha tényezőkkal és változókkal foglalkozik. Ez a szemlélet közel viszi a szerzőt a szociálpszichológiai iskolavizsgálatokhoz is, amelyekben több és használhatóbb empiriát talál annak a megragadására és illusztrálására, hogy bár az iskola formális keretei változnak, tartalmát változatlanul az informális folyamatok teszik ki. A könyv további részei ennek megfelelően az iskolai egészségneveléssel, az egészségneveléshez szükséges iskolai szervezetfejlesztéssel, az *Egészség* elnevezésű pedagógiai program bemutatásával, hatás- és utóvizsgálatával foglalkozik.

S ha az olvasónak mégis halvány kétegye támad, hogy ez az értelmezési keret valóban egybevág-e azokkal az egészségnevelési vizsgálatokkal, amelyeket Meleg Csilla végzett, akkor ez leginkább a felhalmozott és áttekintett anyag bősége miatt van. Együvé kerül ugyanis minden olyan (nevelés)szociológiai – sőt más neveléstudományi – kutatás, elmélet vagy próbálkozás, amely valamilyen összefüggésben az időt említi. Így aztán néha zavarban vagyunk. Csakugyan mind hermeneutikusok volnánk – abban az értelemben legalább is, hogy valamennyien hozzájárultunk a hermeneutikusok és általában a posztmodernnek időszemléletéhez? Csakugyan az idő fogalma kapcsolja össze Durkheimet

Bourdieu-vel, az angol Basil Bernstein a német Luhmannal, Schützöt Habermasszal, a nem túl invenciózus Kront a nála invenciózusabb Szabó László Tamáskönyvvel? Ha így áll a kérdés, akkor alighanem időnként mindnyájan kissé posztmodernnek, kissé hermeneutikusok és kissé „megértő” társadalomkutatók vagyunk. S akkor csakugyan minden út a posztmodernhez és a hermeneutikai pedagógiához vezet.

Persze ezt Meleg Csilla sem gondolja így. A bőség zavara egyszerűen abból adódik, hogy rátalált egy területre, ahol alighanem ő az első, az úttörő: egy posztmodern nevelésszociológiára, amelyben semmi sem úgy van, ahogy mi többiek tanítjuk. Egy posztmodern nevelésszociológiára, amelyben, mint Bolyai geometriájában, minden eddigi megállapításunk a visszájára fordul, s ahol csak a beleérzésünk és az átértelmezéseink segítenek. Egy olyan nevelésszociológiára – nevezhetjük valóban posztmodernnek –, amelyben nem a kvantitatív kutatások kényszerei és szöglettességei dominálnak, hanem a kvalitatív kutatások művészete. De jó volna, ha mindnyájan vele tarthatnánk!

És ha nem sikerült is elsőre bevezetnie minket ebbe az új és titokzatos világba, mindenesetre fölkelte az érdeklődésünket és fölébresztette kutatói vágyainkat. Próbálkozzunk meg tehát iskolánk „időarcait” fölfedezni, ahogy Meleg Csillától tanultuk. Vonzón, magával ragadón, töredékességében is tökéletesen.

---

Meleg Csilla (2006): *Az iskola időarcai*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó, Pécs.

**Kozma Tamás**

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék

## Kutatásmódszertan az alkalmazott nyelvtudományban

*Dörnyei Zoltán több évtizedes kutatói tapasztalatait összegzi legújabb művében, amely a szociológia, illetve a pszichológia területéről kiindulva az oktatás széles területeit felölelő kutatásokban is felhasználható. A szerző könyve megírásával segíteni kívánta azokat a kezdő kutatókat és disszertációjukat író egyetemi hallgatókat, akiknek nem volt idejük vagy lehetőségük elsajátítani a több évtizede aktív kutatók rendelkezésére álló elméleti és gyakorlati tudást.*

**A**zonban Dörnyei nemcsak a kezdő kutatókhoz szól, nem elégszik meg pusztán azzal, hogy a témában járatlan hallgatók és tanárok számára állítsa össze jó tanácsainak gyűjteményét, hanem átfogó, elsősorban elméleti ismereteket nyújtó művet alkot, amely közérthető stílusban ismerteti meg az alapvető és kevésbé alapvető módszertani fogásokat a várhatóan széles olvasóközönséggel. Könyve így hasznos olvasmány lehet mind a kezdők, mind a kutatásmódszertant oktatók, mind azok számára, akik egy olvasmányos, ám a tudományos kritériumoknak minden szempontból megfelelő referenciamunkát keresnek. A szerző célja, hogy bemutassa mindazokat a metodológiai eljárásokat, amelyek egy „elég jó kutató” (5.) birtokában kell legyenek, ezzel is hozzásegítve mindannyiunkat a további fejlődéshez és a megfelelően (ön)kritikus tudományos hozzáálláshoz.

A kötet alapvető rendezési elve a társadalomtudományokban ismert kvantitatív-kvalitatív paradigmákon nyugvó kutatásmódszertani irányokon alapul. Azonban figyelembe veszi azt is, hogy a modern kutatások egyre gyakrabban dolgoznak ún. kevert módszertanokkal, vagyis mind a kvantitatív, mind a kvalitatív hagyományokból merítenek. A könyv öt fő részből áll, melyeket az alábbiakban részletesebben áttekintünk: alapvető fogalmak a kutatásmódszertanban; adatgyűjtés; adatelemzés; az eredmények megírása; összefoglalás.

Az első részben, amely négy fejezetből áll, a szerző alapfogalmakat tisztáz, illetve két alapvetését is megosztja az olvasóval: egyrészt kissé idegenkedik a „súlyos”, filozófiailag túlságosan mélyrefúró módszertani írásoktól, másrészt viszont hangsúlyozza a múltban felhalmozódott tudás fontosságát és ismeretét, amely hasznos információkkal szolgál a (kezdő) kutatóknak, és segít, hogy elkerüljük a tipikus csapdahelyzeteket. A nagy módszertani irányzatok megértéséhez fontos ugyan azok hátterének és történeti kialakulásának feltérképezése, de a hangsúlyt a szerző a gyakorlatiasabb ismeretek átadására fekteti. Azonban Dörnyei könyve nem gyakorlókönyv, mivel a valós tapasztalatokon alapuló tanácsokat nem egészítik ki feladatok.

Fentebb utaltunk a filozófiai háttérre; ennek megfelelően az első rész a következőket szándékszik tisztázni: mi is tulajdonképpen a kvantitatív és kvalitatív kutatás, melyek a legfőbb jellemzői, mi az a hosszanti, illetve keresztmetszeti kutatás, miért fontos bizonyos kritériumokat felállítani a kutatás során, mi a kutatási kérdés és az elméleti felvetések szerepe; valamint felhívja a figyelmet a sokszor elhanyagolt kutatási etika legfontosabb elemeire is. Mivel szinte minden, oktatással kapcsolatos kutatásba bekapcsolódnak emberi résztvevők, ez a téma nagyfokú körültekintést igényel. A szerző szerint az etikai megfontolások a közeljövőben egyre inkább előtérbe fognak kerülni, még olyan

országokban is, ahol ez a kérdés jelenleg a perifériára szorult.

A második részben Dörnyei az adatgyűjtés fázisait tekinti át, s a kutatás négy típusát különbözteti meg: kvantitatív adatgyűjtés, kvalitatív adatgyűjtés, kevert módszertani kutatások adatgyűjtése, illetve osztálytermi kutatások. Ismét széleskörű áttekintésről van szó, a résztvevők kiválasztásától elkezdve, a különböző típusú kutatásokig (például kísérlet és kvázikísérlet), az alkalmazott módszerektől (interjú, megfigyelés, kérdőív stb.) a tanulmányok fajtájáig (például esettanulmány vagy etnográfiai munka). Talán a kutatás fázisaira való koncentráció (l. nagy részek címei) miatt keveredtek kissé össze a módszertan különböző elemei: az adatfelvevő eszközök, az adatok milyensége és a megközelítési módszerek stb. elrendezése kissé érthetetlen; az viszont igaz, hogy az adott kutatási típus mint fejezetcím alatt megtalálhatjuk annak legfontosabb elemeit, ismérveit, előnyeit és hátrányait.

Az előbbi megállapítás igaz a következő részre is, amely az adatelemzésről szól (3. rész). A rendező elv szintén a kvantitatív-kvalitatív-kevert módszerek hármasa, melyek mint fejezetcímek alá különböző elemzési módszerek kerültek. A kvantitatív elemzés fejezetében megtudhatjuk, melyek a főbb statisztikai eljárások, az alapvető statisztikai fogalmak, mi a különbség a leíró statisztika és a matematikai statisztika vagy a parametrikus és nem parametrikus statisztikai eljárások között stb. A kvalitatív elemzésről szóló fejezetben többek között megismerkedhetünk a tartalmi elemzéssel, valamint az adatok átírásának, rögzítésének folyamatával vagy az általánosíthatóság kérdésével is.

A negyedik rész az eredmények megírásával, publikációra alkalmas formába öntésével foglalkozik. A kvantitatív részben egy lehetséges cikk formai követelményeit veszi sorra, a tulajdonképpeni részek funkciójának és formájának ismertetésével, de kitér az ábrák vagy a függelék fontosságára is. A kvalitatív és kevert módszertanú tanulmányok esetében Dörnyei rávilágít arra a tényre, hogy az ilyen cik-

kek szerkezete nem annyira kötött, mint kvantitatív társaiké, illetve hogy természeténél fogva az ilyesfajta cikket nem lehet átfutni (lásd „sűrű leírás” vagyis „thick description”), tehát a szerzőnek határozottan kerülnie kell az unalmas megfogalmazásmódokat.

Végezetül az ötödik fejezetben, néhány tanácsot kaphatunk arra nézve, hogyan válasszuk meg a megfelelő kutatás-módszertani hátteret, és mire ügyeljünk ennek során. A szerző felhívja a figyelmet a tartalom fontosságára, de szerinte az olvasók elvárásai és egyéb praktikus szempontok sem elhanyagolhatók. Érdekes felvetés, hogy a kvantitatív-kvalitatív kérdést nem is annyira filozófiai meggyőződésünk, hanem sokkal inkább önnön műveltségünk határozza meg. Dörnyei inkább kvantitatív kutató, de meggyőződése, hogy a kívánatos cél a “paradigmatikus kétnyelvűség” (280.) elérése, azaz egy jó kutató éppúgy ismeri a kvantitatív, mint a kvalitatív módszereket, csak az egyik paradigmát jobban preferálja, és talán magasabb szinten műveli. Soha nem szabad elfelednünk – írja a szerző –, hogy nem is annyira módszertani meggyőződésünk, mint a friss nézőpont, a kreativitás és a szisztematikus módszertan lehet kutatásunk sikerének záloga.

A fent bemutatott rövid tartalmi áttekintésből kitűnik, hogy a kutatásmódszertan mennyire széles skáláját sikerül bemutatnia Dörnyeinek ezen az alig 300 oldalon. Ennek következménye azonban, hogy nagyobb mélységben egyik módszert vagy eljárást sem tudja kifejteni, de szerencsére úgy vezeti végig az olvasót a könyvön, hogy a referenciák minden érdeklődőt elvezetnek az adott terület legnagyobb szakértőihez, valamint említést tesz a legfrissebb kutatásokról, és újabb jellemzőket is bemutat. Ennek illusztrálására álljon itt két példa: viszonylag új módszernek tekinthető az internetes adatgyűjtés, melynek mind előnyeit, mind hátrányait elősorolja a szerző (5.4 alfejezet); illetve felhívja a figyelmet arra az újabb hullámra, hogy hosszmetri vizsgálatok jelentek meg az idegennyelvoktatás hatékonyságának mérésére (5.3.3 alfejezet).

A könyv erőssége, hogy bár a szerző bevallottan kvantitatív kutató, nem fogja pártját egyik paradigmának sem, mindkét kutatási megközelítést objektíven ismerteti, részletesen és következetesen végigviszi a módszerek, eszközök pozitív és negatív oldalainak elemzését. A folyamatos utalás a kezdő kutatók lehetséges problémáira könnyebbé teszi mind az ő dolgukat, mind a velük foglalkozó módszertan tanárok dolgát, hiszen Dörnyei több évtizedes kutatói tapasztalatára és igen széleskörű szakirodalmi áttekintésére támaszkodhatnak.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a könyvet haszonnal forgathatják kezdő kutatók, szakdolgozatukat író hallgatók, kutatásmódszertant oktatók és az érdeklődő (nyelv)tanárok is, hiszen a szöveget nem terheli túl szakzsargon, a kulcsterminusok-

ra azonnal magyarázatot kapunk és a további problémák is szisztematikusan megvilágosodnak előttünk. Bár sok mű íródott már ebben a témakörben (egy-egy részterületre koncentrálna vagy átfogóan ismeretve a kutatómódszertan területét), kijelenthetjük, hogy ez az egyik legolvasmányosabb és leginkább közérthető összefoglaló munka a piacon.

Dörnyei Zoltán: *Research Methods in Applied Linguistics – Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. (Kutatásmódszertan az alkalmazott nyelv-tudományban – kvantitatív, kvalitatív és kevert metodológiák.) Oxford University Press, Oxford.

**Mezei Gabriella**

ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Nyelvpedagógia Program

## Papp Ferenc olvasókönyv

*Papp Ferenc akadémikus (1930–2001) kiemelkedő szerepet játszott a 20. század második felének magyar nyelvtudományában.*

**K**iefer Ferenc *Megemlékezések. Papp Ferenc* címmel a Magyar Tudomány 2002/2-es számában megjelent nekrológiában írta róla: „A magyarországi és nemzetközi russisztika és alkalmazott nyelvészet kimagasló alakja, a magyar számítógépes nyelvészeti kutatások megindítója. Cikkeiben, tanulmányaiban (számuk meghaladja a kétszázat), akárcsak könyveiben, eleinte orosz filológiával illetve a transzformációs elemzés orosz nyelven történő alkalmazásával foglalkozik, később azonban általános és magyar nyelvészeti kérdések felé is fordul, s egyidejűleg a matematikai nyelvészetre specializálódva megveti a hazai számítógépes kutatások alapját. Igen értékesek azok a kezdeményezései is, amelyek a gépi nyelvészetnek a nyelvtörténetben való alkalmazását illetik. Tanulmányaiban a nyelvtudomány legkülönbözőbb kérdéseire szólott hozzá: foglalkozott hangtannal, alaktannal, mondattannal, a gépi fordítás kérdéseivel, a nyelvtanítás különböző szem-

pontjaival, lexikográfiai kérdésekkel, orosz-magyar kontrasztív nyelvészettel, és korát megelőzve már a 70-es években a mindennapi nyelvhasználat pragmatikai elemzésével”.

A Papp Ferenc olvasókönyvet forgatva nem egy kutatási témát feldolgozó tanulmánykötetet tartunk a kezünkben, hanem egy nyelvész életművéből szemezgetett tanulmányok gyűjteményét, amelyek a magyar nyelvészet, a russisztika, a számítógépes nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet területeit érintik. A szövegek kiválasztását Papp Ferenc tanítványai és volt munkatársai végezték, akik a szerkesztő, Klaudy Kinga szavával élve „örökbe fogadták” azt a tanulmányt, amely pályafutásukra a legnagyobb hatást gyakorolta. Ezeket az írásokat gépre vitték és bevezetővel látták el. Már a kiválasztás módjából is adódik, hogy a tanulmánygyűjtemény nem nyújt átfogó képet Papp életművéről, de nem is ez volt a cél. A szövegek nagy része az 1960-as évekből származik,

amely jelzi, hogy a kiváló nyelvtudós ebben a korszakban íródott tanulmányaival hatott leginkább pályatársaira és tanítványaira. Az írások időrendi és nem tematikus sorrendben követik egymást. A könyv Kiefer Ferenc gondolataival kezdődik, majd Klaudy Kinga szerkesztői előszóval folytatódik. A kötet fő része huszonöt nyelvészeti tanulmányt tartalmaz az öt „örökbe fogadó” nyelvész bevezetőjével együtt, a *Függelékbe* pedig öt, nem szigorúan nyelvészeti témájú írás került. A mű Papp írásainak válogatott bibliográfiájával zárul, amelyet Bolla Kálmán állított össze.

Az értekezések általában 8–10 oldalasak, helyenként hosszabbak; terjedelmi okok miatt csak néhány tanulmányt emelhattünk ki recenzálásra ezek közül. Az *Algoritmus* című írás – amelynek bevezetője É. Kiss Katalin tollából született – az algoritmus fogalom definiálásával kezdődik, amelyhez a szerző az *Új Magyar Lexikon*, illetve Kalmár László

matematikus meghatározását hívta segítségül. Papp itt megállapítja, hogy egyik definíció sem tökéletes, majd megadja az általa helyesnek tartott változatot. Az algoritmus fogalom ismertetéséhez az osztás példáját hozza fel, így minden laikus számára érthető módon magyarázza annak jelentését. Átveszi Markov – az algoritmusok kidolgozója – azon gondolatát, mely szerint az algoritmusoknak a következő jellemzőkkel kell rendelkezniük: meghatározottság, tömegesség és eredményesség. Világos összefoglalót kaphatunk az algoritmusok nyelvészeti alkalmazásának lehetőségeiről, kiemelve, hogy ezek során találkozhatunk olyan for-

mákkal, amelyekre nem alkalmazható az algoritmus – ezeket nevezzük kivételeknek. Az algoritmusok segítségével leírhatjuk például az egyes tájnyelvi jelenségeket vagy akár a magyar helyesírás összes szabályának rendszerét. A tanulmány befejezéseként a fordítás műveletét vizsgálja a szerző, amely ugyancsak leírható egy bonyolult algoritmussal. Így jut el Papp a matematikától a gondolkodó gépek elméletéig azzal a végkövetkeztetéssel, hogy az algoritmu-

sok kidolgozása oly aprólékos munka eredménye, amely hozzásegíti az embert ahhoz, hogy „foghíj nélkül dolgozzon”.

A *Kód* című tanulmányt Tóth Etelka bevezetője kíséri, aki kiemeli, hogy az írás fő értékét egyrészt a kód fogalmának egyszerű és didaktikus megvilágítása adja mind szemantikai, mind pedig szemiotikai oldalról, másrészt igen figyelemreméltó Pappnak a kód mibenlétéről adott magyarázata az információátadás folyamatában. E tanulmányban is előkerül a gondolko-

dó gépek álma, amely Papp oly sok írásának háttérében felsejlik. Az optimális kód keresése közben a szerző rávilágít egy nagyon életszerű problémára, a zaj jelenlétére a kódot továbbító csatornában. A küldeményhez ez a zaj hozzácsapódik, s így lehetetlenné teszi egy „optimális” kód használatát. Ezért van szükség a legtöbb kód esetében terjengősségre, azaz redundanciára, amely zajállóvá teszi a kódot. Papp ezt újfent olyan hétköznapi példákkal világítja meg, mint az összegyűrt, tépelt, piszkos papírlapra írott szöveg, amelynek az üzenetét mégis értjük, köszönhetően a természetes nyelvek nagyfokú terjengősségé-

---

*A Papp Ferenc olvasókönyvet forgatva nem egy kutatási témát feldolgozó tanulmánykötetet tartunk a kezünkben, hanem egy nyelvész életművéből szemezgetett tanulmányok gyűjteményét, amelyek a magyar nyelvészet, a russzisztika, a számítógépes nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet területeit érintik. A szövegek kiválasztását Papp Ferenc tanítványai és volt munkatársai végezték, akik a szerkesztő, Klaudy Kinga szavával élve „örökbe fogadták” azt a tanulmányt, amely pályafutásukra a legnagyobb hatást gyakorolta.*

---

nek. De példaként hozza fel a természetes és a mesterséges megtermékenyítés esetét is. Az írást a kód folyamatos változásának gondolatával zárja, amely szükségszerű éppúgy, mint az egyedfejlődésben a természetes szelekció és a folyamatos alkalmazkodás a változó környezeti hatásokhoz.

A *Modell* című tanulmány É. Kiss Katalin bevezetőjével került a kötetbe. A tanulmányt olvasva megvilágosodik bennünk, hogy a tudományos kutatások nem képzelhetők el modellalkotás nélkül, hiszen a valóság ezek nélkül nem vizsgálható. A modell elvont fogalma letisztult az olvasó előtt. Betekintést nyerhetünk a modellalkotás alapelveibe, megtudjuk, miben kell, és miben nem kell egy modellnek hasonlítania a valóságra. A szerző a nyelv működését, felépítését is a modelleken keresztül vizsgálható jelenségek közé sorolja. Papp bevezet Kulagina deskriptív matematikai nyelvmodelljébe és Chomsky generatív modelljébe, valamint a saját fonéma-rendszer modelljébe, mint a nyelvi részjelenségek modellálásának mintapéldájába is. Említést tesz még Rozencvejg modelljéről, aki kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatásainak eredményeit foglalja így össze, a rendszerek interferenciájára alapozva. Az írás záró gondolata: „A modell – a tudomány metaforája”, amelynek segítségével egyre jobban megismerhetjük kutatásunk tárgyát, az emberi nyelvet.

Mihalovics Árpád bevezetőjével került a kötetbe a *Pragmatika, nyelvtudomány, nyelvoktatás* című írás, amely a többi tanulmányhoz képest viszonylag későn, 1986-ban született. A szerző célja itt az volt, hogy megismertesse az olvasót a pragmatika nyelvtudományi diszciplínájával, amely akkoriban még kevésbé volt ismert. Ezért sorolhatjuk ez a tanulmányt a tudományos-népszerűsítő irodalomhoz.

Papp Ferenc átveszi az *Idegen szavak és kifejezések szótárából* a pragmatika címszó alá tartozó meghatározást, majd több tanulmányában előforduló tanpéldáját hozza elő a pragmatika mint szemiotikai tudományág szemléltetésére. Ebben a példában azt figyelhetjük meg, hogy a jelzőlámpák milyen hatást gyakorolnak a moszkvai és a budapesti közlekedés résztvevőire. A második rész a beszédettek pragmatikai értelmezéséről szól, ezután pedig az indirekt beszédaktusok elemzése következik. E tanulmány is bizonyítja, hogy emberközeli példákkal könnyen lehet szemléltetni a nyelvtudományt, amely így közelebb kerül a hétköznapi emberhez is.

Az ismertetett írásokon kívül találhatunk még a mondattannal, a jelentéstanal, az írástanítással, a betűvel és még sok más, napjaink nyelvészeti kutatásait és a nyelv- és kommunikációoktatást meghatározó témával foglalkozó tanulmányt. A kötet nemcsak széleskörű betekintést nyújt a nyelvészet pár évtizeddel ezelőtti állapotába, de minden írás magában hordozza azokat az előremutató gondolatokat, amelyeket a nyelvészek csak évtizedekkel később vettek alapos vizsgálat alá. Utalásaival, problémafelvetéseivel megalapozza a mai nyelvészek feladatait, gondolatmenetei, hétköznapi példái és hasonlatai a ma kutatóinak, és az anyanyelvet és idegen nyelveket oktatóknak egyaránt hasznos útmutatóul szolgálnak.

Klaudy Kinga (szerk., 2006): *Papp Ferenc olvasókönyv. Papp Ferenc válogatott tanulmányai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

**Czékmán Orsolya**

Pannon Egyetem, BTK –  
Hódmezővásárhely, Németh László Gimnázium és  
Általános Iskola

## Pszichológia pedagógusoknak

*Régóta váratott magára egy pszichológiai tankönyv, amely a korszerű ismereteket a gyakorlati pedagógiai munkában is felhasználható formában adja közre. Most azonban végre kézbe veheti tanár, oktató és hallgató. Pszichológusként irigykedéssel tekintek erre a kötetre, hiszen hazai szakember tollából ennél alaposabb és naprakészebb pszichológusoknak szóló kézikönyv nem jelent meg a piacon.*

A kötet előszavában a szerkesztők azon szándékuknak adnak hangot, hogy e könyv nem csak ismeretek átadását célozza meg, hanem „hozzájárul ... a pszichológiai szemlélet formálásához”. (1) Ehhez az elhatározáshoz tartva magukat, már a kötet felépítése is rendelkezik néhány figyelemreméltó sajátossággal. A szerkesztésnél ugyanis nem a tudományos pszichológia tagozódását, hanem a pedagógiai munkát vették alapul, így egy rövid történeti és módszertani bevezető fejezet után a tankönyv felépítése meglehetősen sajátos képet mutat.

Az első, öt fejezetet tartalmazó nagy egység „A személyiség alakulásának folyamatai: szocializáció, énejlődés, identitás” címet kapta. Ez első ránézésre fejlődéslelektani blokk, ugyanakkor egy érzelmekről szóló rész is kapcsolódik hozzá, amely hagyományosan az általános pszichológia vagy a viselkedésdinamika témakörében szokott tárgyalásra kerülni. Ezekben a fejezetekben a szerzők bemutatják a fejlődés mozgatórugóit, azokat a pszichés mechanizmusokat, amelyek hatására a személyiség kialakul.

A szocializációról szóló részek fontos újítása a korábbi tankönyvekhez képest az, hogy az egyéneken és annak szülein, nevelőin túltekintő ökológiai megközelítést alkalmazza a nevelésre, ilyen értelemben a fejlődést tágabb perspektívában helyezi el, ahol a gyermeket közvetett és kulturális hatások is alakítják. Mivel az elsődleges szocializáció erős érzelmi viszonyulást is feltételez a szocializáció alanya és megvalósítója között, az érzelmeik tárgyalása ebben a kontextusban teljesen helyénvalónak tűnik. Az „Érzelmeik” fejezet fő jellegzetessége, hogy

oldalakat szentel a pozitív pszichológiából jól ismert boldogság, jóllét, iskolai jóllét fogalmak tárgyalására. Ebből a fejezetből megtudhatjuk, hogyan jelenthetnek a pozitív érzelmek védőfaktort a stresszel szemben, vagy hogy az iskolai jólléthez milyen tényezők járulnak hozzá. Mindebből az következik, hogy az iskola és a tanárok preventív szerepet vállalhatnak a mentálhigiénés tevékenységek területén az iskolai körülmények, illetve a diákok társas kapcsolatainak alakításával. A serdülőkorról szóló fejezet zárja az első témakört. Itt első sorban az identitás kialakulásának folyamatát követhetjük nyomon, amelyhez a szerzők az eriksoni elméletet hívták segítségül. A könyv ezen a ponton liberális, elfogadó szemlélete nagy érzékenységről és beleélési képességről tesz tanúbizonyságot, amely különösen ott csúcsozódik ki, ahol Laufer nyomán a serdülőkor vészjeleinek tekintett tüneteket írja le. Itt a szerzők külön hangsúlyozzák, hogy „mindegyik tünet előfordulhat rövidebb-hosszabb ideig normál fejlődés esetén is”. (2)

A második tartalmi egységnek igen figyelemreméltó a felépítése: a megismerő folyamatok ismertetése közé került az aktívációs szinttel és a motivációval kapcsolatos fejezet, amely tudományos tartalma mellett egyfajta pedagógiai ars poeticának is tekinthető. Hiába vagyunk tudatában kognitív folyamataink működésének, hiába értjük az ezeket leíró modelleket, a tanulás során a tanár által is észlelt kognitív tevékenységünk szétválaszthatatlanul összefonódik a motivációs és aktívációs állapottal. Ebben a részben újra felsejlik a preventív megközelítésmód: olvashatunk a szenvedélybetegségekről, droghasználatról, a tudás meg-

szerzését befolyásoló viselkedés- és tanulási zavarokról. Ezzel a könyv azonban nemcsak a felelősség szorongató terhét helyezi a pedagógusokra, hanem gyakorlati példák- kal és ismeretekkel is ellátja őket arra vonatkozóan, hogy hogyan valósítsák meg a prevenció feladatát. Ez a feladat nem a problémák kezeléséből áll, hiszen az az illetékes szakember feladata, hanem a probléma észrevételét és a segítséget kérő vagy segítségre szoruló diák menedzselését foglalja magában. Ugyan az ebben a blokkban olvasható további fejezetek nagy segítséget nyújtanak, a tanári mentálhigiénié itt-ott érintőlegesen felmerülő kérdései nagyobb terjedelmet, talán külön fejezetet is megérdemelnének, ahogy a kiegészítés (3) és az önismeret (4) kérdésköre is.

A harmadik nagy tematikus egység a tanítási-tanulási folyamat szociálpszichológiai aspektusaiba enged betekintést. A személyközi vonzalom, a csoportalakulás és a csoportfolyamatok bemutatása nemcsak a diákok társas életének jobb megismerését segítheti elő, hanem arra is jó lehetőséget nyújt az olvasónak, hogy elgondolkodjon azon, őt személy szerint hogyan érinti a téma. Vajon attitűdjei, a személyészlelés általános torzulásai hogyan befolyásolják munkáját, hogyan alakítják diákjaival való kapcsolatát. Ez a kapcsolati aspektus „Az iskola társas világa: pedagógusok és diákok” című öt fejezetet felölelő részben válik még nyilvánvalóbbá. Az osztálytermi kommunikációról szólva olyan problematikus területekre mutatnak rá a szerzők, mint az előadás mint ismeretközlési módszer előnyei és hátrányai, a kérdések és a kérdezés jelentősége, illetve Gordon modellje a hatékony tanításról. Ez a modell a nyílt, őszinte, hiteles kommunikációt helyezi a középpontba, amely nagyfokú önismeretet és empatikus készséget igényel a tanártól. Ebben a kontextusban a tanár tekintélye nem büntető-jutalmazó, hanem kiérdemelt tekintély, amelyet emberi kvalitásai és a fent említett kommunikációs jellemzők révén tud kivívni diákjainál. Tehát a tekintély nem a priori jár a tanárnak, hanem az osztállyal szembeni viselkedésének, hozzáállásának függvénye. Ez a „kap-

csolatban jelentkező tekintély” (5) nemcsak az órai munkát teszi hatékonyabbá, hanem modellként is szolgál azon diákok számára, akiknek családi környezetében ettől eltérő nevelési légkör uralkodik.

A problémás és az átlagos diák megismeréséhez is hasznos szempontokat nyújt a könyv. Arra törekszik, hogy a pszichológiai szemlélet jegyében a tanár megértse, diákja nem az ő bosszantása érdekében, szándékosan rosszkodik, zavarja az óra menetét, hanem alkalmasabb eszközök híján „kiviselkedi” magából azt a problémát, amelynek szavakba öntésére nem képes. A tanár feladata lehet, hogy személyes beszélgetés keretében aktív odafigyeléssel segítse a diákok problémája megfogalmazásában, miközben nem erőlteti rá saját elképzeléseit vagy megoldási stratégiáit.

A szerkesztésnek köszönhetően a 20. fejezetben a szerzők újfent nem feledkeztek meg a tágabb perspektíváról: a tanárt és a diákokat az iskola mint szervezet tagjaként is bemutatják. Ebből a fejezetből megtudhatjuk, az eltérő külső körülmények milyen különböző szervezeti működést kívánnak meg egy sikeres iskolától, illetve azt, hogy a szervezeti jellemzők hogyan befolyásolják iskolában töltött mindennapjainkat. Itt kerül bemutatásra az iskolapszichológus működése (mire jó és mire nem), és azok a társintézmények, amelyek a tanárok és a diákok pszichés támogatását segítik.

Az ötödik egység „A pszichés jellemzők tágabb összefüggései” címet viseli, ami talán azért is meglepő lehet, mert a tágabb összefüggések ismertetésével a könyv ezidáig sem maradt adósunk. Ugyanakkor tartalmilag ez a rész nem egységes, a fejezetek talán másutt is megtalálhatták volna helyüket. A nemek és a szexualitás kérdése a serdülőkorról szóló fejezetbe kiválóan integrálható; a hátrányos helyzetű gyerekek kérdése a problémás diákok mellett szerepelhetne, akár szembeállításként (ugyanis a „Ha nem a gyerekek van a baj... Megváltoztathatatlan adottságok” címet viseli a fejezet), akár abból az apropóból, hogy a problémás diák szülei-vel való konzultáció sikere sok esetben a szülők társadalmi helyzetének is függvé-

nye, ahol a közvetítő tényező az iskolával szembeni attitűd. A média személyiségfejlődést alakító hatásának kérdése a szocializációs blokkba kívánczik, ugyanis a 21. századra a média kultúránk szerves részévé vált, illetve a médiahasználat nagymértékben a szülői, családi környezet függvénye. Végezetül az evolúciós pszichológia nézőpontját bemutató fejezet pedig bármily érdekesre és olvasmányosra is sikerült (Soós István tollából), adósunk marad azzal az életszerű és a mindennapi történetekbe beágyazódó gyakorlati szemlélettel, amely amúgy a könyv értéke és markáns sajátossága.

Az ismertetés elején irigykedésemet fejeztem ki azzal kapcsolatban, hogy milyen nagyszerű tankönyvet kapnak kezükbe a pedagógusok. Ugyanakkor aggódás és tisztelet érzése is vegyül ebbe. Tisztelet azok iránt a gyakorló és leendő pedagógusok iránt, akik nemcsak tanulásra akarják használni ezt a könyvet, hanem mindennapi

gyakorlatuk ki- vagy átalakítására is. Aggódás pedig azért, hogy vajon kivitelezhető-e ez. Hiszen például az énközlésekre, a tehetségfejlesztésre vagy a hatékony konfliktuskezelésre naivitás lenne úgy gondolni, mint mindnyájunk közös emlékére, iskolai tapasztalatára. Ez a diszkrépancia az elmélet és a gyakorlati alkalmazás között nehezíti teszi az új ismeretek befogadását, ugyanakkor átalakulni mind tudásunk, mind a tanítás gyakorlata csak úgy fog, ha szembesülünk azzal, hogyan lehet másként, jobban csinálni. Hogy miként? Talán úgy, ahogy a szerkesztők az előszóban javasolják: sajátítsunk el pszichológiai, pszichológiaibb nézőpontot. De ne csak egy tudományos nézőpont legyen ez; talán szerencsésebb lenne „pszichológusi hozzáállásnak” nevezni. Mit foglal magába ez a hozzáállás? Ítélezés helyett kíváncsiságot, nyitottságot, megértési szándékot. Ha változni, változtatni szeretnénk, ez a tankönyv jó kiindulási alapot nyújt.

### Jegyzet

(1) N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk., 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 14.

(2) uo. 125.

(3) Petróczi E. és mtsai (1999): A kiegészítés jelensége pedagógusoknál. In: Vajda Zs. (szerk.): *Pszichológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

(4) Kádár G. – Szarvas A. (1999): Önismeret a pedagógiai gyakorlatban. In: Vajda Zs. (szerk.): *Pszichológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

(5) N. Kollár és Szabó, 2004, 424.

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk., 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest.

**Láng András**

PTE, BTK, Neveléstudományi Intézet,  
Nevelés- és Oktatáseméleti Tanszék

**Articles**

*Abdessamad Belhaj*

**Religion and foreign policy: Theoretical approaches**

*László Tüske*

**Questions of European Islam**

*Mária Laczkó*

**An attempt to integrate the teaching of text, style, and grammar**

*Rita Kelemen*

**Developmental experiments in the solution of realistic mathematical problems**

*Péter Tóth*

**Cognitive development in the IT class**

*Ágnes Gabriella Cseh*

**An analysis of problem solving skills in textual tasks**

*József Balázs Fejes – Krisztián Józsa*

**The cultural characteristics of academic achievement and learning motivation**

*János Máth – Ibolya Revákné Markóczi*

**The efficacy of problem-centered methods in teaching high-school biology**

*László Kojanitz*

**Assessing the quality of course books**

*Péter Donáth*

**László Nagy's involuntary account in 1922**

*Rita Csiszár*

**On the mother-tongue education of the Hungarian minority in Burgerland**

**Debate**

*Zsuzsa Mesterházi*

**Is the identity of special education changing?**

**Surveys**

*Csilla Herzog*

**A report of the Family – School – Play conference**

*Kálmán Sántha*

**The problems of qualitative methodological requirements**

*Róbert Scheidl*

**The level of the knowledge of and notions related to the theme of the state at the beginning of year six**

*Katalin Tókos*

**Group effects and processes**

*Péter Suhajda*

**Cumulative spaces and simultaneous times**

**Reviews**

*Márta Szálkáné Gyapay*

**Methodological questions in language education**

*Tamás Kozma*

**The time faces of school**

*Gabriella Mezei*

**Research methodology in applied linguistics**

*Orsolya Czékmán*

**A Ferenc Papp anthology**

*András Láng*

**Psychology for teachers**

*Rita Szabó*

**Picture, time, sound, and movement**

Szerkesztőség: Pannon Egyetem, BTK,  
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,  
Veszprém, Vár u. 20.  
tel: 06 30 2354558  
e-mail: iskolakultura@freemail.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:  
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

**Pannon Egyetem, Veszprém  
Oktatásért Közalapítvány**

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrassy u. 45.)

HU ISSN 1215 5233

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

Lapzártá: 2007. május 15.

1. **Kamarás István:**  
Krisnások Magyarországon (1998)
2. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**  
A szöveg megközelítései (1998)
3. **Andor Mihály – Liskó Ilona:**  
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. **Csányi Erzsébet:**  
Világirodalmi kontúr (2000)
5. **Fóris Ágota (szerk.):**  
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. **Takács Viola:**  
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. **Szépe György:**  
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. **Andor Mihály (szerk.):**  
Romák és oktatás (2001)
9. **Baska Gabriella – Nagy Mária – 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 cigánység társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**  
Szótár és oktatás (2002)
15. **H. Nagy Péter (szerk.):**  
Ady-értelmezések (2002)
16. **Kéri Katalin:**  
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. **Géczy János:**  
Rózsahagyományok (2003)
18. **Kocsis Mihály:**  
A tanárképzés megítélése (2003)
19. **Gelencsér Gábor:**  
Filmolvasókönyv (2003)
20. **Takács 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)
26. **Géczy János:**  
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. **Révay Valéria (szerk.):**  
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. **Pukánszky Béla:**  
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Géczy János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)

*Tüske László*

## Az európai iszlám kérdéseire

A modern iszlám kérdéseivel foglalkozó kutatók hosszú ideig kizárólag azokkal a vallási, politikai, társadalmi stb. kérdésekkel foglalkoztak, amelyek az iszlám eredeti országaiban jelentkeztek. Különös érdeklődéssel figyelték a modernizálási folyamatokat, az iszlám törvényvallás képviselőinek azon törekvését, hogy adekvát válaszokat dolgozzanak ki a modernizáció kényszerében felmerülő problémákra.

*Kojanitz László*

## A tankönyvek minőségének megítélése

Tankönyvet készíteni tulajdonképpen nagyon egyszerű. Osszuk fel az éves tananyagot kb. 5–6 fejezetre, a fejezeteket 8–10 leckére. Minden leckéhez tartozzon egy-két oldalnyi szöveg, 3–4 kép vagy ábra, és legyen a végén négy-öt kérdés. Ha mindezt egybekötjük, már kész is van egy tankönyv, vagy legalábbis egy annak látszó valami.

*Donáth Péter*

## Nagy László kényszerű számvetése 1922-ből

A százötven éve született Nagy László – 1922 januárjában – szokatlan lépésre kényszerült: küszöbön álló nyugdíjazásáig befutott pályájáról kellett számot adnia. Hatvanöt évesen, talán szerettei ösztönzésére, kísérletet tett ugyanis arra, hogy valamelyest javítson a

közszolgálatban foglalkoztatottakéhoz hasonlóan egyre romló életfeltételein, valamint a felesége betegsége által is sújtott családjá helyzetén. Ezért – és az őt ért méltánytalanság miatt – visszaminősítésének korrigálását, és az 1912. költségvetési évtől számára biztosított személyi pótlék visszamenőleges folyósítását kérte Vass József vallás- és közoktatásügyi minisztertől.

*Mesterházi Zsuzsa*

## Változik-e a gyógypedagógia identitása?

Ez az írás az Iskolakultúra 2006 októberi számában megjelent *A gyógypedagógia változó identitása* című tanulmányra reflektál. Kiemelten foglalkozik a gyógypedagógia és a „special education” közötti fogalmi eltéréssel, áttekinti azokat a hasonlóságokat és különbségeket, amelyek a magyar és az amerikai társadalomban a tanulási nehézséggel küzdő tanulók felülreprezentáltságát eredményezik a gyógypedagógiai oktatásban, röviden bemutatja a hazai kutatók vizsgálódásainak egyes eredményeit, valamint a hazai paradoxonokat és dilemmákat. S végül a gyógypedagógia szemszögéből foglalja össze az integrált nevelés szerepét a tanulási akadályok csökkentésében, a pedagógiai kultúra átalakításában.



600, – Ft (ÁFA-val)