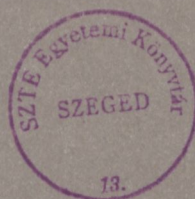


57096

2008 SZEP 0 8



57096
AF 323

11-12

ISKOLAKÉRDÉS

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVII. évfolyam, 2007. november-december

Ardamica Zorán

Ph.D. hallgató, Besztercebánya,
Bél Máttyás Tudományegyetem,
Filológiai Kar, Hungarisztika
Tanszék

Batár Levente

Ph.D. hallgató, Pécs, PTE,
Nyelvtudományi Doktori Iskola

Biró Emese

Ph.D. hallgató, Budapest,
Budapesti Corvinus Egyetem,
Szociológia és Társadalompolitika
Intézet

Coltman, Penny

tudományos munkatárs,
Cambridge, University of
Cambridge

Cristina, Ana Lisboa

professzor, Lisboa, Quelhas
Instituto Superior de Psicologia
Aplicada

Csikós Csaba

egyetemi docens, Szeged, SZTE,
BTK Neveléstudományi Intézet

Csizér Kata

tudományos munkatárs, ELTE,
Angol Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

Dooren, Wim Van

tudományos munkatárs, Leuven,
Center for Instructional Psychology
and Technology

Erdős Zoltán

hallgató, Pécs, PTE,
Bölcsészettudományi Kar

Forray R. Katalin

tanszékvezető egyetemi tanár, PTE,
Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet,
Romológia és Nevelésszociológia
Tanszék

Jakab György

tudományos munkatárs, Budapest,
Országos Közoktatási Intézet

Juhos Csongor

tudományos munkatárs, Lisboa,
Quelhas Instituto Superior de
Psicologia Aplicada

Kasik László

Ph.D. hallgató, egyetemi
gyakornok, SZTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet

Kis Jenőné Kenesei Éva

docens, Kaposvár, Kaposvári
Egyetem, Ének-Zene Nevelési
Tanszék

Kiss László

főiskolai docens, Kecskemét,
Kecskeméti Főiskola, GAMF Kar
Mérnökpedagógiai és
Médiatechnikai Csoport

Koltay Tibor

főiskolai tanár, Jászberény, Szent
István Egyetem, Alkalmazott
Bölcsészeti Kar, Informatikai és
Könyvtártudományi Tanszék

Luwel, Koen

tudományos munkatárs, Leuven,
Center for Instructional Psychology
and Technology

Miklós Zoltán

tanár, Budapest, Telepy Károly
Testnevelés Szakosított Általános
Iskola, Gimnázium és
Szakközépiskola

Pasternak, Deborah Pino

Ph.D. hallgató, Cambridge,
University of Cambridge

Porogi András

igazgató, Budapest, Toldy Ferenc
Gimnázium

Sangster, Claire

Ph.D. hallgató, Cambridge,
University of Cambridge

Senos, Jorge Lisboa

tudományos munkatárs, Lisboa,
Quelhas Instituto Superior de
Psicologia Aplicada

Smedt, Bert De

tudományos munkatárs, Leuven,
Center for Special Education
Katholieke Universiteit

Szűcs László Gergely

Ph.D. hallgató, Budapest, ELTE,
Filozófiai Intézet, Politikai
Filozófia Doktori Program

Torbeyns, Joke

tudományos munkatárs, Leuven,
Center for Instructional Psychology
and Technology

Török Dóra

tanár, Budapest, Karinthy Frigyes
Gimnázium

Ubani, Martin

egyetemi előadó, Helsinki,
University of Helsinki, Department
of Applied Sciences of Education

Vajda Barnabás

adjunktus, Rév-Komárom, Selye
János Egyetem

Vékony Gábor

középfiskolai tanár, Hajdúnánás,
Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium
és Szakközépiskola, Kollégium

Verschaffel, Lieven

egyetemi tanár, Leuven, Center for
Instructional Psychology and
Technology

Whitebread, David Senior

lecturer, Cambridge, University of
Cambridge

Zalay Szabolcs

egyetemi oktató, PTE,
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás
Fejlesztési Kar, Kultúratudományi
Intézet, Kultúraközvetítési és
Közösségfejlesztési Tanszék

Főszerkesztő:**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor *olvasószerkesztő*

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

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

Csizér Kata

e-mail: weinkata@yahoo.com

Gelencsér Gábor

e-mail: gelencser@emc.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kohanit@freemail.hu

Mészáros György

e-mail: gyurmatya@gmail.com

H. Nagy Péter *(Érsekújvár)*

e-mail: h.nagy@freemail.hu

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

Grafikai terv: Baráth Ferenc**Felelős kiadó:****Rédey Ákos****Kiadja a Pannon Egyetem és a****Gondolat Kiadó**

tanulmány

Porogi András

Tudás és tankönyv: a történelemtudás
mérése ötödik osztályos tanulónál 3

Kasik László

A szociális kompetencia fejlesztésének
elmélete és gyakorlata 21

Török Dóra – Csizér Kata

Nyelvtanulási motiváció az angol
szakos egyetemisták körében 38

Jakab György

Lehet-e közös magyar-szlovák
történelemtanulmányt írni? 2. 50

konferencia

Csikós Csaba

Néhány EARLI-közeli írásról 63

Martin Ubani

A vallás értelmezései 64

Ana Cristina Quelhas –

Csongor Juhos – Jorge Senos
Tényelleni (counter-factual)
gondolkodás egyetemi tanulási
kontextusban 74

David Whitebread – Deborah Pino

**Pasternak – Claire Sangster –
Penny Coltman**
A metakogníció nemverbális
indikátorai kisgyermekkorban 82

Lieven Verschaffel – Joke Torbeys

**– Bert De Smedt – Koen Luwel –
Wim Van Dooren**
A stratégiahasználat rugalmassága az
alsó tagozatos matematikában:
elemzés és fejlesztés 92

szemle

Kiss László

Projektpedagógia a felsőoktatásban 103

Vajda Barnabás

Modernizálódó történelemtanítás –
kisebbségi helyzetben 110

Koltay Tibor

Információs műveltség: fogalmak,
mítoszok, kommunikáció 119

Erdős Zoltán

Értelmezés és megértés 129

Zalay Szabolcs

A konstruktív drámapedagógia a
pedagógiai filozófia rendszertanában 144

Kis Jenőné Kenesei Éva

Kodály Zoltán a tanítók képzéséről 151

Miklós Zoltán

Felvételtől avatásig – értékelés a
Ludovika Akadémián 164

Szücs László Gergely

Volt-e a magyar filozófiaoktatásnak
aranykora? 169

Ardamica Zorán

Irodalomtanítás?
A harmadik évezredben? 179

ISKOLAKULTÚRA
2007/11-12

kritika

Biró Emese

A társadalmi nemek tudományának
küzdelmes intézményesülése a
magyar felsőoktatásban **187**

Pető Andrea (2006, szerk.): A társadalmi nemek
oktatása Magyarországon.

Forray R. Katalin

Éva gyermekei és az
egyenlőtlenség eredete **193**

Görög-Karády Veronika (2006):
Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete

Batár Levente

A családi nyaggatástól a
munkahelyi nyelvhasználatig **197**

Huszár Ágnes (szerk. 2006):
A családi nyaggatástól a munkahelyi nyelvhasználatig

Vékony Gábor

Bejárat a panelbe **202**

Varró Attila (2007): Kult-comics.
Válogatott képregényes írások

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2008-ban az Iskolakultúra előfizetési díja 500Ft / példány, azaz 3000Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (7624, Pécs, Ifjúság útja 6., tel/fax: 06 72 501-578, e-mail: geczijanos@vnet.hu), a Gondolat Kiadóban (1088, Budapest, Szentkirályi utca 16., tel/fax: 06 1 486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu) a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

Tudás és tankönyv: a történelemtudás mérése ötödik osztályos tanulóknál

A Tankönyvkutató Intézet és a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája közös kísérleti kutatást szervezett, hogy feltárja a tankönyvi szövegek és a tanulók olvasási teljesítménye közötti összefüggéseket. A kutatás arra a feltevésre épül, hogy a tankönyvek szövegezésének minősége visszahat a tanulók teljesítményére, tudására, különösképp az ismeretek feldolgozása terén. Ennek a kutatásnak a része az a tudásszintmérés, amelyet az ötödik osztályosok körében 2006 júniusában végeztünk.

A teszt készítése előtt tisztáznunk kellett, miben is áll az a tudás, amit mérni szeretnénk. Az utóbbi évtizedben az iskolai tudásmérő tesztek területén is előtérbe került az alkalmazható tudás mérése, és ez az igény a történelemtudással kapcsolatban is indokolt. A kutatók és a gyakorló szakemberek a korábbiaknál sokkal komplexebben határozzák meg a történelemtanítás céljait, így azoknak a kompetenciáknak, képességeknek, készségeknek és ismereteknek a rendszerét is, amelyek a történelemtudás komponensei. Ugyanakkor a jelenleg használatos tantervekben és az iskolai gyakorlatban ez a komplexitás még csak részben jelenik meg. Tekintettel arra, hogy mérésünk célja az összehasonlíthatóság, ezért tesztünk összeállításakor nem a történelem tanításával szemben támasztott korszerű igények megvalósulását kívántuk mérni, hanem mindössze azt, hogy a tantervben foglalt tudást mennyire sajátították el a tanulók.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e valami összefüggés a tananyag elsajátítása, a diákok történelemtudása, illetve aközött, hogy milyen tankönyvet használtak.

A történelemtudás mérésének problémái

A tudásmérések szélesebb körű elterjedése Magyarországon, akárcsak a fejlett világban, az utóbbi két-három évtizedre tehető.

Figyelemre méltó, hogy a nagy nemzetközi kutatások – sem az IEA, sem pedig a PISA – nem foglalkoztak a történelemtudás mérésével, de még a társadalomtudományos műveltségnek is csak egy vékony szegmense került bele a nemzetközi vizsgálatokba (CIVED [Civic Education Study]). A magyarázat viszonylag egyszerű: csaknem megoldhatatlan nehézségeket támasztana egy megbízható, összehasonlításokra lehetőséget adó nemzetközi történelem teszt összeállítása. A történelemtudás, különösen a meghatározó és nem mellőzhető propozicionális vagy ismeret-jellegű tudás és az ezeket hordozó narratívák miatt, erősen kultúrafüggő.

A történelemtanítással összefüggő nemzetközi mérések közül kiemelkedik a *Youth and History* projekt, amelynek eredményeit a kilencvenes évek közepén publikálták. Ez azonban nem tudásmérés volt, inkább a történelemtanítás országokénti jellegzetességeit (tanítási célok, tanulási formák, tankönyvhasználati szokások) és 27 ország több, mint

harmincezer 15 éves tanulójának történelmi tudatát, attitűdjeit, történelemszemléletét igyekezett felderíteni. (*Fischerné*, 2002)

Végigtekintve a hazai tantárgyi méréseken, a „szegedi műhely”, az OPI, illetve OKI vizsgálatain, nem lehet nem észrevenni, hogy, hasonlóképpen a nemzetközi gyakorlat-hoz, inkább kerülik a történelem-tudásszint mérését. Ennek nyilvánvalóan vannak mérés-metodikai okai is, de talán közrejátszik a történelem tantárgy különös érzékenysége a politikai változások iránt is. Orosz Sándor egyik vizsgálatában 11 tantárgy eredményeit mérte, de a történelmet végül kihagyta, mert „a történelemtanításban olyan kaotikus állapotok lettek úrrá, hogy a mérés nem a tanulók valós tudásának összemérhető eredményét tükrözte volna”. (*Orosz*, 2001, 329.)

Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben mégis születtek olyan mérések történelemből, amelyek bizonyos képet adhatnak a tanulók tudásáról, még akkor is, ha ezek jó része nem országosan reprezentatív. A szegedi műhely és az OPI vizsgálatai mellett főként megyei mérések szolgálnak számos adattal. Ha az általános iskolások körében végzett történelem mérések eredményeit nézzük, legfeltűnőbb, hogy a különböző időszakban és körben végzett vizsgálatok szerint a tanulók tudásszintje eléggé hasonló: az átlagok szinte kivétel nélkül 40 és 55 százalék közé esnek (*Bratinkáné*, 1989, 1990; *Szebenyi*, 1991, *Csala*, 2001; *Kárpát, Molnár és Csapó*, 2002; *Dárdai és Sárvariné*, 2002). Ezek az átlagok bizony csak egy normaorientált értékelésben lennének elfogadhatóak, így azonban nemcsak önmagukban tekinthetők gyengének, de általában is elmaradnak az egyéb tantárgyak átlagaitól.

Anélkül, hogy a tesztek elemzésére vállalkoznánk, megkockáztatunk egy lehetséges magyarázatot: a humán tantárgyak, így a történelem gyengébb eredményei a tartalmi szabályozás nehézségeiből, sokszor pontatlanságaiból adódnak. A történelemtudás jellege és struktúrája nagyon megnehezíti pontos tantervi előírások és követelmények készítését, aminek eredményeként a tantervekben nemcsak az elsajátítandó műveletek és fejlesztendő készségek, képességek, de még az ismeretek tekintetében sem teljesen egyértelmű a szabályozás. Tanár és tesztkészítő számára sem mindig világos, hogy az adott ismeretet milyen részletzettségben és milyen tartóssági szinten kell megtanulni. Az olykor egy egész tanév vagy még hosszabb időszak tananyagának elsajátítását mérő teszteknek elvileg az állandósult tudást kellene mérniük – a gyakorlatban azonban ennek a követelménynek nem mindig felelnek meg. (*Nagy*, 1993) A magyar diákok történelemtudásának színvonalával kapcsolatban kétféle, egymásnak ellentmondó nézet létezik. Az egyik – elsősorban személyes tapasztalatokra alapozott – vélemény szerint a magyar tanulók humán műveltsége, az egyetemes történelem eseményeiben való tájékozottsága meghaladja nyugati kortársaikét. A másik, ezzel ellentétes nézet a hazai tudásszintmérések, attitűd- és képességvizsgálatok eredményeire alapozva súlyos hiányosságokra hívja fel a figyelmet (például *Csala*, 2001). Tény, hogy a magyar tanulók történelemtudásának színvonaláról ma nem állnak rendelkezésre olyan adatok, amelyek segítségével – mint a szövegértés, a matematikai vagy a természettudományos műveltség esetében – tanulóink tudását el tudnánk helyezni egy nemzetközi rangsorban. Ugyanakkor vannak baljós jelek és adatok, amelyek például a demokratikus gondolkodás terén jelzik társadalomtudományi oktatásunk súlyos hiányosságait.

Tankönyv és tudás összefüggése

A tankönyv egyike a legrégebb és legfontosabb taneszközöknek, tanár és diák mindig kéznél lévő, leggyakrabban használt segítője. A tanár mellett – nem ritkán helyette is – az iskolai tudás fő forrása. Ma sem vesztett jelentőségéből, amikor pedig az információs forradalom hatására egyre bővülő eszköztudomány áll az oktatás rendelkezésére. Ha elismerjük a tankönyvek fontosságát, joggal gondolhatjuk, hogy szerepük van az oktatás hatékonyságában, sikerében is. Logikusnak tűnik az a feltételezés, hogy a jó tankönyv ked-

vező hatással van a tanítási folyamatra és végső soron annak végeredményére, a tudásra is. Annál különösebb, hogy míg a tanári, pedagógusi munka módszereivel külön tudományág foglalkozik, addig a tankönyvekre világ- és hazai viszonylatban is jóval kisebb tudományos figyelem jut.

Pedig számos kérdés megválaszolásra vár. Mít jelent egy tankönyv esetében a jóság, egészen pontosan milyen funkcióknak és kritériumoknak kell megfelelnie, milyen hatásokat várhatunk tőle, ezek a hatások mennyiben mérhetők, mennyiben vizsgálhatók?

Hazánkban hosszú ideig alig beszélhettünk tudományos tankönyvkutatásról. A tudományos tankönyvkutatás elindítására tett kísérletet az 1986-os *Tankönyvelméleti tanulmányok*, amelynek bevezető tanulmányában Karlovitz János így jellemzi a helyzetet: „Nincs is módszer, bevett eljárás a tankönyvek értékeléséhez, értékeik méréséhez, használatuk (beválásuk) vizsgálatához.” (Karlovitz, 1986, 9.)

A tankönyvkutatás irodalma igazán a rendszerváltozás után, az ezredforduló időszakában élénkült meg. Egyrészt elméleti munkák jelentek meg, másrészt konkrét tankönyvelemzések is készültek. A korszerű magyarországi tankönyvkutatás kibontakozásában jelentős szerepe van Dárdai Ágnes (2002) könyvének, amelyben a szerző foglalkozik a tankönyvkutatás jelentőségével, részletes képet ad a nemzetközi és a magyar tankönyvkutatás történetéről, áttekinti a nemzetközi tankönyvelmélet főbb irányait, a tankönyvelemzés általános módszereit, majd egy összehasonlító elemzésben, egy konkrét példán szemléltetve mutatja be mindezeket. Kojanitz László (2005) javasolja a tankönyvanalízis fogalmának bevezetését, amely főként abban különbözik a tankönyvelemzéstől, hogy kvantitatív méréseken alapul. Több tanulmányában mutatja be a tankönyvanalízis módszereit, összehasonlító vizsgálatok során veti össze a tankönyvek kvantitatív jellemzőit, különös figyelmet fordítva a nyelvi tulajdonságokra, a mondatok hosszúságára, a szakszavak mennyiségére vagy az igék és főnevek arányára. (Kojanitz, 2003, 2004a, 2004b)

Hiányzik azonban egy fontos lépcsőfok: nevezetesen annak kimutatása, hogy a tankönyv valójában milyen hatással van a tanulóra, illetve az oktatási folyamatra. Az még bizonyos szempontok alapján megítélhető, hogy jó-e egy tankönyv, de ebből a hatására még nem következtethetünk. Többet tud vagy gyorsabban tanul-e az a diák, aki jobb tankönyvvel dolgozik? Erre nézve még a nemzetközi tapasztalatok is csekélyek. Az IEA vizsgálatok megmutatták, hogy a természettudományok terén legjobb eredményeket elérő országok tanulói többet használták a tankönyveiket, mint szerényebb teljesítményt elért társaik – bár nem tudjuk, milyenek voltak ezek a tankönyvek. (Csikos és B. Németh, 1998, 92.) Jaan Mikk észt kutató azon kevesek egyike, aki tankönyvelméleti kutatásainak eredményét az iskolában, tapasztalati úton próbálta igazolni. Egyik kísérletében a megfelelően módosított tankönyvszöveg a tanulók teljesítményét 13 százalékkal növelte (idézi Dárdai, 2002, 42.; Kojanitz, 2005, 142.). A tankönyvanalízis elvileg lehetőséget teremt arra, „hogy a tanulói teljesítmények értékelésekor a tankönyvek is bekerüljenek a háttérváltozók közé. Objektíven mérhetővé válhat, hogy a tankönyvek egyes elemei és megoldásai milyen mértékben játszanak szerepet a tanulók pozitív vagy negatív teljesítményében.” (Kojanitz, 2004b, 56.) A vizsgálat, amelyhez kapcsolódnunk, ebbe az irányba indul. Dolgozatunk is ennek érdekében vizsgálódik, amikor egy tudásmérő teszt egyik háttérváltozójaként bevonja a tanulók által használt tankönyveket is.

A vizsgálat módszerei

A minta

A minta a vizsgálat körülményeiből fakadóan adott volt: azoknak az általános iskoláknak az 5. osztályos tanulói kerültek bele, amelyek 2006 tavaszán részt vettek a Tankönyvkutató Intézet és a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolá-

ja közös kísérleti kutatásában. Ezeknek az iskoláknak a vezetőit kértük meg, hogy vállalják egy tanév végi történelem tudásmérő teszt felvételét. A harminc iskola kétharmada vállalta, hogy részt vesz a vizsgálatban, így a tesztet 20 iskola 39 osztályának 841 tanulója írta meg.

Az iskolák részint budapestiek, részint két vidéki közepes nagyságú város általános iskolái voltak. A minta reprezentativitásához hiányoznak a vidéki nagyvárosok, valamint a kistelepülések tanulói, utóbbi miatt a hátrányos helyzetű tanulók aránya valószínűleg alulreprezentált. Ráadásul a belső arányai sem optimálisak: a zalaegerszegi tanulók csaknem a minta felét teszik ki, többen vannak, mint a fővárosiak. Mindezekből nyilvánvaló, hogy mintánk nem tekinthető reprezentatívnak. Ugyanakkor a kiválasztott iskolák valamennyi osztálya szerepel a felmérésben, és a mintanagyság is biztató lehetőséget nyújt arra, hogy a témánk szempontjából fontos összefüggéseket jó eséllyel tudjuk vizsgálni. Például az azonos tankönyvet használók legkisebb részmintája is megfelelő nagyságú: 7 osztály 123 tanulója.

A mérőeszköz és a tankönyvek

Az 5. osztályos tanulók történelemtudásának méréséhez 13 feladatból, 54 íte mből álló tesztet készítettünk (l. F1) A 20 iskola különböző helyi tanterveit a teszt összeállításakor kénytelenek voltunk figyelmen kívül hagyni, és mivel a Nemzeti Alaptanterv eredetileg nem szabályozta az 5. évfolyamos történelemoktatást, így legcélszerűbbnek mutatkozott, ha a nem kötelező, de az általános iskolák 5. osztályában ma is általánosan használt Kerettantervet vesszük figyelembe, és az abban megfogalmazott tananyag alapján állítjuk össze a feladatokat. (Történelem és állampolgári ismeretek 5–8. évfolyam, 2000) Emellett szólt az is, hogy az iskolák által használt négyféle tankönyv mindegyike a kerettantervben megfogalmazott tananyagra épült. A teszt kritériumorientáltak tekinthető, elsősorban nem a tanulók történelemtudását mérte: hanem azt, hogy mennyire sajátították el a kerettantervben meghatározott követelményeket.

A kerettanterv *Elsajátítandó tevékenységformákat*, valamint *Témaköröket* és ezen belül *Tartalmakat* különít el. A legfőbb nehézség, amivel szembe kellett nézni, hogy a teljes lefedettség igényét miként tudjuk összhangba hozni egy 45 perc alatt megírható teszt terjedelmi korlátaival.

A tanterv négy fejezetben összesen harminc tevékenységformát sorol fel, ezek tartalmazzák a fejlesztendő készségeket, kompetenciákat is. Ezek egy része teszt keretében nem vizsgálható, mivel vagy gyakorlati jellegű tevékenységet kíván (például könyvtári gyűjtés), vagy az adott alkalmazásnál megengedi a tanári segítséget (forráselemzés), ám még a teszt-formában számon kérhető tudás tekintetében sem törekedhettünk a teljes lefedettségre. Meg kellett elégednünk azzal, hogy a fontosabb területekre kérdezzünk rá úgy, hogy mindegyik fejezetre legyen legalább egy feladat.

A *Tartalmak* részben a tanterv felsorolja azokat a fogalmakat, neveket, helységneveket, időmeghatározásokat (évszámokat), történeteket és egyéb ismereteket, amelyeket a tanulóknak ismerniük, érteniük és használniuk kell. Könnyített a helyzeten, hogy a témakörök közül egyet, *A magyar történelem kezdeteit* ki kellett hagynunk. Régi tapasztalat szerint sok történelemtanár az 5. osztályban már nem jut el eddig a témáig, így ezeknek az osztályoknak a tanulói irreális eredményt produkáltak volna, amit mindenképpen el akartunk kerülni.

Háttérváltozónak tekinthető az a négy tankönyv, amit a vizsgálatban részt vevő iskolák tanulói használtak. (lásd F2) Mint arról szóltunk, lényegében mindegyik tankönyv megfelel a kerettantervben megfogalmazottnak, mind a témakörök, mind a tevékenységformák tekintetében. Feladataink összeállításánál szándékosan nem vettük figyelembe egyik tankönyv tartalmát sem, őrizvén vizsgálatunk objektivitását. Ez alól csak a 2. és a 11. feladat ábrái kivételek. Mivel a tanterv ábrákat nem tartalmaz (képi információk fel-

dolgozásának követelményét viszont igen), így olyan objektumok ábráit használtuk fel, amelyeknek az ismerete a tananyagból következik, és amelyek ábrázolásait valamennyi vizsgált tankönyv tartalmazza (szakóca és a római anyafarkas).

A tanulókról a Bevezetőben említett kutatás keretében háttérváltozókat is rögzítettek, amelyek befolyással lehetnek teljesítményükre. Ilyen az ötödik osztályos féléves tanulmányi átlaguk, féléves jegyeik néhány tantárgyból, a tantárgyi attitűdök, az iskolai teljesítményükkel való elégedettségük, a tantárgyi teljesítményük igényszíntvonal, továbbtanulási szándékaik, valamint szüleik iskolai végzettsége. Az erre szolgáló *Adatlap* kisebb eltérésekkel megegyezik az 1995-ös szegedi iskolai tudásmérés háttérváltozóit rögzítő adattal. (Csapó, 1998a. 323–324.) Ezeket az adatokat összehasonlító vizsgálat céljából mi is felhasználhattuk.

A vizsgálat lebonyolítása

Az adatfelvétel 2006 júniusában, a tanév utolsó két hetében történt. Abban reménykedtünk, hogy erre az időpontra az iskolák befejezik a tananyagot, és túl lehetnek egy tanév végi összefoglaláson is.

Eredmények

A teszt jósága és a felmért tudás szerkezete

A teszt reliabilitásának jellemzésére a Cronbach-féle a koefficientst használtuk, ami 0,8945 lett. Általában 0,9 felett lehet egyértelműen jónak mondani egy tudásszintmérő teszt megbízhatóságát, és a matematika vagy a természettudományos tárgyak esetében ez el is várható. Ugyanakkor a történelemtudást mérő tesztek reliabilitása a 0,8–0,9 közötti sávba szokott esni. Ennek több okát is említik a kutatók. (Kárpáti és mtsai, 2002, 71.) Ezek közül a legkevésbé áthidalhatónak tűnik, hogy a történelem tesztek a történelemtudás jellege miatt kevésbé homogének, mint matematikai vagy természettudományos társai. Ezen elvileg nem könnyű segíteni, hiszen a validitás megköveteli, hogy egymástól meglehetősen távol álló tudásterületeket is vizsgáljunk. Az egyes itemek egymással általában gyenge korrelációt mutatnak, a 0,3-et meghaladó összefüggés már meglehetősen ritka és inkább csak azonos feladaton belül találkozhatunk vele. Érdekes egybeesés, hogy a 4. feladat egyébként kifejezetten gyenge korrelációi közül kiemelkedik a 4b-d (0,42) összefüggés, az ékírás és a hieroglifák besorolása – úgy tűnik, az írásról való tudás összekapcsoló erő. Hasonló a helyzet a 8. feladatban, ahol a birodalom megnevezése elég gyakran együtt járt a városállam megnevezésével (8b-c 0,61), míg a két fogalom meghatározása, a 8a nem árul el igazi kapcsolatot (0,11 és 0,08) a feladat másik két itemével. A 6., a 10. és a 13. feladaton belül mondható erősnek az itemek összefüggése, 0,4–0,5 fölötti együtthatókkal. A legszorosabb korrelációkat a topográfia terén találjuk 0,4–0,5 körül, és itt van a táblázat legmagasabb értéke is: a 6c és 6g között 0,76 (Spárta és Athén beazonosítása). Az említett három feladat korrelál a legjobban a teszteredményekkel is: általában 0,5 körüliek az eredmények.

A történelem tudásszintmérés eredményei

A tudásmérő teszt pontszámait százalékra számítottuk át az összehasonlíthatóság megkönnyítésére. A 67,2 százalékos átlag meglehetősen magasnak tűnik (*1. táblázat*), különösen, ha korábbi mérések eredményével összevetjük. Ennek lehetséges okairól már más vonatkozásban említést tettünk: ide sorolható részben az a tény, hogy a mintavételből kimaradtak a kistelepülések iskolái – amelyek a korábbi mérések során általában rontottak az átlagon –, részben pedig a mérőeszköz összeállításának sajátosságai, szigorú kritéri-

umorientáltsága. Van olyan tapasztalat is, amely szerint az általános iskolás tanulók a történelmi korok közül az ókort ismerik a legjobban, márpedig feladataink többsége ókori tárgyú volt. (Csala, 2001) Viszont az is igaz, hogy ugyanebben a mérésben az őskor mutatta a legrosszabb eredményeket, szemben mostani felmérésünkkel, amikor az őskorra vonatkozó feladatok megoldása lett a legjobb.

1. táblázat. A tudásszintmérő teszt %-ban megadott eredményei iskolák szerinti bontásban

Iskola sorszáma	N	átlag	Szórás	minimum	maximum
10	48	81,6	8,7	60,7	94,6
11	16	69,0	10,0	48,2	87,5
14	23	73,0	13,8	44,6	91,5
15	24	73,0	18,8	35,7	92,9
16	38	66,4	12,0	41,1	91,1
18	45	65,3	12,8	32,1	89,3
20	44	66,8	17,1	19,6	96,4
21	18	73,1	14,3	26,8	92,9
31	24	58,1	11,5	32,1	76,8
32	54	72,4	13,5	42,9	94,6
33	20	48,4	15,0	25,0	87,5
34	23	66,9	9,3	48,2	83,9
35	46	70,0	12,2	30,4	91,1
36	26	64,6	15,7	17,9	85,7
40	139	64,5	17,7	25,0	94,6
41	91	58,5	20,0	12,5	92,9
43	74	66,0	12,5	28,6	89,3
44	23	63,9	19,4	26,8	91,1
45	47	78,8	10,3	44,6	96,4
46	18	74,2	11,6	46,4	92,9
Összesen	841	67,2	16,2	12,5	96,4

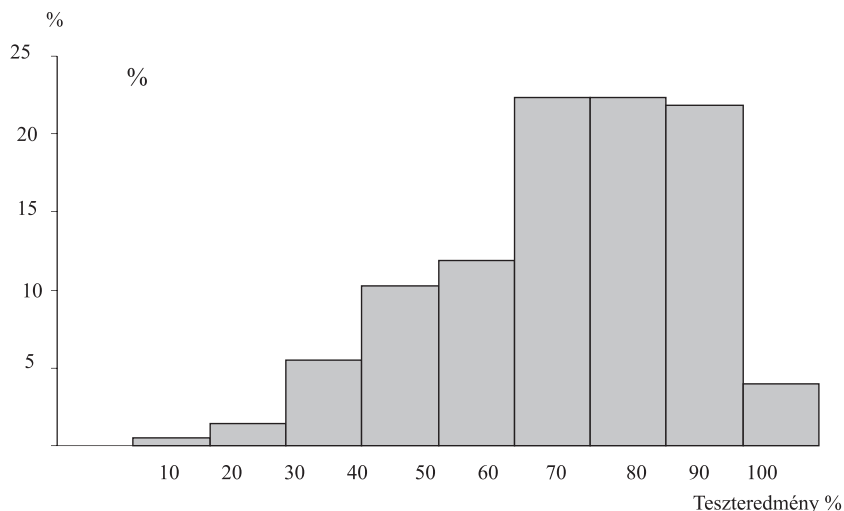
Mindezeket figyelembe véve az eredmények már közel sem olyan megnyugtatóak. A szakemberek megítélése szerint körülbelül 75 százalék fölötti teljesítés jelentheti a tananyag megfelelő elsajátítását. Ha ezt a kritériumszintet nézzük, megállapíthatjuk, hogy az iskolák alig 40 százaléka haladja meg az alsó határt, 75 százalék felett pedig az iskolák mindössze egyetlen tizede teljesített.

Ugyanakkor az egyes iskolák közötti különbségek – azonos településen belül is – meglehetősen nagyok. A legjobban és a leggyengébben teljesítő iskolák között 33,2 pont a különbség. Feltűnő, hogy a 10-es iskola minimuma is meghaladja a leggyengébbek átlagát, és hogy a legjobb eredményt elérő iskolák egyben a legkisebb szórásúak (10, 45, 46). Az iskolák közötti különbségeket varianciaanalízis segítségével is kifejezhetjük. Ez jelzi, hogy a felmérésben az iskolák közötti különbség a történelemtudás tekintetében is nagyobb, mint az iskolákon belül. (Csapó, 2002b)

A fiúk és a lányok teljesítménye között – ahogyan az várható volt – gyakorlatilag nincs különbség; míg előbbieket 67,59, utóbbiakat 66,96 pontos átlagteljesítményt nyújtottak.

Ha a tanulók eredményeinek eloszlását figyeljük, a kép valamivel kedvezőbb (1. ábra). A relatív gyakorisági eloszlás diagramja erősen jobbra aszimmetrikus, ami egy tudásmérő tesztnél el is várható, és a módusz is meglehetősen magas, 83,92 pont. A tanulók 70,6 százalékának teljesítménye meghaladta a 60 pontot, de még a kritikus 70 pontot is csaknem felük (48,2 százalék) teljesítette.

Érdekes megvizsgálni néhány feladat vagy item megoldási mutatóit. Hét olyan item van, amelyet a tanulók több, mint 90 százaléka helyesen oldott meg. A tanulók 96,8 százaléka össze tudta kapcsolni Egyiptomot a piramisokkal és 96,7 százaléka meg tudott nevezni legalább egy óskori élelemszerzési módot. Majdnem ennyien azonosították az őskor



1. ábra. A teszt eredményének relatív gyakorisági eloszlása

kort – esetleg a paleolitikumot – a kőszerszámokkal, a hieroglifákat Egyiptommal, az ikreket szoptató anyafarkas képét Rómával, és a válaszadók 93,2 százaléka tudta, hogy a görög istenek az Olümposzon élnek. Ezek az ismeretek a tanulók jelentős részénél valószínűleg már előzetes tudásból származtak, de nyilván nem ilyen arányban, és korántsem mindegyik esetben. Ugyanakkor a szóban forgó tárgyak, képek, jelenségek majd mindegyike ikonyszerűen megjelenít valamilyen kultúrát, civilizációt. Nem véletlen, hogy az anyafarkasról jóval többet tudtak, mint Augustus történelmi szerepéről (pedig utóbbi zárt végű, alternatív választás volt – 50,2 százalékos eredménnyel), illetve az istenek lakhelyét is többen ismerték, mint az athéni demokrácia vezetőjének, Periklésznek a nevét (többszörös választás – 68,6 százalék).

Több ok miatt sem meglepő, hogy lényegesen gyengébben mentek az elsősorban készséget, képességet, kompetenciát mérő feladatok, ítemek. Történelmi tanulmányaik elején a tanulók még nem rendelkeznek kellő begyakorlottsággal és tapasztalattal az ilyen típusú feladatok megoldásában, ráadásul nyelvi kompetenciájuk is sok esetben elégtelennek tűnik. De az okok között említhetjük a történelemoktatás még sok helyen továbbélő ismeret-központú hagyományát. Különösképpen azok a nyílt végű feladatok okoztak sokak számára leküzdhetetlen nehézséget, amelyekben egy-két mondatos választ kellett adni. Jóllehet az anyafarkast majdnem mindenki azonosította Róma alapításával, és a válaszadók több, mint fele asszociált is valamelyik városalapítással kapcsolatos mondara, de összesen csak 21 százalékuk tudta elfogadható nyelvi formában rekonstruálni a történetet. A leggyengébben a birodalom és a városállam fogalmainak összehasonlítása sikerült, jóllehet a feladat további részében a többség megfelelő példát tudott hozni mindkettőre. Talán ez a feladat követelte a tanulóktól a legkomplexebb tudást: ismerni kellett a birodalom és a városállam szavak jelentését és/vagy elvonatkoztatni a konkrét általuk ismert példáktól, kiválasztani és összehasonlítani a releváns jellemzőket, és ezt helyesen megfogalmazni. Mindez a válaszadók 7,3 százalékának sikerült.

Tanulságos az 1. feladat négy íteme is, ahol az időszámítás fogalmainak megértését, megfelelő használatát próbáltuk felderíteni. Míg az a) és d) kérdést a tanulók több, mint kétharmada jól oldotta meg, addig a b) és c) esetében igen gyenge eredmények (31,6 és 29,1) születtek – jóllehet maga a számolási feladat semmivel sem volt nehezebb. A javítás során tapasztaltuk, hogy a tanulók jelentős része elmulasztotta a Kr. e. vagy az i. e.

jelölést – jóllehet a kérdésben mindkét esetben szerepelt. Nem egyszerűen a kérdés volt rossz: a tömeges figyelmetlenség arról tanúskodik, hogy sokaknál hiányzik az a begyakorlottság, ami az évszámok, évszázadok rutinszerű alkalmazásához szükséges lenne.

A teszteredményeket befolyásoló tényezők

Vizsgálatunk során rendelkezésünkre álltak olyan változók is, amelyek a tanulók iskolai értékeléséről, attitűdjeiről, énképének egyes elemeiről, illetve szülei iskolai végzettségéről nyújtanak tájékoztatást. Nem célunk ezeknek a változókknak a részletes értékelése, itt most csak azt vizsgáljuk, hogy milyen kapcsolatban vannak a tanulók történelem-tudásával (2. táblázat).

Nem meglepő, hogy a történelem jegy és az egyéb tantárgyi osztályzatok adják a legmagasabb értéket, és hogy az összes osztályzatot összefoglaló szorgalom a legmagasabb. Az is megszokott, hogy az attitűdök és a tudás mutatói között találjuk a leggyengébb kapcsolatot. Feltűnő, hogy ebből milyen markánsan emelkedik ki a történelem jegy és attitűd összefüggése, bár maga az érték nagyjából megegyezik más mérések eredményeivel. (Korábbi mérési eredményekre történő utalásaink: jegyek és tantárgyi attitűdök vonatkozásában lásd *Csapó*, 1998b, 2002a; tantárgyi tesztek és egyéb változók vonatkozásában lásd *Csikos és B. Németh*, 1998; *Kárpáti és mtsai*, 2002.)

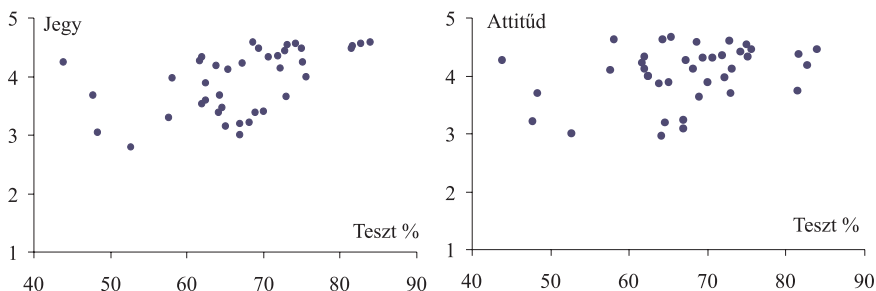
Az iskolai osztályzatok és a tudás összefüggése mindig problematikus kérdés. A tanári osztályzás általában nem tud eleget tenni az objektivitás, az érvényesség és a megbízhatóság követelményének – sokszor összemosódik a jegyek funkciója is, nem válik szét a formatív és a szummatív értékelés. (*Csapó*, 1998b)

2. táblázat. A történelem tantárggyal kapcsolatos változók és egyéb változók korrelációi

Változók	Történelem jegy	Történelem attitűd	Történelem teszt
Irodalom jegy	0,67	0,23	0,54
Történelem jegy	1,00	0,46	0,59
Matematika jegy	0,64	0,16	0,55
Természetismeret jegy	0,66	0,21	0,57
Szorgalom jegy	0,68	0,23	0,51
Irodalom attitűd	0,18	0,25	0,17
Történelem attitűd	0,46	1,00	0,27
Matematika attitűd	0,18	0,22	0,17
Természetismeret attitűd	0,17	0,21	0,17
Iskolai teljesítménnyel való elégedettség	0,51	0,26	0,39
Hány pontot érne el egy történelem feladatlapon	0,46	0,28	0,41
Hány ponttal lenne elégedett egy történelem feladatlapon	0,29	0,16	0,30
Továbbtanulási szándék	0,36	0,24	0,34
Szülők iskolázottsága	0,26	0,13	0,32
Történelem teszt	0,59	0,27	1,00

A korábbi kutatásokban az iskolai osztályzatok és a tudásmérő tesztek korrelációja messze esett a kívánatos 1,00-hez közeli értéktől. A matematika és a természettudományos tárgyak tesztjei és osztályzatai közti összefüggésekhez képest a humán tárgyaknál még rosszabb a helyzet, például történelemből 7. osztályban 0,38-as, 11. évfolyamon 0,279-es értéket állapított meg egy korábbi vizsgálat (*Csapó*, 2002a, 45.) Ehhez képest a vizsgálatunkban szereplő 0,59-es korreláció kifejezetten szorosnak tűnik. Ennek valószínű oka, hogy a kerettantervben megfogalmazott tananyag egyértelműbb követelményeket támasztott a korábbiaknál, és ez növelhette némiképp a tanári értékelések validitását.

Ha az osztályok teljesítményét nézzük, a kép kevésbé tűnik kedvezőnek (2. ábra) A pontfelhő egésze kicsit magasabban van, mint az indokolt lenne, vagyis a jegyek jobbak, mint a teszten mért tudás. A 39 osztályból legalább tíz többé-kevésbé felülértékeltnek tűnik, ezzel szemben legfeljebb 3–4 osztály lóg ki lefelé. Az egyes osztályok megítélése között olyan különbségeket tapasztalunk, ami aligha lenne megengedhető. Különösen feltűnő a 411-es osztály, amelyiknek a történelemjegy-átlaga 4,24, és ahol mindössze 43,94 pontos teszteredmény született, míg például a 341-es osztály 66,93-as teszteredménye mellett a történelem jegy átlaga csak 3,00. Feltűnő, hogy a pontfelhő a teszt-teljesítmény esésével együtt ritkul és nyílik, mintha az osztály átlagos tudásszintjének csökkenésével egyre megbízhatatlanabbá válna az iskolai értékelés.



2. ábra. A történelem jegyek és történelem attitűdök átlaga osztályonként a teszteredmények függvényében

Nagyon hasonlít erre a tantárgyi attitűd-átlagok és a teszteredmények összefüggését ábrázoló diagram is. Ráadásul a szélsőséges helyzetekben ugyanazok az osztályok szerepelnek: az ímént negatív példaként emlegetett 411-es nemcsak nagyon jó tanulmányi átlaggal rendelkezik, de láthatóan az egyik legjobb attitűd-átlaggal is. Ha nem tudják a történelmet, legalább szeretik, mondhatnánk némi malíciával. De ha a tanulók továbbtanulási szándékait nézzük, ahol az 5,43-as osztályátlag (nyolc fokú skálán mértük) nem áll messze a felmérésben részt vevők átlagától, akkor már van okunk az aggodalomra: ennek az osztálynak a tanulóit súlyos csalódás érheti majd. A jegyeik alapján azt hiszik, minden rendben van a történelemtudásukkal, és csak az iskolából kikerülve, a továbblépéskor szembesülnek a realitásokkal, mert nem, vagy csak extra erőfeszítések árán fognak tudni ambícióiknak megfelelően továbbtanulni. De ellenkező hatást is kiválthat a nem megfelelő értékelés: az átlagos tudású (66,93 pontos) 341-es osztály tanulóinak az átlagnál majdnem egy egész ponttal rosszabb (3,00) a történelemjegy-átlaguk. Lehet, hogy ennek a következménye, lehet, hogy nem, de a történelemattitűd-osztályátlag (3,09) szintén majdnem egy egész ponttal marad le a mérés átlagától (4,03). Lehet, hogy ennek az alulértékelttségnek is köszönhető, hogy a továbbtanulási hajlandóság is csaknem ennyivel van az átlag alatt (4,96).

Annak vizsgálatára, hogy a rendelkezésünkre álló változók mennyiben befolyásolják a tanulók teszten mért tudását, regresszióanalízist végeztünk (6. táblázat). A táblázatban csak azokat a változókat tüntettük fel, amelyek legalább $p=0,05$ valószínűségi szinten szignifikánsak.

A történelemtudás varianciájának meglehetősen magas arányát magyarázzák a vizsgálatba vont független változók. Nem szokatlan, hogy az egyéb tantárgyak jegyeinek hozzájárulása a legszámottevőbb, de itt még ennél is dominánsabb a négy osztályzat: a megmagyarázott variancia több, mint felét adja. Az sem meglepő, hogy a történelem jegy vezeti a sort. Az attitűdök magyarázó ereje általában – mint itt is – csekély, mindössze a történelem attitűd számottevő 5,01 százalékkal. A leginkább figyelemreméltó a tanulási motivációval, tanulási önképpel kapcsolatban lévő változók magas magyarázó ereje.

3. táblázat. A történelem tudásszintmérő teszttel mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményeinek összefoglalása

Független változók	r	β	$r \beta 100$
Irodalom jegy	0,541	0,106	5,73
Történelem jegy	0,594	0,273	16,21
Matematika jegy	0,550	0,156	8,58
Természetismeret jegy	0,574	0,220	12,62
Irodalom attitűd	0,174	0,092	1,60
Történelem attitűd	0,271	0,185	5,01
Matematika attitűd	0,171	0,084	1,43
Idegen nyelv attitűd	0,197	0,120	2,36
Természetismeret attitűd	0,174	0,083	1,44
Iskolai teljesítménnyel való elégedettség	0,393	0,235	9,23
Hány pontot érte el	0,418	0,238	9,94
Továbbtanulási szándék	0,341	0,181	6,17
Anyá iskolázottsága	0,255	0,095	2,42
Összes megmagyarázott variancia:		82,74 %	

Tankönyv és tudásszint összefüggései

Végül kísérletet teszünk arra, hogy a tudásmérő teszt eredményei és a használt tankönyvek közötti összefüggéseket megvizsgáljuk. Amint az a 4. táblázatból kiderül, a négy tankönyvet használók teszteredményei érzékelhetően eltérnek egymástól.

4. táblázat. A történelem tudásszintmérő teszt eredménye a tankönyvhasználat szerinti bontásban

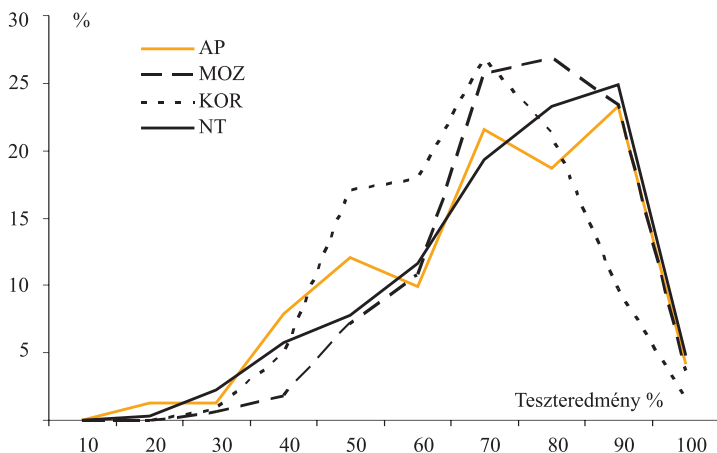
Tankönyv*	N	Átlag	Szórás
AP	241	65,90	17,78
MOZ	167	70,30	13,61
KOR	123	63,08	14,24
NT	310	68,32	16,78

*A tankönyvek adatait és a rövidítések feloldását lásd a Függelékben (F2)!

Statisztikai értelemben nem véletlen, hogy a MOZ könyvet használók jobb átlageredményt értek el, mint a másik három csoport, és az sem, hogy a leggyengébb eredményt a KOR könyvet használóknál mértük. A tudásmérő teszt eredményének néhány százalékos eltérésén kívül más különbségeket is észrevehetünk. A 3. ábrán megfigyelhetjük, hogy a négy tankönyvi csoport eloszlásgörbéi között is van eltérés.

Legfeltűnőbb jelenség az AP hullámszerűsége, a görbe három csúcsa, ami mögött voltaképpen három különböző csoport létét sejtethetjük. Az első, alacsonyabb csúcs zömét a 41-es iskola két nagyon gyenge átlagú osztálya jelenti (43,9 és 47,7 százalék), a másodikat három átlag körüli osztály, míg a harmadikat a minden osztályban megtalálható jók és a 15-ös iskola kiemelkedően jó 151-es osztálya 83,9 százalékkal. Az osztályok szintjén is igaz, amit a tanulók szintjén a legmagasabb szórás kifejezett, hogy az AP mutatja a legnagyobb szélsőségeket. Az előbb említett 41-es iskolának a két leggyengébb osztálya mellett van egy átlagos (67,3 százalék) és egy átlag feletti (75,6 százalék) is. Az egy iskolán belüli több, mint 31 százalékos különbség megdöbbentő, de nem egyedi: a szintén AP könyvet használó 15-ös iskola 154-es osztálya 26,2 százalékkal marad el a már említett kítűnő eredményű 151-esétől.

Kevésbé problematikus, de nem is kedvező görbe a KOR-é. Nagyon hamar és meredeken emelkedik, ami arról tanúskodik, hogy sok a gyenge teljesítményű diák. Aztán túl korán, az átlageredmény körül éri el a móduszt, ahonnan zuhanásszerűen indul lefelé – amikor a másik három csoport még javában emelkedik. Vagyis nagyon kevés jó vagy ki-



3. ábra. A történelem teszt eredményeinek eloszlása a négy tankönyvi csoport szerint

magasló tudású tanuló van ebben a csoportban – az osztályátlagok közül egyik sem éri el a 75 százalékot.

A listavezető MOZ könyvet használók görbéje ennek pontosan az ellentéte: a leglassabban emelkedik (kevesebb gyenge diák), majd az átlag körül jut a csúcs közelébe, ahol tartós fensíkot képez. Ennek a csoportnak több, mint háromnegyed része oldotta meg 60–90 százalékos sikerrel a tesztet. A máshol jelentős heterogenitásnak itt nyoma sincs: a 10-es iskola két osztályának az átlaga: 81,5 százalék (minimum: 60,7, maximum: 92,9) és 81,6 százalék (minimum: 62,5!, maximum: 94,6). Ennek a két kimagasló osztálynak és a többi MOZ-t használó osztály átlag körüli teljesítményének köszönheti a vezető helyét ez a csoport, amelyben nincs olyan osztály, amelyik átlaga 60 százalék alatt lenne.

Magyarázza-e, magyarázhatja-e a tankönyv ezeket az eltéréseket? Egy alapos tankönyvanalízis szétfeszítené dolgozatunk kereteit, de kísérletet tettünk néhány feladat és item esetében arra, hogy megkeressük az eltérő eredményesség okát.

5. táblázat. Az 1. feladat megoldásának eredményei a tankönyvhasználat szerinti bontásában

Tankönyv	Itemek				Feladat átlaga
	1a	1b	1c	1d	
AP	0,69	0,22	0,27	0,63	0,45
MOZ	0,73	0,46	0,35	0,66	0,55
KOR	0,73	0,14	0,27	0,76	0,48
NT	0,70	0,39	0,38	0,67	0,51

A 8. táblázatban, amely az 1. kronológiai-számolási feladat eredményeit mutatja, a megoldás erőssorrendje majdnem teljesen ugyanaz, mint az egész teszté: itt is a MOZ a legjobb, jóllehet ez a tankönyv foglalkozik a legkevesebbet és a legkevésbé részletesen is a feladat témájával, inkább csillagászati-naptártörténeti megközelítést alkalmaz. Korábban kitértünk már az 1b és 1c itemek problémájára; valójában itt kereshető a MOZ csoport sikere: kevésbé rosszul oldották meg, mint a többiek. Az AP hiába foglalkozott olyan sokat a kérdéssel, a fejezet nem elég világos és a feladatok sem logikusak. Kicsit meglepő a KOR jó szereplése: az 1d itemben a legjobb 76 százalékkal. Ezt a tudást mégiscsak a tankönyvnek lehet köszönni, ugyanis két könyv tette fel majdnem ugyanazt a számolási kérdést Augustus élettartamáról, ami – mondanunk sem kell, véletlenül – a tesztben is szerepelt. Az AP-ben hiába szerepelt a kérdés, az AP-t használó tanulók teljesítményén ez nem látszik – talán túl sok, túlságosan is szétartó kérdéscsoport foglalkozik a témával. A

KOR esetében mindössze öt, jól áttekinthető kérdés szerepel, és – amiért példátlan módon jobb a többiekénél – míg a másik három tankönyv a tanév elején foglalkozik az időszámítás problémájával, addig a KOR a tanév végén, így a diákok még emlékezhetnek a feladat megoldására. Ennél a feladtnál bizvást kijelenthetjük, hogy a tudás nem a tankönyvtől függött, inkább a megértéstől – ezt egyik tankönyv sem nagyon segítette elő – és a begyakorlottságtól – a tankönyvírók ezt is inkább a tanárra bízta: a későbbi témáknál nem nagyon találoztunk ismétlő, kronológiai tudást gyakorló kérdésekkel.

A 6. táblázat egy topográfiai feladat megoldási eredményeit tartalmazza. A sort itt is a MOZ tankönyvet használók vezetik. Tény, hogy ebben a tankönyvben található a leghasználatóbb térképek: megfelelően sematikusak, áttekinthetőek és a lényegyet mutatják be. Talán nem véletlen, hogy a legtöbb topográfiai itemet a MOZ-t használók oldották meg a legjobban. Különösen imponáló a 6f (Róma városának elhelyezése a térképen) 94 százalékos megoldottsági szintje. Talán annak is köszönhető, hogy a tankönyv kilenc térképen hozza a legkülönbözőbb összefüggésekben: a zöld félszigeten nagy piros pont Róma. Úgy tűnik, hogy a tankönyvet lapozgatva egy év alatt majdnem mindenkébe bevésődött. Érdekes viszont a KOR előkelő helyezése, jóllehet az egész tankönyv mindössze három sematikus térképet tartalmaz. Igaz, hogy az egyik a Római Birodalom határát jelzi, és ezt a kérdést (6h) ez a csoport oldotta meg a legjobban.

6. táblázat. Az 1. feladat megoldásának eredményei a tankönyvhasználat szerinti bontásában

Tankönyv	Itemek				Feladat átlaga
	1a	1b	1c	1d	
AP	0,69	0,22	0,27	0,63	0,45
MOZ	0,73	0,46	0,35	0,66	0,55
KOR	0,73	0,14	0,27	0,76	0,48
NT	0,70	0,39	0,38	0,67	0,51

A 10. táblázat adataiból egyértelműen kiderül, hogy a bibliai történeteket az AP tankönyvet használók ismerik a legjobban. Pedig itt szó lehetne az előzetes tudás szerepéről: a hittanra járók már a történelem tantárgy előtt megismerhették ezeket a bibliai hősöket, történeteket. Talán így is van, de ez nem zavarta meg az arányokat, hiszen valószínűleg mindegyik tankönyvhasználó csoportban nagyjából azonos számú hittanos lehet. Ennél a feladtnál nagy valószínűséggel kijelenthetjük, hogy a kialakult tudásban a tankönyvnek jelentős szerepe van. Mind terjedelmében (8 oldal, 17 kép), mind kidolgozottságában az AP nyújt a legtöbbet ebben a témában, és ezt az eredmények visszaigazolni látszanak. A hatás közvetett is lehet: az, hogy a tankönyv ilyen bőségesen tárgyalja az ószövetségi történeteket, a tankönyvet használó tanárt is arra inspirálhatja, hogy a szokásosnál fontosabbnak tartsa ezt a témát, és több időt is szánjon rá.

7. táblázat. A 7. feladat megoldásának eredménye a tankönyvhasználat szerinti bontásában

Tankönyv	Itemek				Feladat átlaga
	7a	7b	7c	7d	
AP	0,87	0,66	0,69	0,80	0,76
MOZ	0,84	0,63	0,55	0,83	0,71
KOR	0,88	0,50	0,45	0,76	0,65
NT	0,85	0,60	0,54	0,77	0,69

A 13. feladat megoldásai (8. táblázat) több érdekes tanulással szolgálhatnak. Itt az NT-t használók teljesítenek a legjobban, míg a KOR meglehetősen leszakadva itt is az utolsó. Ráadásul a feladat alternatív választásokból áll, 50 százalékos véletlen találati

megoldási valószínűséggel; ehhez mérten a 48 százalékos megoldási mutató igen szerénynek mondható.

8. táblázat. A 13. feladat megoldásának eredménye a tankönyvhasználat szerinti bontásában

Tankönyv	Itemek					Feladat átlaga
	13a	13b	13c	13d	13e	
AP	0,54	0,46	0,61	0,68	0,62	0,58
MOZ	0,31	0,42	0,75	0,84	0,72	0,61
KOR	0,28	0,29	0,58	0,72	0,53	0,48
NT	0,62	0,55	0,74	0,77	0,80	0,70

Ha a részleteket megnézzük, korántsem arról van csak szó, hogy a tanulók semmit sem tudtak és még szerencséjük sem volt. A 13a item esetében nemcsak a KOR 28 százaléka gyenge, de meglepetésre a MOZ csoport is csak 31 százalékos teljesítményt ért el, és az AP 54 százaléka sem nevezhető igazán jónak. Mindez nemcsak azt jelenti, hogy a tanulók nem tudták a helyes választ; sokkal inkább azt, hogy a rossz választ tudták. Úgy tűnik, itt a tanulóban valamilyen tévképzet élt, ami az emeletes bérházakat a modernitáshoz, a 20. századhoz kötötte. Ezt a tévképzetet a MOZ-nak és a KOR-nak nem sikerült eloszlatnia, míg az AP, de főként az NT némi sikerrel járt. Érdemes megnézni az egyes tankönyveket, mit is írnak erről. (9. táblázat)

9. táblázat. A négy tankönyv a római bérházakról

Könyvek	Tankönyvi szöveg	Kép	Megoldás %
NT 131. o.	A császárkori Rómában 3–5 emelet magas, hatalmas bérházak épültek,* sőt volt köztük tízeletemes is! Az építők a lakók kényelmével nem sokat törődtek. A családok szűkös, levegőtlen szobákban éltek. Fürdőszoba, illemhely nem tartozott a lakásokhoz ...	Nincs	0,62
AP 136. o.	A modern, márványból épült világváros mellett húzódtott meg a szűk, egészségtelen, fából és téglából épített, 3–5 emeletes bérházak tömege. Az itteni lakások olykor több család otthonául is szolgáltak	Nincs	0,54
MOZ 114. o.	A szegény vendéget rokonai saját bérházbéli otthonukban fogadták. Ezekben a többemeletes épületekben kisebb-nagyobb lakásokat béreltek, az alsó szinteket üzletek, kocsmák foglalták el.	Nincs	0,31
KOR	Nincs	Nincs	0,28

*A kiemelés a tankönyvben. A tankönyv a Kislexikon részében megmagyarázza a bérház szó jelentését.

A szövegeket vizsgálva nem véletlen, hogy a KOR-nak és a MOZ-nak nem sikerült eloszlatni a tévképzetet. A KOR nem foglalkozik ezzel az egyébként a kerettantervben megnevezett fogalommal. A MOZ ezt megteszi, de csak a vendéglátás kapcsán, olyan – kissé zavaros – szövegösszefüggésben, amelyben a bérház mintegy mellékes információként van jelen. A részletek hiánya és a „többemeletes” kifejezés motivátlansága is hozzájárul ahhoz, hogy elsikkadjon az információ. Az AP szövege ezzel szemben motívált: jelzős szerkezetek és az emeletek számszerűsítése, valamint az ott élő emberek lakáskörülményeinek említése képszerűbbé teszik az információt. Az NT szövege még ennél is motíváltabb, erősen informatív és képszerű, alkalmas arra, hogy a tanulók képzeletét megragadja. Nem véletlen, hogy az NT-t használók válaszolnak a legnagyobb arányban helyesen (a különbségek szignifikánsak), bár ez az arány sem túl magas. Egy jól értelmezhető kép, ábra bizonyosan sokat segítene.

Érdekes még megnéznünk a 13b itemet, amelyben három tankönyvi csoport is 50 százalék alatt maradt. Ez alkalmazási feladat volt, tudni kellett hozzá, hogy a kereszténység mikor alakult ki, mikor élt Augustus (ezt az adatot a teszt korábbi kérdésében megadtuk), és rájónni arra, hogy ebben a helyzetben erre a kronologikus tudásra van szükség. Ez bizony nagyon keveseknek sikerült.

Nincs arra helyünk, meg talán értelmetlen is volna valamennyi item megoldási arányait összehasonlítani a tankönyvek tartalmával, de annyi mindenesetre megállapítható, hogy egyes esetekben találhatunk összefüggést a tanulók tudása és az adott tankönyvi részek színvonala, kifejtettsége, motiváltsága között (6f; 7.; 13a). Ugyanakkor azt is kijelenthetjük, hogy az itemek és feladatok szintjén az esetek többségében a tanulói tudás függetlennek tűnik attól, hogy milyen tankönyvet használnak. Sokszor olyan esetben is a MOZ-t használók válaszoltak jobban, amikor ezt a tankönyv aligha indokolta volna.

Az a kézenfekvőnek tűnő gondolat, hogy a MOZ-t használók azért szerepeltek jobban a tudásmérő teszten, mert a MOZ jobb tankönyv a többinél, a fentiek alapján tehát semmivel sem igazolható.

Az elemzésnek ezen a pontján érdemes egybevetni a tankönyvhasználatot más változókkal, hátha kapunk valami magyarázatot az ellentmondásra. A 13. táblázat adatai ebből a szempontból igen informatívak. Igazából három jól elkülöníthető csoportot különböztethetünk meg: a MOZ-t, amely mind a hat mutatóban a legmagasabb átlagú, a KOR-t, amely öt változó átlagában az utolsó és csak az attitűd tekintetében utolsó előtti, illetve az NT és AP alkotta középmezőnyt: a 12 lehetőségből 11-szer ez a két csoport birtolja a 2–3. helyet.

10. táblázat. A teszteredmény és a háttérváltozók a négy tankönyvet használók bontásában

Tankönyv*	Teszt	Történelem jegy átlaga	Történelem attitűd átlaga	Továbbtanulási szándék átlaga	Anya végzettségének átlaga	Apa végzettségének átlaga
MOZ	70,30 %	4,17	4,18	6,22	3,71	3,73
NT	68,32 %	3,82	3,87	5,56	3,30	3,17
AP	65,90 %	4,12	4,13	6,12	3,25	3,14
KOR	63,08 %	3,57	4,07	4,94	2,45	2,38

*A tankönyveket a szemléletesség kedvéért a teszteredmények erőssorrendjébe rendeztük.

A csoportok ilyen éles elkülönülése meglepő, a különbségek mértéke pedig elgondolkodtató. A MOZ és a KOR között különösképpen a szülők iskolai végzettsége és a továbbtanulási szándék, ambíció tekintetében óriási a különbség. Míg a MOZ-t használó tanulók szüleinek többsége rendelkezik valamilyen felsőfokú diplomával és ők maguk is felsőfokú végzettséget szeretnének, addig a KOR-ból tanuló diákok szüleinek többsége érettségivel sem rendelkezik, és ők maguk is legfeljebb az érettségi vagy egy technikus képzettség elérését ambicionálják.

A 10. táblázat adatait értelmezve talán kimondhatjuk, hogy esetükben a különböző tankönyvek elsősorban nem okai, hanem inkább indikátorai egy igen markáns különbségnek. Az is nyilvánvaló, hogy ezek a különbségek valójában az iskolák, osztályok közötti különbségek. Ezeknek a különbségeknek az oka az a társadalmi szelekció, amelyet leginkább a szülői háttérrel vizsgálva, a szülők iskolai végzettségének különbségeiben ragadhatunk meg. (Csapó, 2002b)

Hogy mi lehet az oka annak, hogy a tankönyvek ilyen pontosan jelzik ezeket a különbségeket, hogy milyen mechanizmusok játszanak ebben szerepet, azt most csak találgatni tudjuk. Az nyilvánvalónak tűnik, hogy már a tankönyv kiválasztásának folyamatában érvényesülhet ez a hatás, ám ennek mibenléte további kutatásokat igényelne. Itt csak néhány megfontolandó szempontot vetünk fel.

A kiválasztásban általában szerepet játszhatnak lokális tényezők. Esetünkben ilyen nem tapasztaltunk. A Budapest-vidék területi megkülönböztetés kizárható, mivel mind a négy tankönyvet használták a fővárosban és vidéken is. Ezzel szemben megállapítható: (1) a MOZ tekinthető a négy közül a legigényesebb kivitelű tankönyvnek; képei, szövegeinek elrendezése a leginkább korszerű (divatos); míg a KOR kétségtelenül a legkevésbé igényes, nagyon kevés fényképpel, kissé ódivatú ábrákkal. (2) Mindez a két könyv árában is visszatükröződik, ami a tankönyv kiválasztásának másik fontos szempontja lehet. (3) A KOR tankönyvszerűbb, szövegei rövidebbek, áttekinthetőbbek, könnyebben feldolgozhatónak tűnnek, míg a MOZ kevésbé tankönyvszerű, viszont motiválóbb, érdekesebb.

Hogy ezek a különbségek milyen mechanizmusokon keresztül hatnak, az behatóbb vizsgálatot érdemel. Valószínűnek tűnik, hogy a közvetlen formában, illetve tanári tapasztalatban közvetetten is kifejeződő iskolahasználói igények befolyásolják a tankönyvválasztást.

Nem a folyamatot vizsgáltuk, hanem a végeredményt, így vizsgálatunk óhatatlanul több kérdést támasztott, mint amire válaszolni tudtunk. Hogyan, milyen mechanizmusokon keresztül történik a tankönyv kiválasztása, mit jelent valójában szociális-kulturális helyzet és tankönyvhasználat összefüggése, miként hat a könyv az oktatási folyamatban – ezekre a kérdésekre még nincsenek válaszaink.

Melléklet 1.

Történelem 5. osztály
Tudásmérő teszt
Óskor, Ókor

Név:..... Osztály:

Iskola:
.....

1. Számold és válaszolj az alábbi kérdésekre!

- a) Ménész Kr.e. 2900 körül egyesítette Egyiptomot. Hány évvel ezelőtt egyesítette Egyiptomot Ménész?
.....
- b) Hammurapi király Kr.e. 1792 -től 42 évig uralkodott. Meddig uralkodott Hammurapi? (Az évszámot kell beírni!)
.....
- c) Az első olimpiai játékokat Kr.e. 776 -ban rendezték. Hányadik században rendezték az első olimpiai játékokat?
.....
- d) Augustus császár Kr. e. 63 – Kr.u. 14-ig élt. Hány éves korában halt meg Augustus?
.....

a	
b	
c	
d	


2. a) A történelem mely korszakára jellemzőek a képen látható eszközök?



b) Mire használták ezeket?



a	
b	

3.	<p>Hogyan szerezte be élelmét az ősember? Írj három őskori élelemszerzési módot!</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">a</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">b</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">c</td></tr> </table>	a	b	c									
a														
b														
c														
4.	<p>Csoportosítsd az alább felsorolt fogalmakat! Betűjeleddel válaszolj! (Vigyázz, minden fogalmat csak egy helyre írhatasz be!)</p> <p style="text-align: center;"> a) öntözéses földművelés b) hieroglifa, c) többistenhit, d) ékírás, e) piramisok, f) toronytemplom </p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">EGYIPTOMRA jellemző</th> <th style="width: 33%;">MEZOPOTAMIARA jellemző</th> <th style="width: 33%;">MINDKETTŐRE jellemző</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	EGYIPTOMRA jellemző	MEZOPOTAMIARA jellemző	MINDKETTŐRE jellemző				<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">a</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">b</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">c</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">d</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">e</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">f</td></tr> </table>	a	b	c	d	e	f
EGYIPTOMRA jellemző	MEZOPOTAMIARA jellemző	MINDKETTŐRE jellemző												
a														
b														
c														
d														
e														
f														
5.	<p>Állítsd időrendi sorrendbe az alábbi történelmi eseményeket úgy, hogy az üresen maradt négyzetekbe beírod az esemény betűjelét! (Az 1. a legkorábbi esemény!)</p> <p>A: Jézus Krisztus születése, B: görög-perzsa háborúk, C: az írás kialakulása, D: Julius Caesar egyeduralma, E: a piramisok építése</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">1.</th> <th style="width: 20%;">2.</th> <th style="width: 20%;">3.</th> <th style="width: 20%;">4.</th> <th style="width: 20%;">5.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1.	2.	3.	4.	5.						<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">a</td></tr> </table>	a	
1.	2.	3.	4.	5.										
a														
6.	<p>A térképen a számok ókori városokat jelölnek. Írd a városok neve utáni vonakra a megfelelő számokat!</p> <p>a) Alexandria _____ b) Aquincum _____ c) Athén _____ d) Jeruzsálem _____ e) Karthágó _____ f) Róma _____ g) Spárta _____</p> <p>h) Mit jelöl a térképen a szaggatott vonal? </p>		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">a</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">b</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">c</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">d</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">e</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">f</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">g</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">h</td></tr> </table>	a	b	c	d	e	f	g	h			
a														
b														
c														
d														
e														
f														
g														
h														
7.	<p>Kire vonatkoznak az alábbi meghatározások?</p> <p>a) A vizözön előtt bárkát épített, hogy megmenekítse családját és a föld állatait. </p> <p>b) Ő vezette ki a zsidókat Egyiptom földjéről.</p> <p>c) Izrael királya, párbanban legyőzte a filiszteus Góliátot.</p> <p>d) Melyik környezetben szerepelnek ezek a történetek? </p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">a</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">b</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">c</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">d</td></tr> </table>	a	b	c	d								
a														
b														
c														
d														
8.	<p>Mi a különbség egy <i>birodalom</i> és egy <i>városállam</i> között? </p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">a</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">b</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">c</td></tr> </table>	a	b	c									
a														
b														
c														

13. KARIKÁZD be azoknak az építményeknek a betűjelét, amelyek már az ókori Rómában is léteztek, és HUZD át azokét, amelyek nem!

- a) emeletes bérházak,
b) keresztény templomok,
c) aszfalt-utak,
d) vízvezeték
e) amfiteátrumok

a	
b	
c	
d	
e	

Melléklet 2. A vizsgálatba bevont tankönyvek és a dolgozatban használt rövidítései

AP: Bánhegyi Ferenc (2005): *Történelem*. 5. kiad. Apáczai Kiadó, Celdömölk.

KOR: Filla István (2005): *Történelem az általános iskola 5. osztálya számára*. 5. kiad. Korona Kiadó, Budapest.

MOZ: Horváth Andrea – Horváth Levente Attila (2004): *Történelem*. Mozaik Kiadó, Szeged.

NT: Horváth Péter (2005): *Történelem az általános iskola 5. évfolyama számára*. 4. kiad. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Irodalom

Bratinkáné Magyar Éva (1989, szerk.): *Történelem 5. osztályos megyei tudásszintmérés elemzése*. Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet, Salgótarján.

Bratinkáné Magyar Éva (1990, szerk.): *Történelem 6. osztályos megyei tudásszintmérés elemzése*. Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet, Salgótarján.

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001): Országos történelmi mérés tapasztalatai. *Módszertani Lapok, Történelem*, 8. 3. 1–9.

Csapó Benő (1998a, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (1998b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 39–82.

Csapó Benő (2002a): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–64.

Csapó Benő (2002b): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.

Csíkos Csaba és B. Németh Mária (1998): A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 83–114.

Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkiadás alapjai*. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Fischerne Dárdai Ágnes és Sárvariné Lóky Gyöngyi (2002): A történelmi készségeket vizsgáló tudásfelmérés tapasztalatai. *Módszertani Lapok: Történelem*, 9. 1–2. 11–16. és 7–19.

Fischerne Dárdai Ágnes (2002): Történelemdidaktika és történelemtanítás az új évezredben. *Módszertani Lapok: Történelem*, 4. 1–16.

Karlovitz János (1986, szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin és Csapó Benő (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 65–90.

Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata. I–IV. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 14–24., 10. 43–52., 11. 77–84., 12. 30–41.

Kojanitz László (2004a): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 4. 429–442.

Kojanitz László (2004b): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9. 38–56.

Kojanitz László (2005): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 9. 135–143.

Nagy József (1993): Értékelési kritériumok és módszerek. *Pedagógiai Diagnosztika*, 2. 25–49.

Orosz Sándor (2001): Az általános iskolából kilépő tanulók tudásának alakulása a rendszerváltozás után. In Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 328–338.

Szebenyi Péter (1991): A magyar iskolázás vulkánja: a történelemtanítás. In Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139–143.

Történelem és állampolgári ismeretek 5–8. évfolyam (2000). In *Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei*. Oktatási Minisztérium, Budapest. 167–187.

A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata

A tanulmány első részében a szociális kompetencia meghatározásával foglalkozó legfontosabb elméleti munkákat foglaljuk össze, majd bemutatjuk e pszichikus rendszer általánosan elfogadott fejlődési modelljét és a fejlesztéssel kapcsolatos jelentősebb vizsgálati eredményeket, végül ismertetjük azokat a hazai kutatási és fejlesztési problémákat, amelyek megoldása a hatékonyabb szociális nevelés lehetőségét eredményezheti.

A nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutatások csaknem 40 éve foglalkoznak a szociális kompetencia – a társas viselkedés pszichikus feltételrendszerének – modellezésével, a rendszer összetevőinek fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel. Bár az 1970-es évektől napjainkig ismertté vált szociáliskompetencia-meghatározások jól tükrözik a társas viselkedés természetéről alkotott elméleti irányzatokat, a mai napig nem született olyan definíció, amelyet a kutatók egységesen, irányadónak elfogadnak.

A különböző elméleti modellek alapján végzett vizsgálatok már a kutatások kezdeti időszakában azt mutatták (például *Asher, Oden és Gottman, 1977; Hartup, 1980*), hogy mind a belső kiegyensúlyozottság, mind a társadalmi együttélés és fejlődés szempontjából meghatározó a szociális kompetencia fejlettségi szintje, szoros összefüggés áll fenn a szocialitás fejlettsége és a környezethez fűződő hosszú távú alkalmazkodás között. A későbbi felmérések arra is felhívták a figyelmet, hogy a szociális kompetencia működése az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben befolyásolja a tanulmányi sikerességet (*Gresham és Elliot, 1993*), illetve a gyerekek tudása, kognitív képességeik fejlettsége is hatással van az interperszonális viselkedés eredményességére, vagyis a szociális és a kognitív terület között kétirányú interakció feltételezhető (*Van der Zee, Thijs és Schakel, 2002; Bremer és Smith, 2004*).

A nemzetközi kutatási eredmények az évtizedek folyamán számos fejlesztő program kidolgozását és hatásvizsgálatát eredményezték. Napjainkban is egyre több program születik, amelyek alkalmazásával a társadalmi beilleszkedéshez, a munkába álláshoz, a boldoguláshoz elengedhetetlen szociális összetevők fejlődését, pozitív irányú változását kívánják segíteni, ugyanakkor a mai napig kérdéses a programok hosszú távú hatása (*Chen, 2006*).

Sajnálatos módon Magyarországon nagyon kevés fejlesztő program áll a pedagógusok rendelkezésére. E jelenség egyik legfőbb oka a kutatások csekély száma, hiszen a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális, hanem a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (*Zsolnai, 2007*). Gondot jelent az is, hogy a társadalom s ennek megfelelően az iskola is igen gyakran úgy véli, hogy a szülői hatások megteremtik a hatékony viselkedésmórok kialakulásának feltételeit (*Fülöp, 1991; Zsolnai és Józsa, 2002*). Azonban több vizsgálati eredmény (például *Buda, 1986; Földes, 2005*) ennek éppen az ellenkezőjét mutatja.

Annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedben egyre több szociális képesség és készség fejlődéséről, életkori jellegzetességéről rendelkezünk megbízható empirikus adatokkal, az eredmények alapján csak néhány olyan program született (például *Konta és Zsolnai,*

2002), amely eredményesen alkalmazható iskolai keretek között, szerves részét képezheti a tanítási-tanulási folyamatnak.

A szociális kompetencia meghatározása

Az 1970-es évektől napjainkig a szociális kompetencia számos meghatározása vált ismertté. A tudományos közösség által elfogadott nézet szerint – a Chomsky (1995) által bevezetett nyelvi kompetencia és nyelvi performancia (nyelvi viselkedés) szembeállítása alapján – a szociális kompetencia a társas viselkedést meghatározó pszichikus összetevők komplex feltételrendszere, a személyiség egzisztenciális funkciója (Nagy, 2000). A kutatások a szociális kompetencia szerveződését, működését, fejlődést vizsgálják és modellezik a 20. század utolsó harmadában kibontakozó tudományterületek – például az etológia, a humán-etológia (Eibl-Eibesfeldt, 1989; Csányi, 1999) vagy a szociobiológia (Berezkei, 1992) – kutatási eredményeinek felhasználásával, integrálásával.

A meghatározások három fő iránya

A kutatások kezdeti időszakában, szakítva ugyan a domináns behaviorista felfogással, jelentős mértékben felhasználták a rendszer definiálásához a viselkedésmintázatok természetét és előfordulásuk gyakoriságát, de kevésbé vették figyelembe az egyén gondolkodásának, érzelmeinek jellegzetességeit (például White, Kaban, Marmor és Shapiro, 1972). A kognitív folyamatok, főként a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és a szociális kompetencia működésének kapcsolata az 1970-es évek végén kidolgozott modellekben jelent meg először, napjainkban pedig az egyik leginkább kutatott területté vált (Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004). Az érzelmekkel kapcsolatos intenzív pszichológiai kutatásoknak köszönhetően az 1980-as években jelentek meg azok a modellek, amelyek a hatékony működés elengedhetetlen összetevőjének tekintik például az érzelmek szabályozását és értelmezését (Saarni, 1999).

A megfigyelhető viselkedés dominanciája

Az 1970-es években végzett kutatások (például White, Kaban, Marmor és Shapiro, 1972) főként a társas helyzetekben megfigyelhető viselkedésre koncentráltak, a szociális kompetencia összetevőire és működésére leginkább a viselkedési megnyilvánulásokból következtettek.

A legkorábbi vizsgálatok (például Hempel, 1965) egy mérési művelet alapján törekedtek a rendszer összetevőinek meghatározására, a naív operacionalizmus alapján pedig egymástól elszigetelt komponenseket határoztak meg (O'Malley, 1977). Ezek többnyire azok a készségek, a viselkedés tanult összetevői (például a kapcsolatfelvétel, a figyelemfelkeltés), amelyek a célok elérése érdekében szociálisan megfelelő viselkedésformák széles repertoárját segítik elő (Gottman és Parkhurst, 1977; Singleton és Asher, 1977). E nézet a későbbi évtizedekben is erőteljesen hatott mind a rendszer meghatározására, mind a fejlesztő programok kidolgozására.

Argyle (1983) szerint a szociális kompetencia olyan képességek és készségek birtoklását jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni és elsősorban a kommunikációs képesség hatékony működését hangsúlyozza. Az Argyle, Trower és Bryant által 1978-ban kidolgozott SST-módszer (Social Skill Training) főként a szociális magabiztosság fejlesztését tűzte ki célul.

Az elmúlt évtized definíciói közül Schneider (1993) meghatározása képviseli e nézetet, amely szerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális visel-

kedések végrehajtására, elősegítve ezzel az egyén személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy az ne sértse mások érdekét (Zsolnai, 1999).

A kognitív megközelítés jellemzői

A hipotetikus konstruktumok elmélete (Cronbach és Meehl, 1955) és az ehhez szorosan kapcsolódó konvergens és diszkrimináns validitás igazolása (Campbell és Fiske, 1959) az 1970-es évek végétől a szociális kompetencia esetében is lehetővé tette a különböző változók együttes kezelését.

Mindezek alapján a szociális kompetencia – akárcsak például az intelligencia vagy a skizofrénia – olyan magyarázó erejű, multidimenzionális változónak tekinthető, amely létezésére csak logikai úton következtethetünk, közvetlenül nem figyelhető meg. A szerkezet egyes elemei erősen korrelálnak egymással (konvergens validitás), ugyanakkor a szerkezet jól elkülöníthető más konstrukcióktól (diszkrimináns validitás). Nem létezik, de létezésének feltételezésére szükség van a megfigyelhető viselkedésbeli összefüggések magyarázatához (Sheperd, 1983).

Ezen elméleti megközelítés segítette azoknak a modelleknek a kidolgozását, amelyek empirikus igazolásával nemcsak a megnyilvánuló viselkedés jellemzőire, hanem a gondolkodási folyamatokra (például D’Zurilla és Goldfried, 1971; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Shepherd, 1983; D’Zurilla és Nezu, 1999), valamint kisebb mértékben az érzelmek viselkedésszabályozó szerepére is következtetni lehetett (például Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981).

A szociális viselkedés kognitív aspektusait középpontba állító elméletek (például Spivack és Shure, 1976; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Shepherd, 1983; Chang, D’Zurilla és Sanma, 2004; Mott és Krane, 2006) szerint a különböző kognitív folyamatok és struktúrák alapvető szerepet játszanak a társas helyzetek eredményes, hatékony megvalósításában.

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) szerint a kognitív folyamatok „azok a gondolatok és információfeldolgozó stílusok, amelyek adott társas helyzettel való szembesüléskor jelennek meg, illetve zajlanak le bennünk” (idézi Zsolnai, 2003, 98.). Ezek a belső dialógusok (az egyénnek a helyzettel és önmagával kapcsolatos pozitív és negatív gondolatai), a társas szituáció végkimenetelére vonatkozó gondolatok, illetve a társas helyzetről birtokolt információk mennyisége és minősége. A kognitív struktúrák „olyan átfogóbb motivációs és affektív struktúrákat jelentenek, amelyek a kognitív folyamatok és a megnyilvánuló viselkedések mögött húzódnak meg társas helyzetekben” (idézi Zsolnai, 2003, 110.). Ezek által megmagyarázhatóvá válik a társas viselkedés egyéni, mások viselkedésétől megkülönböztetett motivációja, iránya és szerveződése.

Sheperd (1983) szerint a szociális kompetencia egymáshoz lazán kapcsolódó viselkedésbeli, kognitív és performancia- (társas szerepekre vonatkozó) jellegű dimenziók összessége. A fogalom multidimenzionális értelmezése abban áll, hogy az alkotórészek

A szociális kompetencia – akárcsak például az intelligencia vagy a skizofrénia – olyan magyarázó erejű, multidimenzionális változónak tekinthető, amely létezésére csak logikai úton következtethetünk, közvetlenül nem figyelhető meg. A szerkezet egyes elemei erősen korrelálnak egymással (konvergens validitás), ugyanakkor a szerkezet jól elkülöníthető más konstrukcióktól (diszkrimináns validitás). Nem létezik, de létezésének feltételezésére szükség van a megfigyelhető viselkedésbeli összefüggések magyarázatához

kapcsolatban állnak ugyan egymással, de kisebb-nagyobb mértékű diszinkroniát is mutatnak (*Rachman és Hodgson, 1974*), vagyis például a viselkedés nem feltétlenül áll szoros kapcsolatban azzal, hogy a kapott vagy vállalt szerepet mennyire sikeresen tölti be az egyén, illetve a kogníciók nem szükségszerűen kapcsolódnak erősen a viselkedéshez. Az egyik terület vizsgálatakor kapott eredményekből így nem lehet következtetni egy másik terület jellegzetességeire, ezért együttes vizsgálatokra van szükség. Sheperd elmélete nagymértékben hatott a szociális kompetencia működése és a pszichés betegségek közötti kapcsolat feltárására, a szociális készségeknek a pszichés rendellenességek megelőzésére kifejlesztett preventív programok kidolgozására.

A kognitív folyamatokon belül nagyon hamar kitüntetett szerepet kapott a szociális-probléma-megoldó gondolkodás. A későbbi kutatások egyik alapjának a D'Zurilla és Goldfried (1971) által a szociális problémák természetéről írt összefoglaló tanulmánya tekinthető. A kutatók szerint a szociális problémák (személyközi; személyen belüli, amelynek azonban szintén hatása van a környezetre; közösségi-társadalmi konfliktusok stb.), azok megoldásai minden pillanatban befolyásolják és módosítják viselkedésünket, nagymértékben ezektől függ a társadalmi beilleszkedés sikeressége, a társadalmi folyamatokban történő hatékony részvétel. A szociálisprobléma-megoldó képességet a problémamegoldó gondolkodás speciális területének tekintik, olyan folyamatnak, amely a személyközi problémák, konfliktusok megoldását szabályozza a helyzetről és a situációban szereplő egyénekről birtokolt információk alapján.

Spivack és Shure (1976) modelljében a kognitív folyamatoknak szintén az egyik legjelentősebb eleme a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás (ICPS, Interpersonal Cognitive Problem-Solving). Az ICPS öt elemet tartalmaz, melyek egyben a gondolkodási folyamat lépései is:

- (1) interperszonális problémahelyzetekkel kapcsolatos érzékenység;
- (2) több megoldási lehetőség kidolgozása adott problémahelyzetben;
- (3) eszközök és célok összefüggését szem előtt tartó gondolkodás (intra- és interperszonális célok megvalósítását elősegítő tervezés);
- (4) a várható kimenetek hatékonyságának és elfogadhatóságának értékelése;
- (5) ok-okozati összefüggések keresése és azok értelmezése.

Chang, D'Zurilla és Sanna (2004) modelljében a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás egy tudatos, racionalitásra törekvő, erőfeszítésekkel teli és szándékos aktivitás. A modell három eleme a probléma (definiálható, legtöbbször komplex esemény), a gondolkodás (a kognitív folyamatok tudatos és kevésbé tudatos szabályozása) és a problémamegoldás (a folyamat eredményének létrehozása). E modell az egyik elméleti alapja azoknak a szociáliskompetencia-fejlesztő kísérleteknek és programoknak, amelyek a szociális és a kognitív területek együttes fejlesztésének szükségességét hangsúlyozzák.

Mott és Krane (2006) szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásban mintegy összeadódnak a társas helyzettel kapcsolatos gondolatok, a situációról birtokolt információk, éppen ezért a szociális kompetencia változásának értelmezésekor elengedhetetlen a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás működésének az elemzése.

Az érzelmekkel kapcsolatos összetevők megjelenése

Az 1980-as években egyértelművé vált, hogy a szociális kompetencia több kognitív összetevőt tartalmaz, illetve a kognitív kompetencia működése alapvetően befolyásolja a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer működését. Az érzelmekkel kapcsolatos intenzív pszichológiai kutatásoknak köszönhetően ebben az időben jöttek létre azok a modellek is (például *Rinn és Markle, 1979; Spence, 1983*), amelyek a kognitív összetevők mellett az érzelmek társas viselkedésben játszott szerepét, az érzelmek szabályozásáért, kifejezéséért és megértéséért felelős pszichikus elemek működésének jelentőségét is hangsúlyozzák.

Az egyik első szociáliskompetencia-modellt, amelyben megjelenik az érzelmek viselkedést befolyásoló szerepe, Rinn és Markle (1979) dolgozta ki. A modellben az érzelmek kifejezése az önkifejezés készségei közé sorolható (a készségcsoport további eleme a vélemény kifejezése, a dicséret elfogadása és a pozitív énkép). Az érzelmek hatékony verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami az egyik legfontosabb feltétele az eredményes társas viselkedésnek (Zsolnai, 2006).

Spence (1983) a szociális kompetencián belül megkülönbözteti a makro- és mikrokészségeket. A makroszociális készségek közé sorolja például az empátiát, a segítő viselkedés készségét és a kooperációt. A mikrokészségek között található a szociális percepció, valamint a verbális és a nem verbális kommunikáció készségei, s ezen belül az érzelmek kifejezéséért felelős készségek (arc kifejezés, testtartás, gesztusok és hangszín), melyek a viselkedés – öröklött alapokra épülő – tanult elemei. Számos vizsgálat (például Young, 1998) bizonyította, hogy ezen készségek működtetése során az érzelmek legfontosabb nem verbális kommunikatív jelzéseit használjuk, amelyek jelentős része univerzális és öröklött alapja van.

A kilencvenes években önálló kutatási területté vált az úgynevezett érzelmi kompetencia meghatározása és a szociális kompetenciával való kapcsolatának feltárása (például Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001).

Az utóbbi néhány évben a kutatók többsége a szociális kompetenciától külön szerveződésnek, ám azzal szorosan összefüggő pszichikus konstrukciónak tekinti az érzelmi kompetenciát. Saarni (1999) szerint az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának felismerése; az érzelmek megfelelő kommunikálása; az empátia és a mások érzelmeinek az elfogadása. A készségek elengedhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor, és jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában. Az elmélet szerint a személyiségből fakadó tényezők (a neurofiziológiai alapokkal rendelkező temperamentum; az öröklött szabályozók) mellett az egyén közvetlen környezete és a kulturális hatások (főként ezek családi leképezései) határozzák meg e komponensek kialakulását és működését.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) érzelmi kompetenciának nevezik az egyén saját érzelmeinek tudomásulvételéért, kezeléséért, hatékony közléséért, illetve mások érzelmeinek értelmezéséért, az azokra való reagálásért felelős pszichikus rendszert (a szociális és az érzelmi kompetencia összefüggéseiről bővebben lásd Zsolnai és Kasik, 2007).

Integrációs törekvés

A kognitív és az érzelmi összetevők valójában már az első modellekben is megjelentek, ugyanakkor a hangsúlyt először a megfigyelhető viselkedésre, majd a kognitív összetevőkre, végül a gondolkodási folyamatokra és/vagy az érzelmekre helyezték. Az 1990-es évektől a kutatók többsége egyetért abban, hogy mind az érzelmeknek, mind a gondolkodási folyamatoknak – elsősorban a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásnak – jelentős szerepe van társas viselkedésünk alakításában (Chen, 2006).

Az elmúlt évek nemzetközi kutatásai főként már nem a szociális kompetencia átfogó meghatározására törekednek, sokkal inkább az egyes összetevőknek az eddigieknél alaposabb (az összetevő szerkezetének, fejlődésének, más összetevőkkel való kapcsolatának és fejlesztési lehetőségeiknek) feltárását tűzik ki célul a hatékonyabb fejlesztés érdekében. A fejlesztéssel kapcsolatban a mai napig alapvető gondot okoz két összetevő, a szociális képesség és a szociális készség pontos meghatározása.

Szociális képességek és készségek

Az angol szakirodalomban főként a szociális készség (social skill) kifejezéssel találkozunk. A készségeket gyakran a szociális kompetencia (social competence) szinonimájaként használják, vagy összevonják a két kifejezést (social skill competence). Az azonban jól látszik, hogy a szociális készségek a szociális képességek (social ability) mint átfogó kategóriák elemei (a képességek az öröklött és a tanult komponensek szerveződésének tekinthetők).

A szociális készségek Trower (1978) szerint „azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára történjék” (Trower, 1978, idézi: *Fülöp*, 1991, 50.), a szociális kompetencia működésére pedig a szociális készségek működéséből következtethetünk.

Rinn és Markle (1979) az önkifejezés (pozitív énkép; az érzések, érzelmek kifejezése), a mások elfogadása (mások véleményének figyelembe vétele; mások megdicsérése), az önérvényesítés (a véleménykülönbség közlése; az ésszerűtlen kérések visszautasítása) és a hatékony kommunikáció (beszélgetés, társalgás; az interperszonális problémák megoldása) készségeinek csoportját különböztetik meg (Zsolnai, 1999).

Spence (1983) sem határozza meg expliciten a képesség fogalmát, ugyanakkor különbséget tesz mikroszociális és makroszociális készségek között, ami jól szemlélteti a készségek differenciált kezelésének szükségességét. Mikroszociális készségnek tekinti például a verbális és a nem verbális kommunikációt és a szociális percepciót, amelyeket egy nem meghatározott helyzetre vonatkozó viselkedés belső feltételeiként határoz meg. A makroszociális készségek viszont azok a viselkedési stratégiák, amelyek egy-egy meghatározott helyzetre vonatkoznak, és amelyekben a szituáció helyes kezelése érdekében az alapkészségek összevonódnak, vagyis a mikroszociális készségek felhasználásával működnek. Makroszociális készség az empátia, a segítőkészség, a kooperáció, az altruizmus mint a segítség legmagasabb szintje, valamint a konfliktuskezelés (*Fülöp*, 1991; Zsolnai, 1999).

Gresham és Elliot (1993) úgy vélik, hogy a szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények, valamint ezek teszik lehetővé a hatékony és megfelelő viselkedést, illetve a mások viselkedésére adott reakciót (Zsolnai, 1999).

Nagy József (2000) szerint a szociális kompetencia szociális motívumokból és szociális képességekből épül fel, ezek sajátos szerveződése. A szociális motívumrendszer átfogó motívumai a szociális életprogramok, az ambíciók, a normarendszerek, a magatartási hajlamok és a tanult motívumfajták: a magatartási rutinokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és a meggyőződések, az adoptált értékek (Nagy és Zsolnai, 2001). A szociális képességrendszer komplex és egyszerű képességekből, e képességek készleteiből (készségekből, rutinokból, ismeretekből) szerveződik.

A készségek tanult pszichikus összetevők, amelyek a specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. A szociális képességek öröklött és tanult alapszabályokat követve a szociális komponensek aktivizálásával, modifikálásával, új komponensek létrehozásával valósítják meg szociális aktivitásunkat (működésünket, viselkedésünket).

A szociális képességek tehát a szociális aktivitás, kölcsönhatás szervezői, megvalósítói, ezzel szemben a készségek és minden más szociális komponens a szociális képesség eredményes működésének feltételei, eszközei. Nagy József szerint az utóbbi két-három évtized szociobiológiai, szociálanropológiai, humánétológiai, valamint kognitív és szociálpszichológiai kutatásainak eredményei alapján feltételezhető, hogy szociális ké-

pességként kell kezelni a szociális kommunikációt, a szociális tanulást és nevelést, a szociális kontaktuskezelést, a szociális tervezést, a kötődést és a szociális érdekérvényesítést (együttműködés, versengés, vezetés, segítség).

A szociális kompetencia fejlődési modellje

Az utóbbi néhány évtizedben kibontakozó, az élethosszig tartó fejlődést (life-span development) hirdető elméleti megközelítés alapján a személyiségfejlődés nem egymást követő szakaszokként, hanem egymásra épülő szintekként, hierarchiaként értelmezhető (MacLean, 1993), amelyben az egyes szintek az alsóbb szintekből kibontakozva épülnek ki, miközben azok relatív önállósága megmarad (Nagy, 2000).

Ennek megfelelően a szociális kompetencia, a személyiség hierarchikus rendszerének fejlődése a szabadságfok növekedésével (az öröklött és a tanult tényezők hierarchizálódásával) és a proszocialitás erősödésével (a mások érdekeit figyelembe vevő viselkedést lehetővé tevő komponensek gyarapodásával) jellemezhető (Nagy és Zsolnai, 2001).

Az etológiai és a humán etológiai (Csányi, 1999), valamint a humán szociobiológiai (Berezkei, 1992) kutatások szerint a hierarchia alsóbb szintjein található öröklött elemek (a szociális rutinok és a szociális hajlamok) készlete minden embernél azonos, ám erejük egyénenként eltérő, így különbözőképpen adaptívak. A személyiség biológiai alaprogramja a szociális tanulás, a társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás, a nevelés által az életkor előrehaladtával módosul, változik, az öröklött készlet kiegészül tanult elemekkel.

A normatív szabályok (értékek, jogszabályok, normák) megismerése és elfogadása lehetővé teszi azt, hogy ezek figyelembevételével az egyén az adott helyzetet, illetve önmaga viselkedését, gondolatait, érzelmeit értelmezze, saját, illetve mások érdekeit és céljait figyelembe véve cselekedjék. Ugyanakkor az öröklött szabályozók nemcsak a csecsemők, a kisgyermek viselkedésében dominálnak, szerepük meghatározó lehet a serdülőkorban vagy a felnőttkorban is az alig vagy rosszul szocializált egyének esetében (Nagy, 2000; Nagy és Zsolnai, 2001).

A fejlődés másik jellemzője a proszocialitás erősödésével írható le, hiszen a szociális viselkedés egyaránt lehet antiszociális vagy lojális is, attól függően, hogy az egyén milyen értékrendet képvisel, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek (Nagy és Zsolnai, 2001).

Az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának felismerése; az érzelmek megfelelő kommunikálása; az empátia és a mások érzelmeinek az elfogadása. A készségek elengedhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor, és jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában. Az elmélet szerint a személyiségből fakadó tényezők (a neurofiziológiai alapokkal rendelkező temperamentum; az öröklött szabályozók) mellett az egyén közvetlen környezete és a kulturális hatások (főként ezek családi leképezései) határozzák meg e komponensek kialakulását és működését.

A szociális kompetencia fejlesztési koncepciói

Chen (2006) szerint az elmúlt 40 év kísérletei, programjai párhuzamba állíthatók az egyes évtizedek domináns elméleti megközelítéseivel, ezáltal azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést (1970-es évek), a gondolkodási folyamatokat (az 1980-as évektől), az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét (az 1980-as évek végétől) hangsúlyozó és a multidimenzionális, integratív megközelítésű (az 1990-es évek elejétől napjainkig) fejlesztési koncepciók. A komplexitásra való törekvés már az 1980-as években kidolgozott programokban tetten érhető, azonban mind a mai napig főként a tanult pszichikus összetevők, a szociális készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, nagyon sok esetben pedig csak a megfigyelhető viselkedésre koncentrálnak.

A fejlesztés célját tekintve három jelentősebb időszak határozható meg (*Cartledge és Milburn*, 1995). Az 1970-es években a legfőbb kutatási kérdés az volt, milyen hatás érhető el a szociális készségek fejlesztésével, miként segíthető fejlődésük gyermekkorban, a szocializációs folyamat elején (például *Cooke és Apolloni*, 1976). Szintén erre az időszakra tehető a szociális készségek iskolai tanításának elmélete, az első modellek kidolgozása (például *Staub*, 1971).

A sikeres fejlesztések hatására (bár hosszabb követés hiányában arról nincsenek adatok, hosszú távon hatékonyak voltak-e ezek a programok) az 1970-es évek végén s főként az 1980-as években születtek azok a programok, amelyek célja az osztályszintű, preventív fejlesztés, alapul véve a kortársak fejlődésre gyakorolt hatásainak jellegzetességeit. Szintén ebben az időben jelentek meg először a speciális bánásmódot igénylő gyerekek számára kidolgozott programok (*Muscott*, 1988).

Az 1990-es évektől szinte mindegyik program többdimenziós (kognitív, affektív területek együttes fejlesztése), és egyre több tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztést végeznek a direkt fejlesztő tréningek (Direct Social Skills Training – DSST) alkalmazása mellett.

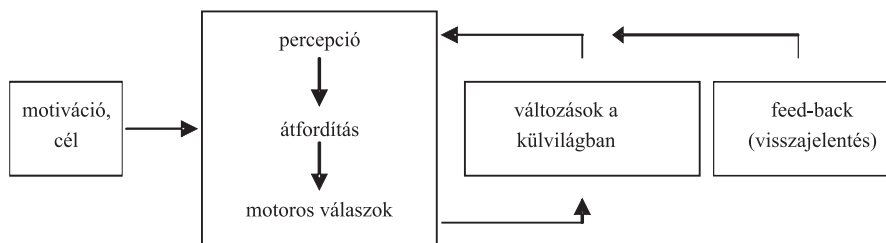
A szociális tanulás elméletének alapelvei és hatása a fejlesztésekre

Az első fejlesztő kísérletek kizárólag a szociális kompetencia tanult komponenseire, a szociális készségekre, így a viselkedésben közvetlenül tetten érhető változásokra koncentráltak. Ebből adódóan a fejlesztési koncepciók kidolgozásakor a szociálistanulás-elmélet (*Rotter*, 1954; *Bandura*, 1977) alapelveit használták fel.

A szociálistanulás-elmélet szerint a társadalmilag elfogadott viselkedésformák kialakulását főként a modellnyújtás és a megerősítés befolyásolja, melyek az interperszonális helyzetekben, interakciókban jelennek meg. Minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, elvárás stb.), amihez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható (*Zsolnai*, 1999).

Bandura (1977) a megerősítés mellett az utánzás (imitáció) fontosságára is felhívta a figyelmet, amely a gyerekek arra a törekvésére vonatkozik, hogy viselkedését és attitűdjét valódi vagy szimbolikus modellek (például egy történet hőségének) viselkedésével, illetve attitűdjeivel megfeleltesse. Ennek hatására jelentek meg a modelláló technikák, azok a filmek, mesék, történetek, illetve kortársak néhány perces szerepjátékai, amelyek a szociálisan kívánatos viselkedésformákra nyújtottak egy-egy példát (például hogyan segítsünk a rászoruló felnőtton vagy gyermekeken, hogyan lehet barátságot kötni stb.).

A napjainkban végzett fejlesztésekre az egyik legnagyobb hatást a *Trower*, *Bryant* és *Argyle* (1978) által kidolgozott modell (Social Skill Training – SST) gyakorolja. A szociális készségek tervszerű fejlesztése azon az elméleten alapul, miszerint a szociális interakciók során alkalmazott készségek megtanulásának folyamata párhuzamba állítható a motoros készségek (például egy hangszeren való játék vagy az autóvezetés) megtanulásának lépéseivel. Az 1. ábra mutatja a szociális készségek elsajátításának modelljét.



1. ábra. A szociális készségek elsajátítása (Argyle, 1968)

A modell szerint a tanulás eredménye (mind a motoros, mind a szociális készségek elsajátításakor) a viselkedésben jelentkezik, és folyamatosan megítélhető, hogy hatékony-e, eléri-e az egyén a kívánt célját a viselkedéssel. Ezt a visszajelzések biztosítják, amelyek főként arra vonatkoznak, hogy a környezet változásai mennyire felelnek meg a kitűzött céloknak (Fülöp, 1991). Argyle úgy vélte, a gyakorlás és a visszajelentések segítségével tervszerűen taníthatók a szociális készségek, így az elsők között volt, aki az iskolai fejlesztés szükségességét hangsúlyozta.

A kortársak fejlődést befolyásoló szerepének felértékelődése

Az 1970-es években a fejlesztés középpontjában főként az állt, hogy a gyerekek minként szocializálódnak a felnőttek, elsősorban a szülei által közvetített tanulási tapasztalatok révén, s kevesebb figyelmet fordítottak a kortársi közeg viselkedést befolyásoló szerepére. Elsősorban a modelláló technikák segítettek a kortárs csoportokban történő fejlesztő kísérletek és a szociális készségek iskolai tanításának elterjedését.

Az első kísérletek a visszahúzó (például Oden, 1980), az agresszív viselkedésű gyerekekre (például Patterson, 1976) és a fiatalok bűnözőkre (például Thelen, Frey, Dollinger és Paul, 1976) koncentráltak, hiszen több empirikus kutatás is bizonyította (például Asher és mtsai, 1977; Hartup, 1980), hogy ezek háttérben többek között a szociális kompetencia elégtelen működése áll. A gyerekek számos személyes, helyzetfüggő vagy háttértényező (például etnikai hovatartozás, tanulmányi eredményesség vagy rossz családi körülmény) hogy e viselkedések háttérben, többek között, a szociális kompetencia elégtelen működése áll.

A megerősítés, a modellnyújtás és az utánzás mellett a szerepjátékot (egy-egy viselkedésforma begyakorlása), a betanítást (szerepjáték után a nézők reagálása a látottakra, ezek megbeszélése), a történetek megbeszélését, a pedagógus folyamatos kommentárját (a pozitív megerősítés és a betanítás ötvözése), valamint a problémamegoldást (a téves viselkedés azonosítása, kijavítása, a megfelelő viselkedés begyakorlása) tekintették a legfontosabb fejlesztő technikának. A problémamegoldás technikája nem a viselkedés változásában szerepet játszó kognitív folyamat részletes elemzéseként jelent meg, hiszen a szociális tanulás elmélete a viselkedésre, a viselkedésváltozásra fordítja a figyelmet, s nem foglalkozik az események belső értékelésével és intellektuális feldolgozásával (Fülöp, 1991).

Ugyancsak az 1970-es években jelent meg az az elképzelés, miszerint a szociális készségek tanításával számos interperszonális probléma, pszichés betegség kialakulása megelőzhető. Az első kísérletekben a direkt tanítás alapján szerepjátékok segítségével és modellezéssel tanították a gyerekeknek a proszociális viselkedésformákat iskolai keretek között (például Staub, 1971). Bár a vizsgálatok mindegyike pozitív eredményeket mutatott, hosszú távú hatásuk és az elsajátított készségek transzferálhatósága számos kutató szerint nem bizonyított. A későbbi programok, amelyek már kiegészültek a gondolkodási folyamatok fejlődésének segítségére irányuló programrészekkel, nemcsak hosszabb tá-

vú és jelentősebb hatást értek el, hanem beépíthetőbbekké váltak az iskolai tanítási-tanulási folyamatba (*Nangle és Hansen, 1998*).

A viselkedésváltozás kognitív elmélete

A szociális kompetencia modellezésében (például *Spivack és Shure, 1976; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981*), ezáltal a fejlesztő programokban is hamar megjelent a viselkedés mögött meghúzódó kognitív folyamatok viselkedésváltozásban játszott szerepének a kiemelése. Az ehhez az irányzathoz tartozó fejlesztő programok (például *Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976*) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fejlődésének segítségét tekintették a legfőbb célnak, ami napjainkban a komplex fejlesztő programok szintén kitüntetett területe.

Spivack és Shure (1976) szerint a szociális helyzetek megoldásakor a lehetséges viselkedésmódok közül a lehető leghatékonyabbat kell kiválasztani, ehhez pedig olyan komplex kognitív folyamatra van szükség, amelynek segítségével bejósolható az a viselkedésforma, ami a leginkább célravezető. Tízhetes tréningprogramjuk alatt az óvodás és kisiskolás korú gyerekek báb- és szerepjátékok, valamint néhány történet értelmezésének segítségével oldottak meg különböző szociális helyzeteket. A problémamegoldó feladatok pozitív, bár nem minden esetben hosszú távú hatását azonosította Gottman, Gonso és Rasmussen (1975), valamint Van Hasselt, Hersen, Whitehill és Bellack (1979) is.

Cox és Gunn (1980) szintén a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást állították iskolai fejlesztő programjuk középpontjába. Az elsők között voltak, akik a transzferálhatóságot tartották a legfontosabb fejlesztési célnak. Ötlépcsős programjukban (1) az egyéni és a csoportos problémák definiálását, (2) a megoldási lehetőségek egyéni és csoportos összegyűjtését, (3) a szelektálást, (4) a következtetések levonását és (5) a helyzet okainak és következményeinek átfogó értékelését kérték a tanulóktól. A program több hónapon át szerves részét képezte a serdülőkorú gyerekek mindennapjainak. A másfél év múlva megismételt vizsgálat a gyerekek jelentős hányadánál a fejlesztő program végén kapott eredmények tartósságát mutatta, ami Goldstein és Pollack (1988) szerint annak köszönhető, hogy a program során megoldott feladatok, problémák az osztály és az egyének saját problémái voltak.

Shure (1999) korábbi vizsgálatai, valamint a már említett ICPS alapján dolgozta ki óvodások, általános és középiskolások részére az ICPS II. (I Can Problem Solve) programot, amelynek elsődleges célja a szociális interakciók elégtelen kezelésének megelőzése, a problémamegoldó képesség mindennapi élethelyzetekben történő fejlesztése. Az egyes életkorokra részletesen kidolgozott programok és segédletek (feladatsorok, tanulói füzet, tanári segédkönyv, játékok stb.) a különböző tanítási órákon történő fejlesztés lehetőségét adják.

A humanisztikus szemlélet és az érzelmek szerepe

A humanisztikus elméleti alapokon nyugvó fejlesztési elképzelések (például *Schmuck és Schmuck, 1974*) a szociális kompetencia fejlesztésekor a kommunikációs képesség pozitív irányú változásának segítségét tűzték ki célul. E szemlélet tekinthető az érzelmek és a szociális kompetencia kapcsolatát hangsúlyozó fejlesztési koncepciók egyik jelentős előzményének.

A fejlesztés főként a szóbeli kommunikációs készségeket érinti (mások mondanivalójának visszaadása, mások viselkedésének leírása, a saját érzelmek leírása, a benyomások ellenőrzése és a visszajelentések arról, hogy az emberek hogyan hatnak egymásra). A fejlesztés célja például a kortársak jobb elfogadása, a közös döntések sikeres meghozatala vagy az empátia növelése. Bár a behaviorista szemlélet tetten érhető a fejlesztési techni-

kákban (például ugyanazon viselkedésforma gyakorlása, szerepjáték, modellezés), azonban túl is lép azon. Például a saját érzelmek leírása vagy a benyomások ellenőrzése mint szociális készség gyakorlása során jelentős szerepe van az egyén értelmező rendszerének, annak a kivitelező mechanizmusnak, amely a gondolkodás és a viselkedés tervét is tartalmazza, hiszen az aktuális érzelmek meghatározása szoros kapcsolatban áll pillanatnyi gondolatainkkal, a helyzet értelmezésével, céljainkkal, érdekeinkkel (*Meichenbaum és mtsai.* 1981; *Bremer és Smith,* 2004).

Az érzelmek kifejezésének, szabályozásának, az érzelmekkel való megküzdésnek a fejlesztése jelenik meg az 1980-as évek végétől számos olyan programban, amelynek célja a pozitív társas kapcsolatok kialakulásának segítése gyermek- és serdülőkorban (például *Marlow, Bloss és Bloss,* 2000; *Bremmer, Topping és Holmes,* 2000). Durlak és Weissberg (2007) számos szociális képesség és készség fejlesztésére irányuló program eredményeinek elemzéséből megállapították, hogy azok bizonyultak a legsikeresebbnek, amelyek valamilyen formában figyelembe vették az érzelmekkel kapcsolatos pszichikus összetevők és a szociális kompetencia kapcsolatát is.

A fejlesztés integratív megközelítése

A fejlesztés integratív megközelítése egyrészt a három domináns elméleti irányzat folyamatos, egyre szorosabb egymásba fonódását (komplex programok), másrészt a nem tantárgyi tartalmakba ágyazott (direkt) fejlesztés mellett a tantárgyi tartalmakat figyelembe vevő (indirekt) fejlesztő programok megjelenését jelenti (*Chen,* 2006).

A direkt fejlesztés két iránya

A szociális összetevők fejlesztésének alapvető formája a közvetlen fejlesztés, vagyis kizárólag az adott szociális készség, képesség fejlődésének a segítése. Ennek legelterjedtebb módszere a DSST (Direct Social Skills Training). A tréningeken először az adott készségről beszélgetnek a diákok, majd szerepjátékokkal gyakorolják az egyes készségeket (*Sütőné,* 2005). Schneider és Byrne (1985) szerint mindenképpen fontos a tanári megerősítés, a helyes viselkedésformák tudatosítása, gyakoroltatása.

Mivel az 5–10 éves korosztály kevésbé képes a szociális kapcsolatok absztrakt elvonatkoztatására, a DSST leginkább 10 éves kortól alkalmazható (*Sütőné,* 2005). Számos kísérlet bizonyította (*Schneider és Byrne,* 1985) azt is, hogy e programoknak az óvodás korú és a kisiskolás gyerekek számára kidolgozott változatai – játékokkal történő fejlesztés, ahol mindegyik játék középpontjában egy-egy szociális készség, képesség áll – jól alkalmazhatók.

A másik jelentős direkt fejlesztő módszer az SCT (Social Cognitive Training), a szociális kognitív készség program, amely a társas interakciók során kialakult problémák hatékony megoldására helyezi a hangsúlyt, s valójában a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fejlesztésére irányul. A tréning során hipotetikus helyzeteket oldanak meg a

Az 1970-es években jelent meg az az elképzelés, miszerint a szociális készségek tanításával számos interperszonális probléma, pszichés betegség kialakulása megelőzhető. Az első kísérletekben a direkt tanítás alapján szerepjátékok segítségével és modellezéssel tanították a gyerekeknek a proszociális viselkedésformákat iskolai keretek között (például Staub, 1971). Bár a vizsgálatok mindegyike pozitív eredményeket mutatott, hosszú távú hatásuk és az elsajátított készségek transzferálhatósága számos kutató szerint nem bizonyított.

gyerekek, majd különböző szituációkban próbálják ki és gyakorolják a hatékonyan ítélt válaszokat. Elliott és Busse (1991) kutatásaik alapján megállapították, hogy a tiszta SCT a kevésbé eredményes módszer, ugyanakkor hatékony kiegészítője lehet a DSST-nek.

Néhány komplex program

A komplex fejlesztő programok kidolgozásához nagymértékben hozzájárultak a csupán néhány pszichikus összetevő fejlesztésére irányuló programok hatékonyságát megkérdőjelező szakmai kritikák. A kritikák főként a készségek elszigetelt fejlesztésével, illetve a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás gyakran önálló fejlesztésével kapcsolatosak (Scott és Nelson, 1998). Gumpel és Sholmit (2000) szerint a legtöbb módszer konkrét viselkedéses válaszokat vár a tanulóktól, figyelmen kívül hagyva a környezeti feltételeket és a viselkedést befolyásoló kognitív folyamatokat. Az utóbbira koncentrálnó programok viszont nem veszik figyelembe az információk feldolgozása és a látható viselkedés közötti kapcsolat jelentőségét.

Fejlesztő programok eredményeinek másodelemzéséből kiderült, hogy a legtöbb program – még akkor is, ha több terület fejlesztésére irányul – a hatások együttes kezelésére alig fordít figyelmet (Mathur, Kavale, Quinn, Forness és Rutherford, 1998). Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford és Forness (1999) szerint ennek legfőbb magyarázata, hogy nincs egységes álláspont arra vonatkozóan, miként kapcsolódnak egymáshoz a szociális komponensek, az érzelem szabályozásának képessége és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás képessége, így ez az eredmények értelmezését is nehezíti. Az elméleti bizonytalanság ellenére számos program célja e területek együttes, főként direkt fejlesztése.

Bremer és Topping (2000) kétéves kísérlete során általános és középiskolai tanulók szociális, érzelmi és kognitív képességeinek és készségeinek (például együttműködés, érzelmek kifejezése, problémamegoldás) együttes fejlesztésére törekedtek. Az egyéni, kiscsoportos, osztálytermi (önálló és tanári vezetéssel) formában, illetve kirándulások alkalmával a szülők bevonásával végzett fejlesztés számos pszichikus összetevő működésében 50–60 százalékos pozitív irányú változást eredményezett. A kutatás egyértelműen bizonyította azt is, hogy kizárólag a hosszú távú fejlesztés lehet igazán eredményes.

Az óvodás, a 6–10 éves és a 10–14 éves gyerekek fejlesztésére kidolgozott Social Skills Program (Hundert, 1999) öt terület fejlesztésére irányul: figyelem, segítségnyújtás-segítéskérés, verbális és érzelmi kommunikáció, valamint szociálisprobléma-megoldás. A heti rendszerességgel megtartott, egy-egy szociális feladat köré szerveződő foglalkozásokon a szerepjáték, a beszélgetés, a játék mellett számítógépes játékok és feladatok (például levélírás) is segítik a tanulók fejlődését. A program legfőbb célja az interperszonális problémák megelőzése, hatékony kezelésük elősegítése, és mind a személyre szabott, mind a csoportos fejlesztéseket tekintve hatékonyan bizonyul. A vizsgálati eredmények az első év után azt mutatták, hogy csökkent az agresszív és nőtt a proszociális viselkedést mutató tanulók száma, illetve a nehezen alkalmazkodó gyerekek szociometriai státusza is kedvezőbb lett. A két évvel későbbi eredmények a fejlődés tartósságát mutatták.

A komplex fejlesztéseknek – és a fejlesztések egészét nézve is – csak kis része foglalkozik a serdülőkorúakkal. Manger, Eikeland és Asbjornsen (2003) szerint a többszemponú (kognitív-szociális) fejlesztések azonban éppen ebben az életkorban szükségesek leginkább, hiszen például a fluid intelligencia ebben az életkorban éri el maximumát. Az általuk kifejlesztett program legfőbb célja az együttműködés, az érdekvényesítés, az önszabályozás és az empátia fejlesztése problémahelyzetek elemzésével. Nem alkalmazták a gyakran használt szerepjátékot: a problémahelyzeteket – akárcsak a korábban említett Cox és Gunn (1980) kísérletében – az osztály mindennapi élete adta.

Egyre több program épül Goldstein és McGinnis (1997) SST–21. század kísérletére, az általuk elsőként alkalmazott tartalmi újításokra. A szociális készségek mellett egyrészt a

szociálisprobléma-megoldó képesség fejlesztése is céljuk, másrészt az utánzás, a szerepjátékok helyett a viselkedésrepertoár kreatív működése érdekében a váratlan helyzetek technikáját használták. A váratlan helyzetekben (a mindennapi élethez hasonlóan hirtelen kell egy-egy helyzetet megoldani) nemcsak reagálni kell a látottakra, hanem értelmezni is kell azt szóban vagy írásban. Az első SST-módszerrel való rokonságra utal a váratlan helyzetek technikája előtti fejlesztő lépés: az alkalmazott viselkedésformákat a gyerekek elemzik és begyakorolják, így egy széles repertoárból választhatnak a váratlan helyzetben.

Fox, Dunlap és Powell (2002) szerint az együttes fejlesztések – bár mindenképpen hatékonyabbak, mint a pszichikus elemek külön-külön fejlesztése – az elmúlt évtizedben igen kevés komponensre koncentráltak, s ez hasonló mértékben vezethet téves következtetések levonásához, mint az önálló fejlesztés. Úgy vélik, a fejlesztés során a társas helyzetek minél szélesebb területét kell lefedni, minél több készség és képesség együttes fejlesztésére kell törekedni. Ez azonban szerintük rövid ideig tartó program keretén belül megvalósíthatatlan, így a folyamatos, az iskola egyes szakaszait átfogó programok szükségességére hívják fel a figyelmet.

Fejlesztések a tantárgyi tartalmak segítségével – néhány példa az indirekt fejlesztésre

Részben ez a probléma eredményezte azoknak a kísérleteknek az elvégzését, amelyek a tantervi tartalmakhoz, az egyes tananyagokhoz és tantárgyakhoz kapcsolódó fejlesztő programok kidolgozására irányultak. Ugyanakkor a mai napig igen kevés ezeknek a programoknak a száma, a kutatások során pedig elsősorban a humán tantárgyakban rejlő lehetőségeket vizsgálják.

A tantárgyi tartalmak fejlesztésben játszott szerepével kapcsolatos kutatások szintén a szociális készségeket, a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás képességét és az érzelmek szabályozásának képességét érintik leginkább (*Muscott és O'Brien*, 1999). Az olvasottak, tanultak és a mindennapi élethelyzetek közötti párhuzamok megtalálása, elemzése játssza a legfontosabb szerepet a fejlesztő programokban, amelyek alapja a probléma felismerése, s ehhez járul hozzá az érzelmei és a viselkedésformák azonosítása és minősítése.

Vaughn (1987) az elsők között vélte úgy, hogy mindegyik tantárgyban szükséges megkeresni azokat a tartalmi egységeket, amelyek alkalmasak a szociális kompetencia fejlesztésére. Vizsgálataiban főként az irodalom tantárggyal foglalkozott. Serdülőkorúakkal végzett kutatásai alapján a TLC (Teaching, Learning, and Caring) az irodalomtanításban lehetséges szociáliskompetencia-fejlesztés egyik alapjává vált. A problémamegoldó gondolkodás mellett például az empátiát és az érzelmi kommunikációt tekinti leginkább fejleszhetőnek az irodalmi szövegek megbeszélése, értelmezése segítségével, ami kiegészülhet számos más módszerrel, például dramatikus játékkal.

Anderson (2000) szerint a szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban leginkább az anyanyelv tanítása során fejleszhető. Az általa kidolgozott SSLS- (Social Skill Literature Strategy) módszer változatos technikák alkalmazásával (például csoportmunka, szójátékok, történetek mesélése és megbeszélése, történetírás) segíti az érzelmi kifejezésének, szabályozásának, az iskolai lét alapját képező szociális készségeknek (például kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás) a fejlődését.

A módszert sikeresen alkalmazták középiskolai tanulók körében is (*Anderson*, 2000). Shakespeare-művek feldolgozásával a tanulók jelentős hányada nemcsak másképp gondolkodott a program végén olyan fogalmakról, mint például a bántalmazás, a konfliktus és a vita, hanem viselkedésükben is pozitív irányú változást tapasztaltak a szituációs gyakorlatok során. A szociális kompetencia fejlődése mellett a tanulók szövegértő készsége is szignifikánsan javult.

A serdülőkorúak számára kidolgozott SSLS-program a történelem és az idegen nyelv területén is hatékonynak bizonyult, és szintén nemcsak a szociális készségek, hanem a

tantárgyi teljesítmények esetében is. E tantárgyakban főként a diszkriminációval, a bántalmazással kapcsolatos szövegek feldolgozása jelentette a proszociális készségek fejlesztésének alapját (Anderson, 2000).

A fejlesztéssel kapcsolatos hazai problémák és lehetőségek

Annak ellenére, hogy a *Nemzeti alaptanterv* (2004) az intézményes nevelés kiemelt feladatának tekinti a szociális kompetencia fejlesztését, a különböző képességek és készségek fejlődésének segítése napjainkban a tanítási-tanulási folyamat kevésbé hangsúlyos részének tekinthető. A társadalom, ezáltal az iskola is azt reméli, hogy a hatékony viselkedésformák kialakulását a családi hatások megteremtik, ugyanakkor egyre több azoknak a gyerekeknek a száma, akik a szociális kompetencia alacsony fejlettségi szintjével rendelkeznek (Zsolnai és Józsa, 2002).

A hazai fejlesztést nehezíti az is, hogy az iskolarendszer elsősorban nem a szociális, hanem a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, nagyon kevés kutatás foglalkozik a társas viselkedés hatékonyságát meghatározó pszichikus rendszer fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel.

A vizsgálatok szerint már óvodáskorban igen nagy különbségek azonosíthatók a gyerekek szociálitása között (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004), és sem 8–10 (Zsolnai és Józsa, 2002), sem 10–13 (Józsa és Zsolnai, 2005) éves korban nem fejlődnek spontán módon a szociális lét alapját képező készségek és képességek. A serdülőkorú gyerekek (14–16 évesek) vizsgálatai szintén azt mutatják, hogy a mért összetevők nem változnak (Zsolnai, 1999; Zsolnai és Kasik, 2006; Kasik, 2007). Ugyanakkor az is bizonyított, hogy megfelelő módszerekkel és segédanyagok birtokában sikeresen fejleszthetők a szociális összetevők (például Zsolnai és Józsa, 2002).

Az adatok egyértelműen a tudatos iskolai fejlesztés szükségességére hívják fel a figyelmet. A hatékony fejlesztéssel kapcsolatban két alapvető probléma fogalmazható meg. Az első probléma az, hogy az említett vizsgálatok a szociális képességek és készségek jelentős, de a nemzetközi kutatásokhoz képest csak szűk körét vizsgálják, számos olyan pszichikus összetevő fejlődéséről nincsenek megbízható empirikus adataink (például a vezetés vagy az érzelmszabályozás képessége), amelyek mindenképpen szükségesek a fejlesztési koncepciók kialakításához.

A másik probléma a szociális kompetencia természetéből fakad. A külföldi kutatások eredményei alapján kidolgozott programok hazai iskolai keretek között történő alkalmazása számos téves következtetéshez vezethet, illetve megkérdőjelezhető a programok sikeressége. A szociális kompetencia fejlődését ugyanis nagymértékben meghatározza – mikro- és makroszinten egyaránt – az a társadalom (annak értékrendje, normái stb.), az a kultúra, amelyben a szocializációs folyamat végbemeget. Természetesen a korábban bemutatott külföldi fejlesztő programok – megfelelő hazai vizsgálatokkal kiegészítve – felhasználhatók, de a kultúrák adta különbségeket minden esetben figyelembe kell venni.

E két alapvető probléma valójában a hazai hatékony és eredményes szociális nevelés megteremtésének lehetőségeit rejti magában. Előrelépést jelentene, ha a kutatási eredmények alapján a szociális kompetencia minél több összetevőjének fejlődését – de az alapvetőnek tekintett készségek és képességek fejlődését mindenképpen – a Nagy József (2000) által kidolgozott kritériumorientált fejlesztési koncepciót követve segíthetné az iskola. A kritériumorientált fejlesztés koncepciójának lényege, hogy a fejlesztés minden gyermek esetében – életkortól függetlenül – mindaddig folyik, amíg a megadott kritériumot el nem éri, amíg az elsajátítás, a begyakorlás meg nem történik (Zsolnai és Józsa, 2002). Az alapvető kutatások és a fejlesztő kísérletek kidolgozásával és hatásvizsgálatával lehetőség nyílna olyan programok kidolgozására, amelyek óvodai, iskolai keretek között

rendszeresen alkalmazhatóak lennének, s elsősorban az interperszonális problémák megelőzésére helyeznék a hangsúlyt.

Természetesen az elmúlt másfél évtized kutatásainak köszönhetően léteznek néhány olyan program, amely jól alkalmazható intézményes keretek között. Ilyen például az életvezetési ismeretek és készségek óvodai és alsó tagozatos fejlesztését segítő program (Csendes, 1997), a szociális készségek iskolai játékos fejlesztéséhez segítséget nyújtó könyv (Konta és Zsolnai, 2002), a serdülőkorú gyerekek fejlődését segítő program (Sütőné, 2005), az óvodás és az alsó tagozatos gyerekek fejlesztését segítő módszertani kiadvány (Zsolnai, 2006), valamint a Sulinova által – a *Nemzeti Fejlesztési Tervhez* kapcsolódóan – kidolgozott, a szociális kompetencia számos területének fejlesztésére irányuló program (2004–2007).

Mindemellett a pedagógusképzésnek is igen nagy a felelőssége. A szociális kompetencia hatékony fejlesztésére ugyanis csak olyan pedagógusok képesek, akik maguk is megfelelően működtetik szociális készségeiket, fejlett szociális képességekkel rendelkeznek. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a pedagógusok ösztönösen, jó vagy kevésbé jó pedagógiai érzékkel, vagy szakszerű, meghatározott, tudományosan kipróbált eszközök és módszerek birtokában kezelik a szociális kompetencia elégtelen működéséből fakadó problémákat, konfliktusokat (Zsolnai, 2003). Ezen eszközök, módszerek megismerése, továbbá a különböző kutatási eredmények értelmezése, megfelelő elméleti háttér alapján fejlesztést segítő eszközök kidolgozása csak egy hatékonyan működő tanárképzés keretein belül valósulhat meg.

Irodalom

- Allen, G. – Chinsky, J. – Larcen, S. – Lochman, J. – Selinger, W. (1976): *Community psychology and the schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach*. Hillsdale-Erlbaum, New Jersey.
- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35. 271–279.
- Argyle, M. (1968): *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Pelican Books.
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Asher, S. R. – Oden, S. L. – Gottman, J. M. (1977): Children's friendships in school settings. In Katz, L. (szerk.): *Current topics in early childhood education*. Ablex, Norwood, New Jersey.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Bereczkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.
- Bremer, C. D. – Smith, J. (2004): Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 5.
- Bremer, C. D. – Topping, K. (2000): The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. *Social Behavior and Personality*, 30. 289–302.
- Bremner, W., Topping, K. – Holmes, E. A. (2000). *Social competence. The handbook of emotional intelligence*.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Campbell, J. D. – Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56. 81–105.
- Cartledge, G. – Milburn, J. F. (1995): *Teaching social skills to children: Innovative approaches*. Pergamon, New York.
- Chang, E. C. – D'Zurilla, T. J. – Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cooke, T. P. – Apolloni, T. (1976): Developing positive social emotional behavior. A study of training and generalization. *J. Appl. Behavior*, 9. 65–78.
- Cox, R. D. – Gunn, W. B. (1980): *Interpersonal Skills in the School: Assessment and Curriculum Development. Interventions for Children and Adults*. Pergamon Press, New York.
- Cronbach, L. J. – Meehl, P. E. (1955): Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52. 281–302.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csendes Éva (1997): *Életvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Durlak, R. P. – Weissberg, J. A. (2007): *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2007 (CASEL 2007).
- D'Zurilla, T. – Goldfried, M. (1971): Problem Solving and Behavior Modification. *J. Abnorm. Psychol.*, 78. 107–129.

- D'Zurilla, T. – Nezu, A. M. (1999): Social problem solving in adults. In Kendall, P. C. (szerk.): *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. Academic Press, New York.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gruyter, New York.
- Elliott, S. N. – Busse, R. T. (1991): Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, 12. 68–83.
- Fox, L., Dunlap, G. – Powell, D. (2002): Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Positive Behavior Interventions*, 4. 208–217.
- Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 4. 39–44.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, 3. 49–58.
- Goldstein, R. A. – McGinnis, E. (1997): *Skillstreaming the Elementary School Child. New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Research Press, IL.
- Goldstein, R. A. – Pollack, J. V. (1988): *Social Skills Group Assessment Questionnaire*. Research Press, Champlain.
- Gottman, J. M. – Parkhurst, J. T. (1977): *Developing may not always be improving: A developmental study of children's best friendship*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Gottman, J. M. – Gondso, J. – Rasmussen, B. (1975): Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46. 709–718.
- Gresham, F. M. és Elliot, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8/1. 137–158.
- Gumpel, T. P. és Sholmit, D. (2000): Exploring the efficacy of social-regulatory training as a possible alternative to social skills training. *Behavioral Disorders*, 25. 131–141.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 79–119.
- Hartup, W. W. (1980): Peer relations and Family relations: Two Social Worlds. In: Rutter, M. (szerk.): *Scientific Foundations of Developmental Psychiatry*. Heinemann, London.
- Hempel, D. P. (1965): *Aspects of Scientific Explanation*. Free Press, New York.
- Hundert, J. (1999): Program of Social Skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25. 385–400.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet: 115. o.
- Kasik László (2007): A társas viselkedés és az iskolai eredményesség kapcsolata 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia* (közlésre elfogadva)
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MacLean, P. D. (1993): Cerebral evolution of emotion. In Lewis, M. – Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotion*. Guilford, New York. 67–83.
- Mangler, T. – Eikeland, O. – Asbjornsen, A. (2003): Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education*, 7. 17–29.
- Marlow, L. – Bloss, K. – Bloss, D. (2000): Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. *Education*, 3. 115–123.
- Mathur, S. R. – Kavale, K. A. – Quinn, M. M. – Forness, S. R. – Rutherford, R. B. (1998): Social skills interventions with students with emotional or behavioral problems: A qualitative synthesis of the single-subject research. *Behavioral Disorders*, 23. 193–201.
- Meichenbaum, D. – Butler, L. – Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mott, P. – Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Muscott, H. S. (1988): Facilitating the integration of children and youth with emotional disturbances and behavioral disorders through prosocial skills training. *Perceptions*, 24. 14–16.
- Muscott, H. S. – O'Brien, S. T. (1999): Teaching character education to students with behavioral and learning disabilities through mentoring relationship. *Education and Treatment of Children*, 22. 373–390.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József – Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nangle, D. W. – Hansen, D. J. (1998): New directions in the application of social skills interventions with adolescent: introduction to the special section. *Education and Treatment of Children*, 21. 423–430.
- Nemzeti alaptanterv*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.
- Oden, S. (1980): A Child's Social Isolation: Origins, Prevention, Intervention. In Cartledge, G. – Milburn, J. F. (szerk.): *Teaching Social Skills to Children*. Pergamon Press, New York.
- O'Malley, J. (1977): Research perspective in social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23. 29–44.
- Patterson, G. R. (1976): *Follow-up evaluations of a programme for parents' retraining their aggressive boys*. Canadian Psychiatric Association Journal.

- Quinn, M.-M. – Kavale, K. A. – Mathur, S. R. – Rutherford, R. B. – Forness, S. R. (1999): A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Emotional and Behavioral Disorders*, 7. 54–64.
- Rachman, S. J. – Hodgson, R. (1974): Synchrony and desynchrony in fear and avoidance. *Behavior Research and Therapy*, 12. 311–318.
- Rinn, R. C. – Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Enfieldwood Cliffs, New Jersey.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Schmuck, R. A. – Schmuck, P. A. (1974): *A Humanistic Psychology of Education. Making the School Everybody's House*. National Press Books.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Schneider, B. H. – Byrne, B. M. (1985): Childrens' social skills training: A meta analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6. 1996.
- Scott, T. M. – Nelson, C. M. (1998): Confision and failure in facilitating generalized soivial responding in the school setting: Sometimes 2+2=5. *Behavioral Disorders*, 23. 264–275.
- Shepherd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–169.
- Shure, M. B. (1999): *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. National Institute of Mental Health, Washington.
- Singleton, L. C. – Asher, S. R. (1977): Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69. 330–336.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G. – Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development*, 42. 805–816.
- Sütöné Koczka Ágnes (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszokban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Thelen, M. H. – Frey, R. A. – Dollinger, S. I. – Paul, S. C. (1976): Use of videotaped models to improve the interpersonal adjustment of delinquents. *Psychology*, 44. 492–493.
- Trower, P. (1978): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. Guilford Press, New York.
- Trower, P. – Bryant, B. – Argyle, M. (1978): *Social Skills and Mental Health*. Methuen.
- Van der Zee, K. I. – Thijs, M. – Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. 103–125.
- Van Hasselt, V. B. – Hersen, M. – Whitehill, M. B. – Bellack, A. S. (1979): Social Skills Assessment and Training for Children: An Evaluative Review. *Behavior Research and Theory*, 17. 413–442.
- Vaughn, S. (1987): TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interperational problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3. 25–30.
- White, B. – Kaban, B. – Marmor, J. – Shapiro, B. (1972): *Child rearing practices and he development of competence*. Laboratory of Human Development, Harvard University, Cambridge, MA.
- Young, A. W. (1998): *Face and Mind*. Oxford University Press, Oxford.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2007): *A szociális készségek és képességek mérési lehetőségei gyermek- és serdülőkorban*. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2007. április 12–14. Tartalmi összefoglalók: 66.
- Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2006): A szociális kompetencia fejlődése 12, 15 és 16 éves tanulók körében. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28. Konferenciakötet 123.
- Zsolnai Anikó – Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle* (megjelenés alatt)

Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében

Magyarországon számos felmérés készült a különböző korosztályú nyelvtanulók motivációs beállítódásának elemzésére. A jelen tanulmány ezeket az ismereteket egészíti ki azzal, hogy kvantitatív módszerrel vizsgálja az angol szakos egyetemisták motivált tanulási viselkedését befolyásoló tényezőket. Vizsgálatunk kitér az egyetemi nyelvtanulás nehézségeire és az interkulturális kapcsolatok hatásának fontosságára.

Miközben számos magyarországi vizsgálat készült általános és középiskolás nyelvtanulók motivációjáról (lásd például: *Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Nikolov, 2001*), lényegesen kevesebb információval rendelkezünk arról, hogy milyen motivációs tényezők befolyásolják az egyetemisták nyelvtanulását. Kivételt jelent Csizér és Kormos (megjelenés alatt) vizsgálata, amely nem nyelvszakos egyetemisták motivációjának alakulását térképezte fel, illetve Menyhárt és Kormos (2006) tanulmánya, amely pedig az angol szakos egyetemisták motivációját írta le. Ez utóbbi tanulmány kvalitatív módszerekkel járta körül a témát, megállapítva, hogy a „gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem feltétlenül elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz”. (124.). A német nyelvvel kapcsolatban hasonló vizsgálatot közölt az Iskolakultúra augusztusi száma (*Szénich, megjelenés alatt*). Jelen cikkünkben angol nyelvszakos egyetemisták motivációjának kvantitatív kutatását tűztük célul, és azt vizsgáljuk, milyen tényezőkkel magyarázható ezeknek a diákoknak a motivált tanulási viselkedése. Elméleti háttérként egyrészt Dörnyei Zoltán (2005) motivációs én-elméletét használjuk fel, amely szerint a motivált tanulási viselkedést a nyelvtanulási élményeken kívül az ideális és a szükséges nyelvi én befolyásolja leginkább, másrészt az interkulturális kapcsolatok szükségességét és hasznosságát bizonyító szociálpszichológiai elméleteket (részletesen lásd *Kormos és Csizér, megjelenés alatt; illetve Csizér és Kormos, 2006*) hívtuk segítségül a kérdőív elkészítéséhez.

A kutatás elméleti háttérének rövid leírása

A második vagy idegen nyelvi motiváció kutatásának legfontosabb eredményeit több nagyobb témakörbe csoportosíthatjuk (*Dörnyei, 2005*). A kutatási eredmények legnagyobb részét a szociálpszichológiai paradigmában szokás elhelyezni (lásd *Gardner, 1985, 2001, 2006*), hiszen ezekben a munkákban arról van szó, hogy a nyelvtanulóknak a nyelvhez, annak beszélőjéhez, az adott kultúrához kapcsolódó attitűdjei befolyásolni fogják, hogy mennyi energiát hajlandók a nyelv tanulására fordítani. A szociálpszichológiai irányzat azért is fontos számunkra, mert számos magyarországi kutatás felvetette az attitűdök és a motivált tanulási viselkedés közti kapcsolatot (*Dörnyei, Csizér és Németh, 2006*). Lehetséges szociálpszichológiai kutatási téma az interkulturális kontaktus és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. Korábbi kutatásunk során azonosítottuk azokat a lehetséges kontaktus-szituációkat, amelyek befolyásolhatják a diákok tanulási viselkedését (*Csizér és Kormos, 2006*). Azt is természetesnek vehetjük azonban, hogy nem lehetséges

minden motivációval kapcsolatos kérdést attitűdökkel magyarázni, ezért már az 1990-es évek elején felmerült annak igénye, hogy sokkal több osztálytermi kutatást kellene végezni ahhoz, hogy megtudjuk, hogyan is lehet/kell a diákokat motiválni. Annak ellenére, hogy számtalan elméleti munka született a motiváció osztálytermi leírására (például *Crookes és Schmidt*, 2001; *Williams és Burden*, 1997), nagyon kevés empirikus munka született a témában (ritka kivételként lásd például: *Nikolov*, 1999). Ugyanakkor, ahogy az osztálytermi folyamatok előtérbe kerültek, az is világossá vált, hogy a motiváció valójában egy dinamikusan változó folyamat, amit nem biztos, hogy le lehet írni statikus modellekkel. Dörnyei és Ottó (1998) folyamatmodellje a motiváció dinamikáját próbálta összefoglalni, amely modell jó elméleti alapot adott kvalitatív vizsgálatokhoz (lásd például *Menyhárt és Kormos*, 2006). A jelen kutatási projekt szempontjából szerencsés módon a motiváció longitudinális kutatását Ema Ushioda (2001) egy egyetemistákból álló mintán valósította meg, így munkája közvetlen előképet jelentett kutatásunkhoz. Ennek során 20 Írországból franciául tanuló egyetemi hallgatóval folytatott mélyinterjúkat egy 16 hónapos periódus során kétszer. Az interjúk elemzéséből meglehetősen egyszerűnek tűnő kép bontakozik ki: az egyetemista nyelvtanulók motivált tanulási viselkedését a múltbeli nyelvtanulási élmények és a jövőbeli célokból összeálló elképzelés határozza meg, amelyből kiolvasható, hogy a sikeres nyelvtanulóknak vannak múltbeli pozitív tanulási élményeik (positive learning history), képesek saját magukat motiválni (self-motivation, self-motivating techniques), illetve rendelkeznek hosszú és rövid távú tanulási célokkal (goal-orientation). Hasonló interjúkutatást bonyolított le Menyhárt Andrienn (2006; lásd még *Menyhárt és Kormos*, 2006) Budapesten angol szakos egyetemisták körében. Eredményeinek hozadéka nem egy újabb motivációs elmélet, hanem a diákok elvárásainak és lehetőségeinek az összehasonlítása, mellyel a szerző érdekes betekintést nyújt a nyelvszakos egyetemisták motivációjába. A nem nyelvszakos egyetemisták esetében Csizér és Kormos (megjelenés alatt) kutatása releváns, amely feltérképezte a különböző attitűd-típusú változók hatását a motivációra. Ez a kutatás továbbá azért is fontos, mert ez volt az első olyan magyarországi vizsgálat, amely azonosítani tudta Dörnyei (2005) új motivációs elméletének összetevőit. Az elmélet szerint az idegen nyelvi motiváció három komponensből áll: az ideális idegen-nyelvi énből, amely azt a vágyat fejezi ki, hogy az illető kompetens idegen nyelvi beszélővé váljon; a szükséges idegen-nyelvi énből, amely a környezet hatására létrejövő idegennyelv-tanulással kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza; és az idegennyelv-tanulási élményekből. Csizér és Kormos (megjelenés alatt) megállapította, hogy az ideális és a szükséges nyelvi én közvetlen hatással van a diákok motivált tanulási viselkedésére. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a jelen vizsgálat elméleti megalapozásához Dörnyei motivációs én-elméletéből az ideális és szükséges nyelvi én-t használtuk fel, Csizér és Kormos (2006) munkájából az interkulturális kontaktus tipológiából a szóbeli közvetett kapcsolatot vettük át, végül Gardner (2001, 2006) a nyelvhez, illetve beszélőihez kapcsolódó attitűd-jellegű változóit kölcsönöztük/emeltük ki.

A vizsgálat rövid leírása

Minta

A kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók első, illetve második évüket végezték az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézetében. Azért koncentráltunk erre a két évfolyamra, mert ezek a diákok még kötelezően felvesznek nyelvfelkészítési szemináriumokat, így valóban nyelvtanulóknak tekinthetjük őket, ami nem biztos, hogy elmondható a felsőbb éves, illetve végzős hallgatókról. Több ok miatt is úgy döntöttünk, hogy egyetlen intézményt vizsgálunk, és az egyetemisták közül is csak azokat, akiknek

főszakjuk az angol. Mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban meglehetősen ritka ennek a nyelvtanulói csoportnak a vizsgálata (a kivételeket lásd korábban), és mivel adatgyűjtés folyt már nem nyelvszakos egyetemisták körében (*Kormos és Csizér*, megjelenés alatt), így felmerült a kérdés, hogy vajon a nyelvszakosok nyelvtanulási motivációja miben térhet el más egyetemista nyelvtanulók beállítódásától. Fontos lehet ennek a tanulói csoportnak a vizsgálata azért is, mert közülük sokan lehetnek a jövőben nyelvtanárok, és így aktívan is befolyásolhatják más nyelvtanulók motivációját. Harmadszor, mivel a jelen kutatás egy szakdolgozati témából nőtte ki magát, fontos volt, hogy a minta könnyen rendelkezésünkre álljon. Összesen 100 hallgató töltötte ki a kérdőívet, 77 nő és 23 férfi, amely arány jól tükrözi a szakon tanulók nemek szerinti arányát, hiszen a rendelkezésünkre álló adatok szerint az angol szakosok 75 százaléka nő, 25 százaléka férfi. (*Kormos, Kontra és Csölle*, 2002, 523.)

A diákok 18 és 37 év közöttiek voltak, két résztvevő kivételével magyar anyanyelvűek. (A két nem magyar anyanyelvű mintatag is anyanyelvi szinten beszélté nyelvünket.) A diákok 41 százaléka Budapesten végezte középiskolai tanulmányait, míg 59 százalék nem a fővárosban érettségizett. 66 százalék egyszakos hallgató volt a mintában, míg a többieknek volt valamilyen másik szakjuk.

Az elmélet szerint az idegen nyelvi motiváció három komponensből áll: az ideális idegen-nyelvi énből, amely azt a vágyat fejezi ki, hogy az illető kompetens idegen nyelvi beszélővé váljon; a szükséges idegen-nyelvi énből, amely a környezet hatására létrejövő idegennyelv-tanulással kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza; és az idegen-nyelv-tanulási élményekből.

A megkérdezettek döntő többsége (80 százalék) az angol mellett más idegen nyelvet is tanult, többségük németül, franciául, olaszul vagy spanyolul. A diákok legtöbbször (96 százalék) rendelkezett legalább egy nyelvvizsgálattal, jellemzően angolból vagy németből. A mintába került tanulók közül 18-an voltak fél évnél hosszabb ideig külföldön, legtöbbször az Egyesült Királyságban (7 fő), illetve az Egyesült Államokban (5 fő).

A kérdőív

A jelen kutatásban használt kérdőívet több forrás alapján állítottuk össze. Dörnyei, Csizér és Németh (2006) *Nyelvorientációs kérdőíve* alapján fogalmaztuk

meg az integrativitás, instrumentalitás, beszélők iránti attitűdök, nyelvi önbizalom és média-használat skálákat. A nyelvtanulási attitűdök és az ideális és szükséges nyelvi ének látens dimenzióit Ryan (2005) alapján alakítottuk ki. A közvetlen és közvetett kontaktus mérő skálákat Kormos és Csizér (megjelenés alatt) kutatása alapján határoztuk meg. A végső, sztenderdizált kérdőívünk 75 kérdést tartalmazott és a következő motivációs tényezőket mérte fel:

– Nyelvtanulási attitűdök: leírják, hogy a diákok milyen nyelvtanulóknak látják magukat, és milyen attitűdökkel rendelkeznek a nyelvtanulást illetően. Példa: Azért tanulok angolul, hogy jobb állásom legyen.

– Integrativitás, amely az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrájához való vonzódást írja le. A faktor negatív végén azok a diákok találhatók, akik a nyelvet, beszélőit, kultúráját elutasítják, a pozitív végpontján pedig azok, akik annyira vonzódnak az adott nyelvhez, hogy szeretnék az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni. Példa: Azért tanulok angolul, mert szeretnék hasonlóvá válni az angol anyanyelvű emberekhez.

– Instrumentalitás: ez a faktor az egyes nyelvek hasznosságát írja le abból a szempontból, hogy milyen jövőbeli előnyeik származhatnak a nyelvet jól beszélőknek a minden-

napi életben (jobb állás, magasabb fizetés). Példa: Azért tanulok angolul, mert nagyon fontos világnyelv.

– Szülői támogatás: összefoglalja a szülők lehetséges attitűdjeit és támogatását. Példa: A szüleim támogatnak abban, hogy minél többet tudjam gyakorolni az angolt.

– Nyelvi önbizalom, amely leírja, hogy a diákok mennyire gondolják magukról, hogy el tudnak sajátítani idegen nyelveket. Példa: Idegen nyelvet tanulni nem nehéz feladat.

– Direkt szóbeli kontaktus: azokat a lehetőségeket méri, amelyek során a megkérdezettek használhatják az angol nyelvet szóbeli kommunikációra. Példa: Szoktam angolul beszélni tanárokkal és diákokkal az egyetemen az órákon kívül.

– Írásos direkt kontaktus: összefoglalja azokat a lehetőségeket, amelyek során a diákok írásos kommunikációra használhatják az angol nyelvet. Példa: Szoktam angolul e-mailt írni.

– Az Angol média-használat elnevezésű faktor tartalmazza azoknak a változóknak az összességét, melyek a különböző országból származó kulturális termékek (filmek, televíziós programok, magazinok, popzene) iránti attitűdöket fejezik ki. Példa: Szoktam angol nyelvű TV-műsorokat nézni.

– Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök: ez a tényező foglalja össze azokat az attitűdöket, amelyek az anyanyelvi beszélőkkel való találkozás, illetve az adott országba való utazás során kialakulhatnak. Példa: Amennyire én tudom, a britek barátságosak.

– Az Ideális nyelvi én-hez kapcsolt kérdések arra keresik a választ, hogy a diákok jövőbeli én-jük elképzelésekor mennyire látják azt egy idegen nyelveket jól beszélő egyénnek. Példa: Ha az álmaim valóra válnak, közel anyanyelvi szinten fogom használni az angol nyelvet.

– A Szükséges nyelvi én-t leíró kérdések feltárják, hogy a diákok mennyire gondolják azt, hogy meg kell tanulniuk angolul valamilyen külső kényszerítő erő ösztönzésére. Példa: Ha nem sikerül megtanulnom angolul, akkor csalódást fogok okozni másoknak.

– A Motivált tanulási viselkedést mérő változók azt járkák körbe, hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandók tenni, hogy jól megtanuljanak angolul. Példa: Hajlandó vagyok erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy minél jobban megtanuljak angolul.

A motivációs skálák mérésén kívül a kérdőív elejére beillesztettünk két nyitott kérdést is, amelyek arra keresték a választ, hogy a megkérdezett diákok mit tesznek annak érdekében, hogy az egyetemen kívül tegyenek szert jó angoltudásra, illetve milyen technikákat alkalmaznak, hogy minél jobb angol nyelvtudást érjenek el.

Adatgyűjtés és elemzés

Az adatgyűjtés előtt, a kérdőív összeállításakor úgy döntöttünk: annak ellenére, hogy a megkérdezettek jól beszélnek angolul, a kérdőívet mégis az anyanyelvükön, magyarul fogjuk kitöltetni velük. Az angolul megfogalmazott kérdéseket ezért magyarra fordítottuk. A kérdőívet három diákkal is kipróbáltuk (think-aloud protocols), hogy meggyőződjünk arról, a kérdések valóban azt mérik, amit szeretnénk, hogy mérjenek. Az adatgyűjtés során öt ELTÉ-s oktató segítségét kértük, hogy nyelvfejlesztés órájukon töltsék ki a kérdőívet. A tanároknak elmondtuk a kutatás lényegét, és felkészítettük őket a válaszadók lehetséges kérdéseire. A kérdőív kitöltése névtelenül történt és körülbelül 15 percet vett igénybe.

Az adatokat Excel for Windows program segítségével rögzítettük, majd SPSS 13.0-as programba olvastuk be, hogy az egy- és többváltozós statisztikai elemzéseket el tudjuk végezni. A motivációs tényezők kialakítását főkomponens elemzésével végeztük el több lépcsőben (részletekről lásd Török, 2006). A kialakított főkomponenseket skálákká formáltuk és az összefüggéseket regressziós elemzéssel vizsgáltuk.

Az eredmények bemutatása és megvitatása

A vizsgált motivációs tényezők összefoglalása

Eredményeink ismertetését kezdjük a motivációs tényezők átlagainak áttekintésével. (1. táblázat) Ami a látens dimenziókat illeti, jól látható, hogy több, előre feltételezett tényező nem úgy alakult faktorokká, ahogy azt elképzeltük, vagyis az angol szakos egyetemisták motivációja bizonyos eltéréseket mutat más nyelvtanulók motivációs felépítésétől. Az integrativitás és instrumentalitás hagyományosan sokat vizsgált tényezői kutatásunkban és adatainkban is jelen vannak, bár a hozzájuk kapcsolódó átlagok meglehetősen alacsonyak, főleg az integrativitás esetében (átlag=2,81). Ezzel szemben azonban a Dörnyei (2005) által felvázolt ideális, illetve szükséges nyelvi én-ek nem jelentek meg az eredményeink között olyan súllyal, mint ahogy azt más magyarországi vizsgálatok alapján vártuk (Kormos és Csizér, megjelenés alatt), hanem helyettük a „Nyelvtanulás az egyetemen”, illetve a „Közel anyanyelvi szint elérése” elnevezésű látens tényezőket sikerült megalkotnunk. Ezeknek a dimenzióknak a létezése igazából nem okozhat meglepetést, hiszen korábbi kvalitatív vizsgálatokból tudjuk, hogy sokszor milyen feszültségeket okoznak az angol szakra jelentkezőkkel szemben állított nyelvi elvárások, illetve az egyetemi alapozó képzés alatt kínált nyelvfejlesztő kurzusok száma és hatékonysága (Menyhárt és Kormos, 2006; német esetében lásd Szénich, megjelenés alatt); ezért fontos, hogy az angol szakos egyetemisták milyen attitűdökkel rendelkeznek az egyetemi nyelvtanulást illetően. Ami az „anyanyelvi beszélők nyelvi szintjének elérését” illeti, ez a dimenzió részben megfelel Dörnyei (2005) ideális nyelvi én-jének, hiszen azt a tényt próbálja kifejezni, hogy az angol szakosok mennyire vélik, hogy tanulmányaik végére, a nem túl távoli jövőben sikerül nekik egy olyan nyelvi én-t kialakítaniuk, amely szerint közel anyanyelvi szinten beszélnek majd angolul. A faktorból kialakított skála nagyon magas átlaga (4,41) mutatja: a legtöbb diák bízik abban, hogy ezt fogja tudni teljesíteni. A nem nyelvszakos egyetemisták körében végzett kutatás eredményeihez hasonlóan (Kormos és Csizér, megjelenés alatt) azt találtuk, hogy még a fiatal felnőtt nyelvtanulók esetében is meglehetősen nagy szerepe van a szülői támogatásnak (4,03) a nyelvtanuláshoz kapcsolódó pozitív attitűdök közvetítésében, vagyis a szülői szerep nemcsak a nyelvtanulás korai szakaszában jelentős (Kormos és Csizér, 2005), hanem később is, amikor a nyelvtanuló már teljes önállósággal bír. A nyelvi attitűdöket, illetve a nyelvet beszélőkkel kialakított kapcsolatokat áttekintve megállapíthatjuk, hogy a kép lehetne pozitívabb is. Annak ellenére, hogy ezek a diákok olyan képzésben vesznek részt, amely lehetővé fogja számukra tenni a kultúrák közti kommunikációt, illetve a jövőbeli terveik szerves része az idegen nyelv napi szintű használata, a megkérdezettek meglehetősen negatív, illetve jó esetben semleges attitűdöket mutatnak az angol nyelvet anyanyelvként beszélők két népes csoportjával (amerikaiak, britek) szemben. Továbbá adataink alapján úgy tűnik, hogy a diákok nagy része az angol nyelvű média használatá során csupán közvetett kapcsolatot tapasztal, hiszen a szóbeli, illetve írásbeli közvetlen kapcsolatteremtést mérő skálára adott válaszok átlagai sokkal alacsonyabbak az indirekt média használatánál. Természetesen ez olyan eredmény, amely idegen nyelvi környezetben nem lehet meglepő, hiszen bármelyik nyelvtanulónak eleve sokkal kevesebb esélye van a célnyelv használatára egy ilyen környezetben, de azt gondoltuk, hogy az angol szakra járó egyetemistáknak lesz olyan fontos az angol nyelv maga, illetve annak elsajátítása, hogy sokkal inkább fogják keresni az alkalmat a nyelv használatára, mint más nyelvtanulók. Utoljára vegyük szemügyre a vizsgálat magyarázó változóját, a motivált tanulási viselkedést – ennek a skálának az átlaga (4,35) optimizmusra adhat okot, azaz úgy tűnik, hogy a nyelvszakos egyetemisták hajlandóak nagy erőfeszítéseket tenni, hogy minél jobban megtanuljanak angolul. Kérdés marad azonban, és ezt további kutatásoknak kell megvá-

laszolniuk, hogy megfelelő tanulási stratégiákkal rendelkeznek-e, hogy a befektetett energia valóban meghozza a várt eredményt, azaz hogy az angol szakos egyetemisták valóban közel anyanyelvi szinten fogják-e tudni a nyelvet használni.

1. táblázat. A motivációs tényezők átlaga és szórása

Motivációs tényező elnevezése	Átlag	Szórás
Közel anyanyelvi szint elérése	4,41	0,60
Nyelvtanulás az egyetemen	4,35	0,84
Integrativitás	2,81	0,89
Instrumentalitás	3,66	0,86
Szülői támogatás	4,03	0,82
Szöveges kapcsolat angolul	3,34	0,89
Angol média- használat	4,26	0,75
Írásbeli kapcsolat angolul	3,66	0,98
Amerikaiakkal kapcsolatos attitűdök	2,93	0,74
Britekkel kapcsolatos attitűdök	3,35	0,70
Motivált tanulási viselkedés	4,35	0,62

A vizsgált motivációs tényezők hatása a motivált tanulási viselkedésre

Természetesen, ha azt akarjuk megtudni, hogy a magyarázandó változó értékeit mely tényezők befolyásolják leginkább, akkor nem lehet elég a skála-átlagok áttekintése, hanem azt is meg kell vizsgálnunk, hogy vajon mely skálák jelzik legjobban előre a motivált tanulási viselkedés alakulását. Ennek a kérdésnek a megválaszolására regressziós elemzést használtunk. Az eredményeket a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A regresszió-elemzés eredményeinek összefoglalása a motivált tanulási viselkedés mint magyarázandó változó esetében

Skálák	1. modell			2. modell			3. modell		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Angol média- használat			0,58*			0,55*			0,45*
Anyanyelvi szint elérése						0,24*			0,25*
Írásbeli kapcsolat angolul									0,26*
R^2	0,31			0,37			0,42		
F az R^2 változására	44,06*			28,45*			23,80*		

* $p < .01$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

Eredményeink szerint az angol szakos egyetemisták esetében a különböző motivációs tényezők közül három játszik közvetlen szerepet a motivált tanulási viselkedés befolyásolásában. Ezek közül kettő az interkulturális kapcsolatteremtés szerepét emeli ki, hiszen

mind az angol média-használat, mind az angol írásbeli kapcsolat szignifikáns szerepet játszik a motivált tanulási viselkedés alakításában – a kettő közül a média-használat szerepe tűnik jelentősnek. Ezen kívül az anyanyelvi szint elérésének vágya motiválja még a diákokat, bár ennek a tényezőnek a szerepe kisebb, mint a média használatáé, jelentősége az írásbeli kontaktus szerepéhez mérhető. Az anyanyelvi szint elérésének vágya így közvetve igazolja Dörnyei (2005) feltevését, miszerint az ideális nyelvi én-nek központi szerepe kell legyen a nyelvtanulási motiváció alakításában (*Csizér és Dörnyei*, 2005). Ugyanakkor az, hogy ez az ideális nyelvi én milyen vágyakat, jövőképeket foglal magába, nagyban különbözhet az eltérő nyelvtanuló-csoportoknál. Az angol szakos egyetemisták körében a közel anyanyelvi szint elérése tűnik motiváló jövőképnek. Ez az eredmény azért lehet meglepő, mert ugyanezek a diákok meglehetősen negatívan nyilatkoztak két nagy anyanyelvi beszélőcsoportról, és az integratív motivációjuk sem jelzi azt, hogy ezekkel a beszélőkkel azonosulni vagy hozzájuk hasonlítani akarnának. Azonban ez az eredmény világosan megmutatja, hogy ha ez az azonosulás nem is jön létre, az angol globális mértékben történő terjedésének motivációs vonatkozása sokak szemében szükségessé teszi a nyelv lehető legmagasabb szintű elsajátítását. Kérdés marad ezen a ponton, hogy a diákok mennyire azonosulnak ezzel a globális kultúrával, hogy mérik fel ennek szerepét (*Lamb*, 2004).

Az angol szakos egyetemisták motivált tanulási viselkedésének alakulásában természetesen közvetett szerepe is lehet bizonyos tényezőknek, ezért, hogy árnyaltabbá tegyük a fent vázolt képet, tekintjük át azt is, hogy a regressziós modellben magyarázó változókként szereplő skálákat milyen tényezők jósolják meg legjobban (3a-c táblázatok). Az eredményekből kitűnik, hogy az angol média-használat és az írásos angol kommunikáció mögé felsorakozott az angolul történő szóbeli kommunikáció is, hiszen ez a változó jósolja be a két korábbi kontaktusváltozót. Ami az anyanyelvi szint elérését illeti, azt a „Nyelvtanulás az egyetemen” elnevezésű változó határozza meg, ami azt jelenti, hogy az angol szakos egyetemisták nagyon sokat várnak az egyetemtől abban, hogy segítse nyelvi szintjük tökéletesítését. Ez az elképzelés azonban nem biztos, hogy maradéktalanul teljesülni fog, hiszen a képzés során az angol szakos egyetemisták meglehetősen kevés szigorúan vett nyelvórán vehetnek részt (*Menyhért és Kormos*, 2006). A feszültséget az is növelheti, hogy nagyon sok diák nem azért jelentkezik erre a szakra, mert tanár, tolmács, fordító vagy bölcsész-kutató szeretne lenni, hanem azért, mert magas szintű nyelvtudásra akar szert tenni, amit majd az élet bármely területén tud a későbbiekben hasznosítani (*Menyhárt és Kormos*, 2006). Ezekre a feszültségekre lehet válasz, hogy a diákok az egyetemi tanulmányaikon kívül is foglalkoznak az angol nyelvvel, önállóan is próbálják nyelvtudásukat tökéletesíteni. Ennek viszont csak nyomait találtuk a kérdőív két nyitott kérdésére adott válaszokban. Annak ellenére, hogy jó néhány diák említette, hogy sokat olvas angolul (31 fő), angol nyelvű filmeket néz (30 fő), egynyelvű szótárt használ (21 fő) vagy zeneszámok szövegeit fordítja magyarra (11 fő), esetleg angol nyelvű híreket néz (9 fő), az eredményekkel mégsem lehetünk teljesen elégedettek, hiszen ezek a technikák mind meglehetősen passzívak és nem igazán mutatnak valódi erőfeszítéseket arra nézve, hogy a diákok elérjék hosszú vagy rövid távú céljaikat.

Összegzés és tanulságok

Regressziós elemzésünk összefoglalásaként az 1. ábrán látható sematikus modell felállítását tartjuk megalapozottnak. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a nyelvszakos egyetemi hallgatók motivált tanulási viselkedését két folyamat határozza meg alapvetően. Egyrészt, annak ellenére, hogy a leíró statisztikai eredmények nem mutatták, hogy a diákok kontaktus-élményei nagyon gyakoriak lettek volna, ezek mégis nagyban befolyásolják azt, hogy mennyi energiát hajlandóak az angol szakos egyetemi képzésben részt

vevő hallgatók a nyelvtanulásra fordítani. Másrészt viszont, úgy tűnik, ezek a diákok nemcsak használható nyelvtudásra szeretnének szert tenni, hanem azt a lehető legmagasabb szinten szeretnék tökéletesíteni: a cél, hogy közel anyanyelvi szintet érjenek el. Ennek megvalósításának zálogát ezek a tanulók az egyetemi nyelvtanulásban látják. Ez

3a. táblázat. A regresszió-elemzés eredményének összefoglalása az angol média-használat mint magyarázandó változó esetében

	1. modell		
Skála	B	SE B	β
Szöbéli kapcsolat angolul	0,40	0,08	0,47*
R^2	0,22		
F az R^2 változására	28,06*		

* $p < .01$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

3b. táblázat. A regresszió-elemzés eredményének összefoglalása az anyanyelvi szint elérése mint magyarázandó változó esetében

	1. modell		
Skála	B	SE B	β
Nyelvtanulás az egyetemen	0,18	0,07	0,26*
R^2	0,07		
F az R^2 változására	7,00*		

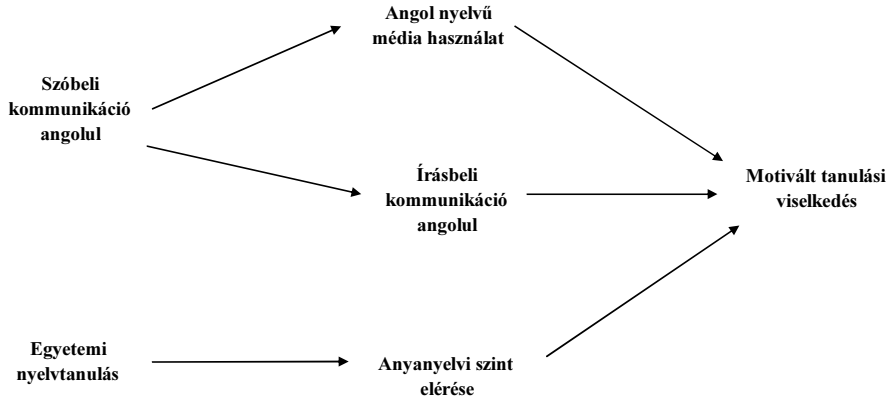
* $p < .01$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

3c. táblázat. A regresszió-elemzés eredményének összefoglalása az írásbeli kapcsolat angolul mint magyarázandó változó esetében

	1. modell		
Skála	B	SE B	β
Szöbéli kapcsolat angolul	0,72	0,07	0,66*
R^2	0,43		
F az R^2 változására	74,09*		

$p < .01$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

utóbbi megállapítás viszont számos problémát vet fel. Vajon reális elvárásokat támasztanak a diákok magukkal szemben, amikor az anyanyelvi beszélők nyelvtudását tűzik ki maguk elé célul? Ennek megvalósítására milyen segítséget tud és akar a nyelvszakos hallgatóknak az egyetem kínálni? Mennyi erőfeszítést hajlandóak maguk a diákok a cél elérése érdekében tenni?



1. ábra. Az angol szakos egyetemisták nyelvtanulási motivációjának sematikus ábrázolása

Ha a fenti ábrát a motivációs kutatás más eredményeihez hasonlítjuk, meg kell állapítanunk, hogy a vizsgált nyelvtanulói csoport nyelvtanulási motivációja több ponton is eltér más korosztályú nyelvtanulóktól, illetve a nem nyelvszakos egyetemi/főiskolai hallgatóktól. Először is, a hagyományosnak mondott motivációs tényezők, mint az integratív vagy instrumentális motiváció látszólag nem alakítják ezeknek a diákoknak a viselkedését. Másodsorban a nyelvvel, beszélőivel kapcsolatos mért attitűdök sem kaptak szerepet a fent számolt regressziós modellekben. Harmadszor, annak ellenére, hogy korábbi vizsgálatok (*Csizér és Kormos*, megjelenés alatt) megmutatták az interkulturális kontaktus szerepét a motivált tanulási viselkedés alakításában, annak hatása csak közvetetten nyilvánult meg, míg a nyelvszakos egyetemistáknál kulcsszerepet látszik játszani. Természetesen ezek az eredmények azt is mutatják, hogy a nyelvszakos egyetemisták nyelvi kurzusain lehetőséget kell teremteni mind az írásbeli, mind a szóbeli interkulturális kommunikációra, illetve az angol nyelvű média-használat lehetőségeit kell erősítenie az egyetemistákat tanító nyelvtanároknak.

Melléklet

Kérdőív

Szakdolgozatomban első- és másodéves angol szakos (ELTE) egyetemisták motivációs profilját és önmotiválási technikáit vizsgálom. Kérlek, segíts nekem azzal, hogy kitöltöd ezt a kérdőívet. Nem kell ráírnod a nevedet, és az adataidat sem fogom felhasználni semmilyen más célra. Kérlek, fordíts különös figyelmet a kiegészítendő kérdésekre, engem a részletes személyes véleményed érdekel.

Köszönöm, Török Dóra

D)

Először töltsd ki a személyes adataidat!

1. Nemed: férfi nő (húzd alá a megfelelőt)
2. Korod: _____
3. Anyanyelv: _____
4. Hányad éves vagy? _____

5. Másik szakod, ha van: _____

6. Hová jártál középiskolába? Nevezd meg a várost!

7. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége?

Édesanyád: általános iskola középiskola egyetem/főiskola (húzd alá)

Édesapád: általános iskola középiskola egyetem/főiskola

8. Az angolon kívül milyen nyelv(ek)et tanulsz még?

9. Van nyelvvizsgád? Milyen nyelvből? Milyen szintű?

10. Voltál hat hónapnál hosszabb ideig külföldön? Ha igen, hol?

II)

Kérlek, őszintén és részletesen fejtsd ki a véleményed!

11. Az egyetemen kívül szeretnék jó angoltudást elérni. Ennek érdekében a következőket teszem:

12. Saját technikáimat alkalmazom, hogy minél jobb angol nyelvtudást érjek el, mégpedig:

III)

Ebben a részben, kérlek, jelezd, hogy a következő állításokkal milyen mértékben értesz egyet, illetve, hogy mennyire igazak rád. A megfelelő kockába tegyél X-et, és egy sort se hagyj üresen! Kérlek, osztályozz úgy, ahogy az iskolában szokás!

1=egyáltalán nem igaz/egyáltalán nem értek egyet

2=nem igazán igaz/nem igazán értek egyet

3=nem tudom eldönteni, hogy igaz-e/nem tudom eldönteni, hogy egyetértek-e

4=nagyjából igaz/nagyjából egyetértek

5=teljes egészében igaz/teljes egészében egyetértek

1 2 3 4 5

13. Szívesen beszélek angolul a szemináriumi csoport előtt.

14. Azért tanulok angolul, mert szeretem ezt a nyelvet.

15. Szoktam angol nyelvű TV-műsorokat nézni.

16. Azért tanulok angolul, mert nagy segítségemre van, ha külföldre utazom.

17. Amennyire én tudom, a britek barátságosak.

18. Külföldi utazásaim alatt szoktam angolul beszélni.

19. Azért tanulok angolul, mert nagyon fontos világnyelv.

20. Szoktam angol nyelvű filmeket nézni.

21. A szüleim mindig hangsúlyozták, milyen fontos szerepet tölt majd be az angol nyelv az életemben.

22. A körülöttem élők igazán fontosnak tartják az angolt.

23. Azért tanulok angolul, mert azt remélem, a diplomám segítségemre lesz egy jó állás megszerzésében.

24. Véleményem szerint a britek toleránsak.

25. Számomra fontos, hogy tökéletesítsem angol nyelvtudásomat.

26. Azért tanulok angolul, mert szeretnék hasonlóná válni az angol anyanyelvű emberekhez.

27. Úgy gondolom, hogy általában véve az amerikaiak kedves emberek.

28. Azért, hogy tökéletesítem a nyelvtudásom, próbálom minél többet használni az angol nyelvű médiát.
29. Biztos vagyok abban, hogy közel anyanyelvi szinten megtudok tanulni angolul.
30. Elégedett vagyok azzal az angol nyelvi szinttel, amit mostanra elértem.
31. Általánosan fogalmazva, a britek intelligensek.
32. Használok angol nyelven az Internetet.
33. Idegen nyelvet tanulni nem nehéz feladat.
34. Általában véve az amerikaiak udvariasak.
35. Amikor megkezdtem tanulmányaimat az ELTÉ-n, szembesülnöm kellett azzal, hogy sok diák jobban tud angolul, mint én.
36. Az angol nyelv segít a hobbimban.
37. Senkit nem érdekel igazán, hogy tanulok-e angolul vagy sem.
38. Az Interneten szoktam angolul chatelni.
39. A körülöttem élők szerint jó dolog idegen nyelveket tudni.
40. Azért tanulok angolul, hogy műveltebb legyek.
41. Nem szeretném kiábrándítani magamat azzal, hogy rossz jegyeket szerzek az egyetemen.
42. Szoktam angolul email-t írni.
43. Az angoltanulás fontos számomra, mert ez egy nemzetközi nyelv.
44. A szüleim támogatnak abban, hogy minél többet tudjam gyakorolni az angolt.
45. Általában véve a britek udvariasak.
46. Ahhoz, hogy művelt legyek, szükséges, hogy közel anyanyelvi szinten tudjak angolul.
47. A jó angol nyelvtudás szükséges számomra a jövőbeni foglalkozásomhoz.
48. Úgy gondolom, hogy általában véve a britek kedves emberek.
49. Szoktam különböző internetes rádiócsatornákat hallgatni angolul.
50. Olyan emberről szeretnék válni, aki közel anyanyelvi szinten tud angolul.
51. Amennyire én tudom, az amerikaiak barátságosak.
52. Szoktam angolul beszélni tanárokkal és diákokkal az egyetemen az órákon kívül.
53. Próbálom növelni a szókincsemet és sokat olvasok angolul, hogy jó nyelvtudást érjek el.
54. Az ELTÉ-n szeretném tökéletesíteni az angol nyelvtudásomat.
55. Általánosan fogalmazva, az amerikaiak intelligensek.
56. Ha az álmaim valóra válnak, közel anyanyelvi szinten fogom használni az angol nyelvet.
57. Szoktam angol nyelvű könyveket és magazinokat olvasni kedvtelésből.
58. Szoktam angolul beszélni telefonon.
59. Hajlandó vagyok erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy minél jobban megtanuljak angolul.
60. Szoktam angol nyelvű újságokat olvasni.
61. Vállalom, hogy magam tökéletesítem az angoltudásom.
62. Szeretném az angol nyelvet arra használni, hogy más országokból érkező emberekkel kommunikáljak.
63. Amennyire én látom, az amerikaiak nyugodt természetűek.
64. Aggódok, hogy az anyanyelvi beszélők furcsának találják az angolomat.
65. Szoktam angolul levelet írni.
66. Szeretek úgy gondolni magamra, mint aki képes közel anyanyelvi szinten megtanulni angolul.
67. Azért tanulok angolul, mert szeretem az angol anyanyelvűek kultúráját és művészetét.
68. Amennyire én látom, a britek nyugodt természetűek.

69. Ha elképzelem a jövőmet, fontos az angol nyelv használata.
 70. Nem szeretném kiábrándítani a szüleimet azzal, hogy rossz jegyeket szerzek az egyetemen.
 71. Véleményem szerint az amerikaiak toleránsak.
 72. Arra számítottok, hogy az egyetemi évek alatt sokat fejlődik majd az angol nyelvtudásom.
 73. El tudom képzelni, hogy külföldi barátaimmal angolul beszéljek.
 74. Próbálok minél többet kommunikálni anyanyelvi beszélőkkel, hogy tökéletesítem a nyelvtudásom.
 75. Szoktam angolul beszélni külföldi barátaimmal és ismerőseimmel.

Köszönöm a segítséget! :)

Irodalom

- Crookes, G. – Schmidt, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41. 469–512.
- Csizér, K. – Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89. 1. 19–36.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2006). Az interkulturális kapcsolatok és a diákok motivációjának összefüggései: egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 11. 12–20.
- Csizér Kata – Kormos Judit (publikálásra benyújtva): A nyelvtanulói motiváció kutatása egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*.
- Csizér, K. – Kormos, J. (publikálásra előkészítve): *Attitudes, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university foreign language learners*.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dörnyei, Z. – Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. 43–69. Online: http://eprints.nottingham.ac.uk/archive/00000039/00/Motivation_in_action.pdf
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In Dörnyei, Z. – Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6. 237–260.
- Kormos Judit – Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra. Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 1. 29–40.
- Kormos Judit – Csizér Kata (megjelenés alatt): An interview study of inter-ethnic contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*.
- Kormos Judit – Csizér Kata (publikálásra benyújtva): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*.
- Kormos, J. – Kontra, E. – Csölle, A. (2002): Language wants of English majors in a non-native context. *System*, 30. 517–542.
- Lamb, M. (2004): Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32. 3–19.
- Menyhárt, A. (2006): *Motivational evolution in L2 acquisition among English Undergraduates*. Szakdolgozat. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Menyhárt Adrienn – Kormos Judit (2006): Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 12. 114–125.
- Nikolov, M. (1999): “Why do you learn English?” “Because the teacher is short.” A study of Hungarian children’s foreign language motivation. *Language Teaching Research*, 3. 33–56.
- Nikolov M. (2001): Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 3–12.
- Ryan, S. (2005): *Motivational Factors Questionnaire*. School of English Studies, University of Nottingham, Nottingham.
- Török, D. (2006): *Magyar egyetemisták motivációs profilkja és önmotiválása (The Motivational Profile and Self-motivation of Hungarian University Students)*. Szakdolgozat. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Szénich Alexandra (megjelenés alatt): A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges németnyelv-tudás közös és eltérő jellemzői különböző képzési irányokat kínáló intézménycsoportokban. *Iskolakultúra*.
- Williams, M. – Burden, L. R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge. 11.

Lehet-e közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? 2.

A szembenállás mintái

*Ha így nézem, domború,
Ha úgy nézem, homorú,
Egynek szörnyű mulatságos,
Másnak szomorú.
(Karinthy Frigyes: Az emberke tragédiája)*

„Kalandozunk – toborzunk”: magyar igazság – szlovák igazság

A nemzetközponti történelemszemlélet egyoldalúságára lényegében akkor döbbenem rá, amikor egy szakiskolásoknak írt történelemtankönyv tanári bírálatait olvastam. Az egyik vissza-visszatérő probléma az volt, hogy, hogy a honfoglaló magyarság történetének tárgyalásakor eltűnt a kalandozás kifejezés és helyette a portyázó hadjáratok szerepelt. Ezt a változtatást a tanárok roppant módon sérelmezték és visszakövetelték a szépplékű kalandozásokat a történelemkönyvbe. Vajon miért ragaszkodnak ennyire ehhez a kifejezéshez? Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben nem egy konkrét történelmi ismeret elhagyása vagy megtartása volt a tét, hiszen tényszerűen – az adott kor természetes velejárójaként – az esemény sor továbbra is szerepelt a tankönyvben. Sokkal inkább egy olyan leegyszerűsítő („törzsi”) szemléletnek a fenntartása foglalkoztatta a tanárokat, amely önmagát az értékvilág középebe helyezi, s ezáltal önmagára más mércét alkalmaz, mint másokra, akiket amúgy is többnyire ellenségként kezel: mi kalandozunk, ők rabolnak; a mi uralkodónk erőskezű, az övék diktátor; mi rendezetten visszavonulunk, ők fejvesztve menekülnek...

A nyelvi kifejezések egyoldalúságának veszélyét jól mutatják a szlovák Miroslav Kusy szavai: „Iskolai oktatóim szerint a magyarok vérszomjas, torzonborz és barbár hordaként törtek be a Kárpát-medencébe: ártatlan szlovák hajadonokat erőszakoltak meg és mindent elraboltak és tönkretettek, amit a szorgos és békeszerető szlovákocska összegyűjtögetett magának. Ez utóbbi fájdalmasan kiáltott föl, amikor a nomád magyar kitörte az ajtót a sarkaiból: »Azt is (szlovákul aj to) elviszed?« »Igen ajto, ajto« – ismételtette a rabló az »ajtóval« a hátán. Így születtek meg a mi civilizációs vívmányaink magyar elnevezései, azon vívmányoké, amelyekről ők addig nem is álmodtak – erre még emlékszem az iskolából.” (1) A mai szlovák történelemkönyvekben szerencsére már nem találhatóak ilyen kitételek, de a szlovák közgondolkodásban – amelyből nem zárhatóak ki a tanórák sem – élénken él az a felfogás, hogy a magyarok barbár hordaként törtek rá a civilizált szláv lakosságra, s évszázadokon keresztül erőszakoskodtak a békés szlovákok fölött. Mi ugyanezt a folyamatot kalandozásként, államszervező tevékenységként írjuk le. Ezek az eufemisztikus nyelvi formulák természetük szerint elfedik az események többoldalúságát, sokszólamúságát, ami nekünk, magyaroknak segít föloldani az esetleges kognitív disszonanciát. Ez a felfogás azonban szélsőséges kommunikációs helyzetet teremt, ami miatt föl sem vetődhet a tényleges párbeszéd igénye és lehetősége: a történelemkönyvek, illetve a közbeszéd önvédő leegyszerűsítései az egyik oldalon, az erőszak megbocsáthatatlan fájdalmai és ellenségképe a másik oldalon – így nagyon nehéz bármiféle közös nevezőt találni. Magától értetődően ez az etnocentrikus „kommunikáció” a másik oldalon is kiválóan működik. A szlovák közgondolkodásban, illetve történelem-

könyvekben a szlovákiai magyarság 1945 utáni tömeges kitelepítését, illetve közmunkára hurcolását – Csehországba, majd Magyarországra történő deportálását, amely több tízezer embert érintett – eufemisztikusan toborzásnak, transzfernek, átcsoportosításnak írják le. Ezek a megfogalmazások lehetőséget adnak a szlovák embereknek arra, hogy ne kelljen szembenézniük az események valóságos súlyával. A semlegesítő fogalmak mögött azonban súlyos, nehezen felejthető emberi drámák vannak: „...1946 januárjának utolsó napján nagy hatkerekű teherautók dübörögtek be a mi kicsiny falunkba. Az egyik jött egyenesen az én házam elé [...] A tornaaljai teherpályaudvaron állt meg velünk a teherautó. Az első vágányon állt egy hosszú szerelvény [...] A mi szerelvényünkre is álnok felírás került nagy betűkkel: *Önkéntes mezőgazdasági munkások*. Ezt kell tehát elképzelni a toborzás vagy *transzfer* kifejezések hallatán!” (2)

A szembenállás „nyomorúsága”

A közép- és kelet-európai népek nemzeti és állami fejlődésének sérülései és torzulásai évszázadok óta kísértének bennünket. Sokan leírták már ennek a végzetszerűnek tűnő konfliktussorozatnak a társadalomtörténeti és szociológiai hátterét. Számunkra talán Bibó István fogalmazott a legvilágosabban, akinek több, mint fél évszázaddal ezelőtt készült leírása sajnos még ma is érvényes:

„A nyelvi nacionalizmus uralkodóvá válása azt jelentette, hogy Közép- és Kelet-Európában a nemzetek egymásközötti határai folyékonyakká váltak. Míg Nyugat- és Észak-Európában a történeti status quo megtartotta a maga nemzetelhatároló jelentőségét, addig Közép- és Kelet-Európában az újjászülött nemzetek egymásközötti határai vagy teljesen elsüllyedtek a történelem viszontagságai között (a Balkánon), vagy ha fenn is maradtak a legújabb korig (Lengyel-, Magyar- és Csehország esetében), összetartó erejük meggyengült. Ebben a helyzetben a legnagyobb baj nem az volt, hogy a nyelvi határok nagyon kacskaringósak voltak és nem igazodtak földrajzi, gazdasági előírásokhoz; hanem az, hogy e nemzetek történelmi érzelme – minthogy túlnyomó

A területi viták nyomorúsága, Közép- és Kelet-Európa területi státusának az összezavarodása és politikai kultúrájának deformálódása a legsúlyosabb következményekkel az itteni nemzetek egymásközötti viszonyában járt. A távoli szemlélő ezt úgy fogalmazza meg, hogy e terület politikai élete tele van kicsinyes és kibogozhatatlan területi ellentétekkel, és minden itteni nemzet úgyszólván összes szomszédaival az állandó viszálykodás állapotában van.”

résüknek volt történelmi emlékezete – más és rendszeresen nagyobb területhez fűződött, mint amely területen a megfelelő nyelvű lakosság élt. [...] A társadalmi szerkezet deformálódását nyomon követte a politikai jellem deformálódása is, s kialakult az a hisztérikus lelkiállapot, melyben nincs egészséges egyensúly a valóságos, a lehetséges és a kívánatos dolgok között. A vágyak és a realitás összhangtalanságának jellegzetes ellentéte lélektani tünetei a leglátványosabban felismerhetők mindezeknél a népeknél: túlzott öndokumentálás és belső bizonytalanság, túlméretezett nemzeti hiúság és váratlan meghunyászkodás, teljesítmények állandó hangoztatása és a teljesítmények valódi értékének feltűnő csökkenése, morális igények és morális felelőtlenség. E nemzetek legtöbbje egykori vagy lehetséges nagyhatalmi helyzeteken rágódik, ugyanakkor azonban oly csüggedten tudja magára alkalmazni a »kis nemzet« megjelölést, ami például egy holland vagy dán számára teljesen érthetetlen volna. [...] A területi viták nyomorúsága, Közép- és Kelet-Európa területi státusának az összezavarodása és politikai kultúrájának deformálódása a legsúlyosabb következményekkel az itteni nemzetek egymásközötti viszonyában járt. A távoli szemlélő ezt úgy fogalmazza meg, hogy e terület politikai élete tele van kicsinyes és kibogozhatatlan területi ellentétekkel, és minden itteni nemzet úgyszólván összes szomszédaival az állandó viszálykodás állapotában van.” (3)

Térségünk kaotikus viszonyai és abszurdításai természetesen a szépirodalomban is leképeződtek. Az etnikai ellenségeskedés – valószínűleg a korábbi századokban is megnyilvánuló – személyes, hétköznapi szintjét jól szemlélteti a következő regényrészlet:

„A Soproni utca 16. szám felé menet Vodicka másról se beszélt az egész úton, mint az ő állandó ös-zetűzéseiről a magyarokkal, s folyton azt mesélte, hogy hol mindenütt verekszik velük, hol és mikor voltak már eddig is ilyen verekedései, máskor pedig mi akadályozta meg a verekedésben.

– Egyszer már elkaptuk egy ilyen magyar legénynek a torkát Pausdorfban, ahová mi árkászok borért mentünk, és én éppen kupán akarom vágni a derékszíjjammal abban a sötétben, mert ahogy elkezdődött, levertük a függőlámpákat, amikor a magyar elordítja magát: »Megállj, Tonda, én vagyok az, Purkrábek, a tizenhatos landverből!« Majdnem tévedés történt. Ezért aztán jól megfizettünk ezeknek a magyar mitugrászoknak a Fertő-tónál, amikor három héttel azelőtt odamentünk megnezni azt a pocsolját. Van ott egy közeli faluban valami honvéd géppuskás osztag, és mi véletlenül mind bementünk egy kocsmába, ahol ezek a csárdásukat járták, mint az eszeveszettek, és tátott szájjal bömbölték, hogy »Uram, uram, bíró uram«, meg »Lányok, lányok, lányok a faluba«. Mi leültünk velük szemben, csak odatettük magunk elé az asztalra a derékszíjat, és azt mondtuk: »Majd adunk mi nektek lányokat«, és egy Mejstrík nevű pájtás, akinek akkora mancsa volt, mint a Fehérhegy, mindjárt ajánlkozott, hogy ő táncolni megy, és elszedi ott az egyik tekergőtől a párját... (4)

– Egyszóval, a magyarok a begyemben vannak – fejezte be elbeszélését Vodicka, az öreg árkász, mire Švejk megjegyezte: – Nem minden magyar tehet arról, hogy magyar. – Hogyhogy nem tehet – fortyant fel Vodicka –, mindegyik tehet róla, marhaság.”

A szomszédos népek és államok ellen irányuló agresszív politikai nacionalizmus torzképét pedig Miroslav Krleža a következőképpen jelenítette meg abszurd, tragikomikus írásában:

„A blitvai Blatóban kötött béke egymillió-hétszázézer blitvánnal megeremtette a független Blitvai Köztársaságot, de nem oldotta meg a blitván kérdést, mert egymillió-háromszázézer blitván az újonnan létrejött Blatviában maradt, míg további nyolcszázézer blitván tekintetében a nagykövetek értekezlete a versailles-i zöldsztalnál nem engedte meg a szabad Blitvának, hogy azokat »felszabadítsa« a hunok járma alól. A megoldatlan blitvai irredenta kérdés hozta létre huszonöt decemberében Barutanski ezredes második államcsínyjét, s Barutanski ezredesnek ez az ügynevezett karácsonyi puccsa mintegy háromezer fejbe került. Ez a háromezer áldozat készíti majd elő az összeesküvést Barutanski ezredes ellen. Vagy pedig Barutanski ezredes még háromezer lázadót lelövet, és hadat üzen Blatviának, amelyben bejelenti, hogy »háborúzni fog az utolsó emberig«, s így vérbe fojtja Blatviát, mert Blatvia be akarja kebelezni Blitvát, ennél fogva Blitva kénytelen háborút indítani, mivel nincs más választása, csak az, hogy háborúval tegye tönkre Blatviát... s így aztán a háborúk és fegyverszünetek logikus vérözönében s az újabb és újabb háborúk és fegyverszünetek végtelen sorában elpusztul majd Blitva is és Blatvia is, anélkül, hogy valakinek is eszébe jutott volna feltenni azt az egyszerű és természetes kérdést önmagának, valamint polgártársainak, a blitvánoknak és hunoknak, blatviánoknak és kobiliaiaknak: Hát csakugyan veszett kutyák vagyunk, testvéreim, hogy egymás húsát tépjük, és miért?» (5)

A hagyományos nemzetközpontú történelemszemlélet ellentmondásai

A 19. századi eredetű etnocentrikus történelemszemlélet – és annak 1990 utáni fel-erősödése (6) – alapvetően nemzetállam-építő funkciót szolgál mind Magyarországon, mind Szlovákiában. A nemzetépítő ideológiát képviselő történészek és az ennek jegyében működő történelemoktatás alapvető feladata az, hogy

– a megerősítendő államot, illetve politikai rendszert mint a korábbi törekvések folytatóját szervesen beépítse történelmi végtelen folyamatába, más szóval: az államhatalom aktuális működéséhez azt történetileg legitímáló múltat konstruáljon;

– az aktuális politikai érdekvizonyokat a „nemzeti egység” – mint a közakarat és közös egyetemes értékeinek képviselője – alapjára helyezze;

– az aktuális nemzeti közösséget, illetve nemzeti érzületet összhangba hozza a mindig változó politikai keretekkel;

– valamilyen formában integrálni tudja a politikai határokon kívül rekedt, etnikailag hozzá tartozó kisebbségi közösségeket;

– egységes történelmi tudatot, identitást és a társadalmi különbségeket „eltüntető” homogén nemzetállami szemléletet alakítson ki az etnikailag és szociálisan is megosztott társadalomban.

Mindezt jól szemlélteti a 19. század második felében beinduló tömeges magyarországi történelemoktatás ideológiai programja. (7) A dualista magyar állam legfőképpen azért

finanszírozta a történelemoktatás széleskörű bevezetését, mert egységes nemzeti műveltséget és identitást, valamint állampolgári lojalitást kívánt megalapozni és megerősíteni a soknemzetiségű, szociális gondoktól gyötört társadalomban. Mindez azt feltételezte, hogy az egy nemzetállamban élőknek azonos és közös múlt-képük és kultúrájuk alakul majd ki az iskolai történelemoktatás eredményeképpen. (8) A korabeli integrációs törekvések azonban a nemzetállami szemléletnek megfelelően egyoldalúan a magyar nemzeti kultúra elemeit favorizálták, a különbözőségek, a velünk élő többi kultúra sajátosságai szükségképpen elhanyagolódtak. Ebből következően a történelem tantárgy alapstruktúrája egy homogenizált, hungarocentrikus történelemszemléletet képviselt, amelynek történeti-ideológiai alapja a magyar kultúra és a korabeli területen működő (nagy)magyar állam sokszáz éves természetes folytonossága és dominanciája. (9) Természetesen már a dualizmus idején is megfogalmazódtak másféle történelmi értelmezések is: például amikor a nemzeti kisebbségek határozottan bírálták a millenniumi ünnepek magyarközpontú történelemszemléletét, és javaslatot is tettek annak multikulturális korrigálására. (10) A korabeli politikai erőviszonyok azonban egyértelműen és egyoldalúan a magyar kultúrát tették – minden „másságot” háttérbe szorítva – a nemzetközpontú történelemszemlélet kizárólagos meghatározójává. Nemzetépítő szempontból összességében természetesen roppant sikeresnek mondható a nemzeti ideológiára épülő történelem tantárgy bevezetése, hiszen a folyamatosan közvetített történelmi műveltség nemzeti identitásunk és közösségünk szerves és elengedhetetlen részévé vált. Nem él ma a Földön olyan, önmagát magyarnak tekintő ember, aki számára ne jelentenének valamit a következő kifejezések: mohácsi vész, igazságos Mátyás, kuruc, március 15. stb.; más szóval nem is tekintjük igazán magyarnak azokat, akik nem ismerik ezeket a kifejezéseket. Ezek a műveltségi elemek nemzeti identitásunk – a magyarság közösségéhez való tartozásunk – alapvető és állandó szimbólumaivá váltak, ami azt is jelenti, hogy a történelem tananyag tartalma születésétől kezdve mitologikus jelleget öltött és mindmáig megkérdőjelezhetetlen, zárt kanonikus rendszert alkot.

A nemzetépítő ideológia meghatározó szerepe a történelemoktatásban elsősorban azt eredményezte – nemcsak nálunk –, hogy a történelem tantárgy, illetve -tanítás keretében több, egymásnak ellentmondó történeti megközelítés ötvöződött. (11) Az alapvető réteget a politikai ideológia által szorgalmazott mitikus történelmi konstrukció határozta meg. Eszerint a történelemoktatás alapvető feladata az, hogy érzelmi kötődést alakítson ki a diákokban az időtlen lényegű magyar hagyományokhoz, a nemzet közösségéhez. (Az érzelmi közösség kialakítása korábban a vallások feladata volt, a modern nacionalizmus tehát nagyon sok tekintetben vallásos jelleget öltött.) Ez a gondolkodásmód a nemzeti hagyományt, a magyarságra jellemző sajátosságokat időtlen, örökérvényű adottságnak tekintti, amely a honfoglalás után (vagy már előtte is) kialakult és változatlan formában jelen van történelmünkben. Mindez azon a feltevésen alapul, hogy a magyar nemzet tagjaira jellemző nemzeti adottságok – a nemzeti észjárás, karakter vagy jellem, különleges államalkotó képesség, csak ránk jellemző tárgyi kultúra stb. – a történelmi hagyományok révén lényegében változatlan formában, a maguk érintetlenségében élnek tovább hosszú évszázadok óta. (12) A történelem tantárgy másik rétege jóval racionálisabb, és a múltunkról alkotott mindenkori szaktudományos eredmények közvetítését tekinti fő céljának. Természetesen a történelmi folytonosságot – a magyar kultúra több, mint ezer éves történetét – ez a felfogás is magáénak vallja, de úgy gondolja, hogy a nemzeti hagyományokra is érvényes a történetiség elve: nemzeti kultúránk, illetve a magyar állam helyzete az elmúlt évezredben folyamatosan változott, módosult. A mitikus történelemszemlélet képviselői például közvetlen azonosságot feltételeznek a Szent István által alapított állam és a mai állam „állameszméje” között, miközben a másik felfogás arról beszél, hogy államalapító királyunk nem nemzetállamot, hanem keresztény birodalmat alapított. A mitikus történelemszemlélet – az ezeréves állami és területi folytonosságunkat hang-

súlyozva – a „három részre szakadt országról” beszél a 16–17. század tárgyalásakor, míg a másik megközelítés aktuálisan csak az ország harmadának jogfolytonosságát tekinti érvényesnek, hiszen a Török Hódoltság területe, illetve Erdély közjogi értelemben százötven évig nem tartozott a Magyar Királysághoz.

A kétféle történeti megközelítés tehát egyrészt a történetiség furcsa szakmai-etikai paradoxonát veti fel napjainkban is. Nevezetesen azt, hogy míg a racionálisabb megközelítés az értelmezési keretek, ideológiák, dolgok állandó változását, módosulását kutatja, addig a mitikus szemlélet a történetiséggel szemben a nemzeti hagyományok állandóságát, változatlanóságát igyekszik felmutatni. Az ellentmondásos kettősség gyakorlati vonatkozásai azonban sokkal súlyosabb emberjogi, egzisztenciális következményekhez vezettek. A 19. században ugyanis például még nem igazán okozott gondot a történelemkönyvekben, hogy a magyar mint kifejezés sokféleképpen értelmezhető (etnikum, állam, terület stb.), hiszen a történelemoktatási kánon szerint lényegében még egybeestek a nemzetállam politikai és etnikai határai. Mindez azonban jóval problematikusabbá vált „Trianon után”, amikor például a magyar kifejezés már mást jelent kulturális és politikai értelemben. Napjainkra azonban ez a tradicionálisan homogenizáló nemzetállami szemlélet mindinkább tarthatatlanná válik. Gondoljunk csak például arra a

– magyarországi roma, sváb stb. állampolgárra, aki történelemkönyvében azt olvassa, hogy „őseink a Kárpát-medencébe a Vereckei-hágón keresztül érkeztek Árpád vezetésével”; vagy

– kárpátaljai magyarra, akit Magyarországon sokan „rossz magyarnak” tekintenek, ha megtanul ukránul, ruszinul; vagy

– szlovákiai szlovák polgárra, aki szívesen tekintené közös értéknek a magyar koronát, az Árpád-házi királyok „országépítő” tetteit, de ezt mi (etnikai és politikai értelemben is) kizárólagosan magyar értéknek tekintjük; vagy

– magyarországi polgárra, akinek ősei között számos „tót atyafi” volt, de ezt a kulturális gazdagságot ma nem igazán meri vállalni, mert akkor esetleg nem igazán tekintik magyarnak.

A szembenállás etikai problémái

„Kelet-Európával foglalkozom. Ez a hányaveti kijelentés ugyanolyan, mintha az ütött-kopott, rozsdafoltos fürdőkádba zárt, s Szenteste kivételével némaságra kárhoztatott halacska így szólna: a fürdőkáddal foglalkozom. Ráadásul a bennünket körül folyó piszoknak nincs is valamilyen meghitt, otthonos jellege: a víz jéghideg, s minduntalan életnagyságú hadihajókat kell kerülgetnünk.

Az emberek errefelé éberek és tudnivágyók. A nyugalom ama ritka pillanataiban, mikor nem kényszerülnek a kopoltyúlégzésre való áttérést gyakorolni, mikor nem gyűjtik őket rajokba ríktó eszmék fénycsóvái, mikor nem veri fel csendjüket aknarobbanás, ki-kiugrálnak a vízből, körülnézegetnek, s felelősségteljesen lihegve megpróbálják felmérni a kád mentén körbe-karikába úszott út tanulságait: mit tehet az ember? mit kell tennie, hogy ne kapja be a horgot?...

A feladat adott. Véget kell vetni a hangszórók ontotta dumának, a harsány blöffnek, aminek egyébként önmagunkon kívül soha senki nem dőlt be, s tiszta okos fővel el kell jutnunk a helyzet felismeréséhez, önmagunk Kelet-Európa vállalásához. Kelet-európeerekké kell válnunk, hogy európeerek, s egyszer majd talán emberek lehessünk. (13) (Bojtár Endre)

A mitizált nemzetközpontú történelemszemlélet legfőbb veszélye az, hogy relativizálja az egyetemes erkölcsi értékeket és normákat, s ezáltal nehezíti a kelet-közép-európai térség országainak belső demokratizálódását és egymás közötti viszonyát. Mindez elsősorban a történelem leegyszerűsítő szemléletéből, illetve az egyoldalú (egyszempontú) megközelítésből adódik, amely nem tud mit kezdeni más országok hasonlóan etnocentrikus történelemszemléletével, valamint saját társadalmi viszonyrendszerének összetettségével, sokszólamúságával, illetve történelmi szereplőinek bonyolult sokszínűségével.

A történelmi szereplők mitizálása

A leegyszerűsítés problémáját jól mutatja az a politikai és ideológiai zűrzavar, amely gróf Teleki Pál szobrának felállítása körül robbant ki az elmúlt években. Gróf Teleki Pál személyét és történelmi szerepét a hagyományos történelemszemlélet alapján több szempontból is nagyon nehéz értelmezni. Mindenekelőtt azért, mert ez a felfogás lényegében érzéketlen a társadalmi viszonyok tagoltságára és sokszínűségére, az emberek identitásának és karakterének összetettségére. Miről is van szó? Gróf Teleki Pál valószínűleg kiváló családapája volt, sikeres földrajztudós, a magyar cserkészmozgalom kiemelkedő alakja, a lengyel menekültek jótévedője és tettei következményeiért felelősséget vállaló politikus. Ugyanakkor vállaltan rasszista (antiszemita) volt, és nagyon súlyos szerepet játszott a magyarországi zsidóság jogfosztásában s ezáltal közvetve a Holocaust előkészítésében. A magyar közgondolkodás azonban – tisztelet a kivételnek – nem igazán tudott mit kezdeni ezzel a sokféleséggel: egy része hősnak, más része viszont az alapvető emberi értékeket sárba tipró bűnösnek tekinti gróf Teleki Pált. Hasonló jellegű megosztottságot és zűrzavart figyelhetünk meg az utóbbi időben felszínre került ügynökvádak, illetve leleplezések kapcsán. A társadalmi reakciók jól mutatják, hogy az egyoldalú látószög, a leegyszerűsítő szemlélet hogyan relativizálja, hogyan erodálja az általános erkölcsi értékeket. (14) Ha a mi hőszünk öl, csal, hazudik, azt végső soron igazolni lehet pozitív cselekedetként. Ha a másik oldal hőse követi el mindezeket, azon erkölcsileg fel lehet, sőt fel kell háborodni.

A homogén társadalom mítosza

A mitikus történelemszemlélet nemcsak a történelmi személyek összetettségével nem tud mit kezdeni. Ez a leegyszerűsítő szemlélet képtelen valóságosan bemutatni az általa megjelölt társadalom tényleges tagoltságát és sokszólamúságát – ezáltal irreálisan leegyszerűsíti a társadalmi érdekharcolásokat és konfliktusokat is. Az (állam)nemzet-központú történelemszemlélet ugyanis lényegében egy, esetleg két (15) szempontból – a magyar államiságot fenntartó és erősítő, illetve a függetlenségi törekvések szempontjából – vizsgálja és értékeli „utólag” a történelmi eseményeket. Az iskolai történelemkönyvek ezeket a törekvéseket nyilvánítják kizárólagos „nemzeti érdeknek”, „nemzeti igazságnak”, az adott történelmi korban másként gondolkodó, az utólagosan győztesnek nyilvánított féllel szembenálló erőket pedig többnyire a nemzeti érdekek árulójaként ábrázolják. I. (Szent) István vagy Koppány, Thököly Imre vagy Esterházy Miklós, Széchenyi István vagy Dessewffy Aurél, Kossuth Lajos vagy Görgey Artúr képviselte jobban a „magyar nemzet érdekét”, a „nemzeti értékeket”?

lós, Széchenyi István vagy Dessewffy Aurél, Kossuth Lajos vagy Görgey Artúr képviselte jobban a „magyar nemzet érdekét”, a „nemzeti értékeket”? Ezek a kérdések a maguk korában nyilvánvalóan sokkal bonyolultabbak voltak – legalább annyira, mintha ezt a kérdést a mai magyar politikai viszonyok vonatkozásában tennénk fel. A történelmi viselkedés tekintésében azonban az adott kor sokszínű alternativitásából leegyszerűsített végeredmények maradnak, így a történetírói alternativitás legfeljebb annyit jelent, hogy a különböző későbbi korszakok történészei és történelemtanárai – saját koruk legitimálása érdekében – a múlt hősei közül másokat választanak ki, mint elődeik: az elmúlt másfél évszázad történelemtankönyveiben például hol Széchenyi, hol Kossuth a reformkor hőse. Ráadásul a valóságos társadalmi viszonyok leegyszerűsítése, illetve a kizárólagos „nemzeti érdek” és „nemzeti igazság” keresése miatt a történelmi személyek utólagosan kiemelődnek reális történelmi dimenziójukból és társadalmi közegükből, ezért szükségképpen mitizálódnak és legendává válnak:

- valóságos politikai erők, társadalmi konfliktusok helyett összeesküvők és az „igazi magyar érdekeket” képviselő hősök (megmentők) jelennek meg,

- a reális társadalmi tagoltság és érdekharok bemutatása helyett a nemzeti egység hamis aranykorszakai és a folyton ármánykodó magyar fátum: *a* széthúzás tölti meg történelemtankönyveink lapjait.

Ezek a valóságos történelmi közegükből kiemelt figurák tovább mitizálódtak az elmúlt évszázad számtalan rendszerváltása nyomán, hiszen a mindenkori ideológiai és politikai szükségletek igyekeztek „magukhoz igazítani” vagy inkább magukhoz hamisítani történelmi nagyjainkat, saját kérdéseiket és válaszaikat adva a szájukba. I. (Szent) István például az elmúlt évszázadban hol nyugati, hol keleti mintára alkotta meg többnyire nemzetinek nyilvánított államát a különböző politikai kurzusokhoz igazodó történelemtankönyvekben és ünnepi beszédekben. Természetesen nem az a gond, hogy nemzeti történelemszemléletünk elfogult, hiszen a „mi” közösségünk, a „mi” nemzetünk kollektív múltját, szimbolikus összetartozását írja le. Az etikai probléma abból adódik, ha az etnocentrikus megközelítést kizárólagosnak, egyetemesnek (mindenkire egyaránt érvényesnek) gondoljuk a politikai ideológia homogenizáló céljainak megfelelően. Valójában már akkor sem létezett s azóta sem létezik ez a homogén világ – a „legmagyarabb” költő, Petőfi Sándor szlovák és szerb ősei nyilvánvalóan nem „Árpád vezetésével érkeztek magyar földre” –, ám történelemtankönyveink még mindig ennek bűvöletében íródnak. Ez a felfogás lényegében nem érzékeny arra, hogy a különböző történelmi események a magyar társadalom különböző csoportjai számára mást és mást jelentettek: 1945 valakinek felszabadulás volt, másoknak „felszaba-dulás” – ahogy nagyapám mondta volt.

A nemzeti egységre vonatkozó mítoszok és legendák persze még ma is kísértének. Egy demokratikus társadalomban természetes jelenség az, hogy vita van, hogy sokféle kisebbséget, sokféle csoportérdeket kell összehangolni. Ebből adódóan mindenkinek meg kell tanulnia a konfliktusokkal együtt élni és a konfliktusokat kezelni. A mai magyar közéletben azonban többnyire még az intoleráns „törzsi” szemlélet uralkodik, ami szorosan összefügg az egyoldalú nemzetközponitú történelemszemlélettel. Aki hozzánk tartozik (a mi kutyánk kölyke), az csak jó lehet, a másik oldal képviselői csakis rosszak lehetnek, s ebből következően az erkölcs is viszonylagossá vált: már nem azon vitatkozunk, hogy lopni bűn-e, hanem azon, hogy ki lopott többet vagy kevesebbet. Ebben az értelemben minden vitázó fél önmagát tekinti a kizárólagos „nemzeti érdek” és „nemzeti igazság” képviselőjének, ezért a politikai életben nem különbözőképpen gondolkodó magyarok párbeszéde, hanem a mindenkori „jó és rossz magyarok”, „hazaárulók és honvédők” küzdelme” zajlik. Mítikus történelemszemléletünk miatt félünk a vitáktól, a konfliktusoktól, mivel csak szélsőségekben tudunk gondolkodni: erőszakolt nemzeti egységet hirdetünk, vagy a „török áfiumot és magyar fátumot”, a nemzetvesztő széthúzást emlegetve a bariád két oldaláról lövöldözünk egymásra, miközben a hatékony társadalmi működéshez

szükséges minimális együttműködés feltételeit sem tudjuk megteremteni. Demokratikus viszonyok között a társadalmi konfliktusok megléte többnyire azért nem vált ki félelmet és erőszakot, mert valamennyi vitázó fél elfogadja és kölcsönösen betartja a társadalmi együttéléshez szükséges alapvető erkölcsi és jogi szabályokat. Ennek a kölcsönösségre épülő rendszernek az alapja az a felismerés, hogy az együttélési szabályokat nemcsak akkor kell betartani, ha az számomra (az én csoportom számára) kedvező, hanem akkor is, ha az számomra kedvezőtlen. Az egyoldalú, intoleráns „törzsi” szemlélet ezt a fajta közmegegyezést nem ismeri el: ha érdekeivel összhangban állnak a demokratikus szabályok, akkor lelkes demokrata, ha érdekeivel ellentétesek, akkor igyekszik kiskapukat találni.

Az öncsalás mítoszai

A kelet-közép-európai régió országainak mitikus nemzetközpontú történelemszemlélete nagymértékben megnehezíti a különböző országok együttműködését is, hiszen irreális önképet sugároz saját állampolgárai felé, relativizálja az erkölcsi viszonyokat, illetve – mint láttuk – egyoldalú ellenségképet mutat a szomszéd népekről. Különösen nehéz problémák tornyosulnak a magyar és a szlovák történelemfelfogás összehangolása elé, hiszen a két ország domináns történelemszemlélete bizonyos mértékben egymás ellenében, komplementerként fogalmazódott meg. (16) Mindkét történelemszemlélet jól példázza, hogy a felfokozott nemzeti érzés milyen könnyen eltorzítja a realitásérzékét, elhomályosítja a nemzetközi tisztánlátást mind a politikai elitek, mind a véleményformáló értelmiségiek, mind a közvélemény körében. A nemzeti öncsalásra – sajnálatos módon – számtalan példát mutat Magyarország 20. századi történelme. A később kétszer is miniszterelnökké választott Teleki Pál a következőket írta 1910-ben:

„A magyar nemzet nagy és fényes jövő előtt áll, és bizonyos, hogy a germánság és a szlávok fénykora után a turánság virágzása következik. Reánk magyarokra ez óriási ébredező hatalomnak nyugati képviselőire vár az a nagy és nehéz, de dicső feladat, hogy hatszáz millió turánságnak szellemi és gazdasági vezetői legyünk.” (17)

A két vesztes világháború persze kijózanítólag hatott a felfokozott nemzeti küldetésstudat kábulatából. Gratz Gusztáv így írt 1934-ben a dualista időszak, illetve az első világháború tanulságairól:

„A nemzet kezdte erejét túlbecsülni, és ellenségeit semmibe venni. A magyarság hatalmas épületeket emelt reményeiből és vágyakozásaiból, anélkül, hogy alapjait gondosan megvizsgálta volna. Hajlott arra, hogy a házépítést a tetőnél kezdje és vakon bízott európai hivatásában és a jó sorsban. Mind kevésbé volt képes észrevenni a létét fenyegető veszélyeket, és ha észrevette azokat, egy-egy vállvonogatással napirendre tért felettük, hogy aztán nyugodtan továbbszövhessen álmait.” (18)

A második világháború nemzeti tanulságait feldolgozó írásában Szekfű Gyula 1947-ben a következőket írja:

„Az egész világ: de ebből ki kell vennünk Magyarországot, mi már akkor rég kiiktattuk magunkat azon népek közül, melyek az eseményekre logikusan, saját céljaikat tekintetbe véve, reagálni tudtak [...] egyetlen vezetőnk sem tudott megmaradni a tények útján, mindegyik mániákusan követte érzelmeit, szimpátiáját, félelmeit, s ezektől leigázva becsukott szemmel vitte az országot a romlásba.” (19)

A felfokozott nemzeti érzés másik véglete az önsajnálát, amely a vélt vagy valós sérelmek miatt menekül irreális történelmi mítoszokba, amelyek révén felmentést kérhet a „józan ész”, illetve a szakmai objektivitás általános követelményei alól. Vladimir Minac írja:

„A szlovák politika mindig is önállótlan volt: nem idézett elő változásokat, csak reagált rájuk. Konceptiói védekezőek; mozgásiránya ellenmozgás-irány: nagy nemzetek malomkövei között. Mozgalmainkat, azoknak haladó vagy reakciós voltát ún. objektív történelmi mércékkel mérni értelmetlen dolog

lenne: az objektív történelmi mércék a nagy nemzetek kizárólagos tulajdonát képezik. Dicsőségük és szégyenük nem a mi dicsőségünk és szégyenünk; igazságosságuk nem a mi igazságosságunk.” (20)

A felfokozott nemzeti érzés, nemzetépítő elfogultság tehát nagyon könnyen az „objektív történelmi mércékről” történő lemondáshoz, az általános erkölcsi normák figyelmen kívül hagyásához vezethet. Az itt megjelenő erkölcsi probléma arra vezethető vissza, hogy a történelemtanítás mai kánonja a történettudomány 19. századi szemléletéhez kötődik, mely szerint a múltnak csak egy lehetséges tudományos olvasata van. Ebben az értelemben a mai magyar és szlovák történelemkönyvekben leírt „közös múlt” ropant problematikus, hiszen a tankönyvekben leírt szövegek sokszor ellentmondanak egymásnak, miközben mind a két fél a maga verzióját tekinti a történelem kizárólagosan tudományos (objektív) leírásának. A napjainkban egyre meghatározóbb szemléletté váló ún. posztmodern történetírás (21) ebből a szempontból jóval megengedőbb a sokféleség, illetve a különböző alternatívák irányában. Ez a felfogás azt hangsúlyozza, hogy a múltról alkotott kép nem egy képrejtvény „megfejtéséből” adódik, hanem sokféle párhuzamosan futó történetírás folyamatos és szakszerű párbeszédéből alakul ki. Ez a felfogás tehát hitelesnek tekinti az elfogult nemzetközpontú történetírást is, abban az esetben, ha az előrebocsátja, explicitté teszi előfeltételezéseit, elfogultságait és nem tart igényt a „múlt kizárólagosan objektív olvasatára”. A posztmodern történetírás még az előbb említett „kisnemzeti” történelemszemléletet is igyekszik a „helyére tenni,” amely a nagy nemzetek privilégiumának tartja a történészi szakszerűséget és történeti objektivitást. Hayden White írja:

„Alárendelt, veszélyeztetett vagy ellenálló társadalmi csoportok szemében az a javaslat, hogy a történelmet azzal a tárgyszerűséggel, visszafogottsággal, realizmussal és társadalmi felelősséggel fogják fel, amely a történelmi kutatásokat szaktudománnyá válásuk óta jellemzi, csak azon ideológia újabb oldalának, látszik, amellyel szembeszállni hivatottak.” (22)

A különböző típusú elfogultságok és megközelítések reális értelmezése és „felhasználása” azonban csak akkor valósulhat meg, ha valóban sokféle párhuzamos történeti felfogás versenghet nyilvánosan és demokratikus módon egymással. Csakis ebben az esetben nem tudnak uralomra jutni, kizárólagossá válni a szélsőségek (pl. irredenta vagy Holocaust-tagadó) nézetek, illetve csakis ebben az esetben lehet párbeszédre bírni az egyoldalú, egymást kizáró nemzetcentrikus történelemfelfogásokat.

A bartóki modell

...történetírásról csak akkor lehet beszélni, ha olyan kategóriákkal dolgozik, amelyek jelentése Budapesten, Bukarestben, Prágában [...] azonos.

Szűcs Jenő

Úgy tűnik, hogy a közös magyar és szlovák történelemkönyv elkészítésének alapvető feltétele az, hogy a két országon belül kezdődjön meg a közös múlt demitizálása, illetve hogy a hagyományos nemzetközpontú történelemszemlélet mellett (még egyszer hangsúlyozom: nem helyett, hanem mellett) reális versenytársként jelenjenek meg a másféle történelemszemléletet képviselő történeti leírások. Ilyen lehet például a regionális történetírás, a társadalomtörténet, a multikulturális történelemszemlélet, a több szempontú megközelítéseket tartalmazó összehasonlító történeti felfogás stb. Más szóval megfogalmazva: alapvető kérdés, hogy a két nép történelmi közgondolkodása mennyiben akarja egyoldalúan birtokba venni, mennyiben akarja kisajátítani a közös múltat, a közös történelmet, illetve mennyiben képes arra, hogy az elkülönülés elemei mellett keresni kezdje az összetartozás szálaait is. Az alapvető probléma közismerten abból adódik, hogy az el-

múlt évezred során szétválaszthatatlanul összefonódott közös kultúrát – a genetikai viszonyokat, a szellemi és tárgyi világot – az elmúlt két-háromszáz évben etnikai, illetve nyelvi alapon erőszakoltan megpróbáljuk (a magyarok is, meg a szlovákok is) szétválasztani, elkülöníteni egymástól. A mai politikai viszonyoknak megfelelően a szlovák fél öntudatlanul is a mai – az önálló szlovák állam megteremtődése utáni – helyzetet vetíti vissza a múltba, hiszen mai identitásához keresi saját múltját. Mi, magyarok éppen fordítva vagyunk mindezzel: a számunkra kedvezőbb múltat vonatkoztatjuk a jelenre is, szeretnénk aktuálisnak tudni az elmúlt dolgokat is.

A közös múlt erőszakos etnikai kettészakításának szörnyűsége – területi és személyi – példáit és következményeit vég nélkül lehet sorolni. Sajnos még mindig aktuálisak Szűcs Jenő harminc évvel írt sorai:

„Típusjelenség a Szlovákiából, mondjuk Árvából hazatérő turista, aki nemzeti »sértettségben« háborgó a feliratok szlovák helynevein és személyiségein – holott igen sok esetben (esete váltogatja) csak tudatlanságát árulja el, hiszen az adott esetekben valóban a kialakuló szlovák nép adott nevet a falvaknak, a szóban forgó személy valóban szlovák (vagy szlovák is) volt.” (23)

Miközben persze az is típusjelenség hogy a Kassán, Selmecbányán vagy Pozsonyban járó magyar turista riadtan tapasztalja, hogy alig talál a magyar múltra vonatkozó adatokat a múzeumok többnyire szlovák, ritkább esetben német nyelvű feliratain. A közös történet azonban tovább is van. Kevésbé ismert például, hogy a dualista időszak városépítészetében – különösen Budapest felvirágzásában – kulcsszerepet játszottak a szlovák építésszek (pl. Jan Bobula) és építőmunkások, akiket persze közvéleményünk természetesen magyaroknak tekint. Ahogy „természetes módon” magyarnak tekintjük mindazokat a szlovák származású nemeseket – Radvánszky, Mednyánszky, Thurzó stb. –, akik persze a középkori felfogás szerint a „magyar nemzethez” (natio Hungarica) (24) tartoztak, miközben valószínűleg családi körben szlovákul vagy németül beszéltek. Ezeket a nemeseket magától értetődően a szlovák közvélemény is a magáénak tekinti, ami persze azt is jelenti, hogy az etnocentrikus történelemszemléletek szükségképpen szétcincálnak családokat és személyeket a korábban megismert szembenállás szerint. Mit kezdünk azzal a ténnyel, hogy az egyik legmagyarabb érzelmű politikus, Kossuth Lajos szlovák származású, sőt, hogy egyik nagybátyja, Juraj Kossuth a magyarelles szlovák nemzeti mozgalom egyik vezéralakja volt? Hány százalékban tekintjük magyarnak, illetve szlováknak Bél Mátyást, Mikovinyi Sámuel vagy éppen Petőfi Sándort? Honnan kellene tudnunk, hogy az orvosi radiológia kiemelkedő képviselője, Alexander Béla és Vojtech Alexander ugyanaz a személy, csak éppen hol a magyar, hol a szlovák elnevezéssel szerepel a nemzetközi szakirodalomban, mint magyar, illetve mint szlovák tudós? Az etnocentrikus zűrzavar természetesen napjainkban is eleven. Legutóbbi példája az volt, amikor a

Úgy tűnik, hogy a közös magyar és szlovák történelemkönyv elkészítésének alapvető feltétele az, hogy a két országon belül kezdődjön meg a közös múlt demitizálása, illetve hogy a hagyományos nemzetközpontú történelemszemlélet mellett (még egyszer hangsúlyozom: nem helyett, hanem mellett) reális versenytársként jelenjenek meg a másféle történelemszemléletet képviselő történeti leírások. Ilyen lehet például a regionális történetírás, a társadalomtörténet, a multikulturális történelemszemlélet, a több szempontú megközelítéseket tartalmazó összehasonlító történeti felfogás stb.

Szlovák Olimpiai Bizottság két korábbi magyar olimpiai bajnokot, Halmay Zoltán úszót és Prokopp Sándor sportlövőt szlovák győztesként tüntetett fel, mondván, hogy a mai Szlovákia területén születtek és sportoltak. (25) A dolog pikantériájához tartozik az is, hogy az említett sportolók leginkább német származásúnak és kultúrájának tekinthetőek, mint a Felvidék nagyon sok nevezetessége, így aztán különösen érdekes ez a marakodás: a magyarok azért tekintik sajátjuknak őket, mert egykori államuk területén éltek, a szlovákok azért, mert a mai országuk területéről származnak, a németek vagy zsidók azért, mert az ő kultúrájukat, esetleg nyelvüket képviseli, genetikailag pedig...

Régióink etnokulturális viszonyai tehát roppant összetettek: a kulturális összefonódások alapon legfeljebb csak részszokatlan választhatóak szét. Más – jövőnk szempontjából talán használhatóbb – megközelítést kínál nekünk Bartók Béla, aki a két világháború közötti nacionalista faji őrjöngés közepette józanul a következőket írta Közép- és Kelet-Európa közösségéről:

„Kutatásaim nagy részét Kelet-Európában folytattam. Munkásságomat, mint magyar ember, természetesen a magyar népzénnel kezdtem; rövidesen azonban a szomszédos területekre – Szlovákiára, Ukrajnára és Romániára is kiterjesztem. Kezdetből fogva végtelenül meglepett a tanulmányozás alatt álló kelet-európai területeken kezemből kerülő anyag dallamtípusainak szokatlan gazdagsága. Kutatásaimat tovább folytattva, meglepetésem egyre nőtt. Tekintettel a kérdéses országok aránylag csekély területére – összesen negyven-ötvenmilliónyi a lakosság –, a népzénnel ez a változatossága valóban csodálatra méltó. Még figyelemreméltóbb ez, ha összehasonlítjuk más, többé-kevésbé távoli vidékek, például Észak-Afrika parasztnépzésével, ahol az arab paraszttzene annyival kevesebb változatosságot áruul el. Mi lehet az oka ennek a gazdagságnak? Hogyan alakulhatott ez ki? Erre a kérdésre csak később jött válasz, akkor, amikor a különböző kelet-európai népektől már elegendő anyag állt rendelkezésre a tudományos analízis számára. Az egyes nemzetek népzéneinek összehasonlítása azután tisztán megvilágosította, hogy itt a dallamok állandó cseréberéje van folyamatban; állandó kereszteződés és visszakereszteződés, amely évszázadok óta tart már. [...] Ez a »visszakereszteződés« általában a következőképpen történik: egy magyar dallamot átvesznek például a szlovákok, és szlovakizálják; ezt a szlovakizált dallamformát aztán a magyarok esetleg újra átveszik, és a dallam »visszamazarosodik«. De – és ismét azt mondom: szerencsére – ez a visszamazarosodott forma különbözni fog az eredeti magyar formától [...] Az idegen anyaggal való érintkezés azonban nemcsak dallamok kicserélődését eredményezi, hanem – és ez még fontosabb – új stílusok kialakítására is ösztönöz. Ugyanakkor azonban a régi és kevésbé régi stílusok is életben maradnak, ami a zene újabb gazdagodását vonja maga után. Az a tendencia, hogy az idegen dallamokat átalakítsák, megakadályozza e népek zenéjének nemzetközivé válását. Minden ilyenfajta zenei anyag, bármilyen heterogén volt is eredetileg, ilyen módon jellegzetesen egyénivé válik. A kelet-európai népzene jelenlegi helyzete a következőkben foglalható össze: az egyes népek népzenei között való szakadatlan kölcsönhatás eredményeképpen a dallamoknak és dallamtípusoknak óriási méretű gazdagsága támadt.” (26)

Ebben az esetben tehát formálisan nyilvánvalóan elkülöníthetünk magyar, illetve szlovák motívumokat, de az igazi hangsúly egy idő után már a kölcsönhatásokon, a kulturális cseréken, a transzfereken van. Szerencsére ennek a szemléletnek megszületett a történetírói megfelelője is, amelyet az elmélet kidolgozói (27) keresztezett történetírásnak (*histoire croisée*) neveznek. A keresztezett történetírás lényegében (28) az összehasonlító történettudomány egy újabb, bővebb formája, amely nemcsak az összehasonlítandó formációkat – a mi esetünkben például a magyar és a szlovák történelem meghatározott elemeit – vizsgálja egymás mellett, hanem a két forma bonyolult kölcsönviszonyát, egymásra hatását is. Ez a történetírói eljárás jóval dinamikusabb, mint a hagyományos összehasonlító módszer. Fő sajátossága az, hogy a kapcsolatokra, az interakciókra, a változásokra (asszimilációk, integrációk) koncentrálnak, ezért viszonylag kevés statikus, „örökérvényűnek” tekintett pontot feltételez. Érdemes lenne tehát régióink – így a szlovák-magyar viszony – történetét végiggondolni a kultúrák kölcsönhatásának fényében. Az ilyen jellegű komplex elemzés segítségével a hagyományos nemzeti önképek párhuzamos bemutatása mellett lehetővé válna annak a valóságosan létező nemzetekfeletti viszonyrendszernek a bemutatása, amelyről a kassai ügyekben illetékes Márai Sándor így ír: „a dómot mi építettük, évszázadokon át, kassaiak, őslakók, magyarok, németek és szlovákok...” (29)

Jegyzet

(1) Kusy, Miroslav: A magyarok titkainak felfedése. In: *A magyarkérdés Szlovákiában*. Kalligram, Pozsony, 215.

(2) Újváry Zoltán (1991): *Szülőföldön hontalanul*. Kalligram, Pozsony. 43. Bővebben: Janics Kálmán (1992): *A hontalanság évei*. Kalligram, Pozsony. Vadkerty Katalin (2001): *A kitelepítéstől a reszlovakizációig. Trilógia a csehszlovákiai magyarság 1945–1948 közötti történetéről*. Kalligram, Pozsony.

(3) Bibó István (1986): A kelet-európai kisállamok nyomorúsága. In *Helyünk Európában. II.* (Szerk. Ring Éva) Magvető, Budapest. 152–156.

(4) Hašek, Jaroslav (1978): *Švejk*. Európa Kiadó, Budapest. 71–73.

(5) Krleža, Miroslav (1966): *Bankett Blitvában*. Budapest. 5–6.

(6) Lásd Gyáni Gábor (2007): Kommemoratív emlékezet és történelmi igazolás. In *Relatív történelem*. Typotex Kiadó, Budapest. 06. 21.

(7) Természetesen bármelyik magyarországi, illetve szlovákiai nagyobb „rendszerátvitel” változásait megvizsgálhatnánk abból a szempontból, hogyan változott meg a „hivatalos történelemfelfogás”, illetve a történelemkönyvek szemlélete.

(8) A közös műveltség minimumának elsajátítása természetesen ma is elvárható az ország valamennyi állampolgárától. Például egy Magyarországra települt kínai embernek is ismernie kell a magyarság múltjának legfontosabb sajátosságait, ha állampolgárságot akar kapni, de kulturális értelemben nem kell szükségképpen magyarrá válnia ahhoz, hogy itt élhessen. [9] Alapvető paradoxon, hogy a magyar nemzetállam etnocentrikus történelemszemlélete egy olyan történelmi korszakban alakult ki, amikor a magyar állam egy nagyobb birodalom részévént működött, illetve etnikailag nem igazán volt többségi helyzetben. Ez a sajátos szituáció mindmáig hatással van az Osztrák-Magyar Monarchia utólagos megítélésére, illetve – Trianon után – a szomszédos országokkal való viszonyra.

(10) Bővebben: Szabó Miklós: Politikai gondolkodás és kultúra a dualizmus idején. In <http://mek.oszk.hu/02200/02220/html/3.htm>

(11) Bővebben (2000): Jakab György: A történelem tanítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

(12) Kiváló, bár nyilván végtelen paródiáját nyújtja ennek a szemléletnek Csepeli György, aki „Etnián hitvallás” címmel foglalta össze a térségünk valamennyi országára jellemző etnocentrikus történelemszemléletet. Hely hiányában itt csak néhány részletet közlünk írásából:

– Az etnián név: Az „etnián” név ősi eredetű, jelentése a „mi nemzetünk”, melyet az etniánok önmaguk jelölésére kezdettől fogva alkalmaztak, hogy megkülönböztessék magukat mindazoktól, akik nem etniánok.

– Jelképek: Etniánok születünk, etniánként élünk és etniánként halunk meg. Az etniánságot az értés és tudat egysége köti össze, melyet az etnián lét jelképei fejeznek ki.

– Hit: „Az etnián címerben és nemzeti dalban az örök etnián küldetés visszahangzik, mely akkor született, amikor elhangzott az első etnián mondat, s míg etniánul fognak beszélni a földön, mindig is érvényes marad.

– Az „igazi” és a „hazug” nemzeti érzések: Akiből ezek az érzések hiányoznak, nem méltó az etnián névre, hiába igyekszik nyelvében, viselkedésében az etniánokhoz hasonlítani.

– Nemzeti lényeg: Az etnián történelem legnagyobb tanulása, hogy az etniánok mindig akkor voltak sikeresek és haladtak az élvonalban, amikor viszállyukat félretették és összefogtak.

– Antropológiai karakterisztikumok: Az etnián fajta összetéveszthetetlen. Az etnián föld megtermi az etnián embert, aki más, mint a többi. Az etnián vonások méltán váltanak ki tetszést még azokban is, akik nem születtek etniánok. A színetnián származás meglátszik az arcon, a szem nézésén, a test tartásán, nem is beszélve az ízes etnián beszéd utánozhatatlan hangzásáról. Etnián fajta és sors összetartoznak, és ez az összetartozás eltérhetetlen.

– Értékek: Mindabban, ami etnián, megtalálhatjuk a jóságot, az igazságot, a szépséget, csakhogy ezeket az értékeket az etnián lét árvasága folytán nehéz elismertetni az etnián világon kívül rekedtekkel. Akik nem etniánok, képtelenek értékeink méltánylására, mivel más nemzetekre érvényes mércéket vagy egyetemesnek hirdetett, valójában idegen szempontokat alkalmaznak.

– Viszonyítás: Ez a kis nemzet számárányát messze meghaladó mértékben képviselteti magát a világ kultúrájának, sportjának, alkotó szellemi életének élvonalában, sok szempontból joggal tarthat számot a „nagyhatalon” rangjára, melyet nem fejezverrel, kétes kereskedelmi manipulációkkal, öncélú gazdasági fejlődéssel vívott ki magának a világban.

– Szupremácia: Az etniánok nem feledkezhetnek meg küldetésükről, mely vezető szerepet ró rájuk Európának abban a térségében, ahol élniük kell. Az etnián nemzet kiterjeszkedésének természetes határai között élve csak azt követeli magának, amit mások is természetesnek tartanak: a jogot a nemzeti élethez és biztonságához.

– Geopolitika: A történelem során sokszor gyengébbnek bizonyultak a náluknál hatalmasabb erőkkel szemben, s védelmük érdekében jogosan folyamodtak külső segítséghez, szövetségesek oltalmához, melyet joggal tarthatnak biztonságuk egyedüli biztosítékának.

Csepeli György (1992): *Nemzet által homályosan*. Századvég Kiadó, Budapest. 101–106.

(13) Bojtár Endre (1986): A kelet-európeér pontosság. In *Helyünk Európában II.* (Szerk. Ring Éva) Magvető, Budapest. 340–342.

(14) Bővebben: Jakab György: Mire tanítsam Mórিকát etikaórán? www.talaljuk-ki.hu/index.php/article/articleview/509/1/7/ - 58k -

(15) Itt jelenik meg ismét a korábban már említett paradoxon, amely a dualizmus ellentmondásos politikai

rendszeréből adódódik. A korabeli ideológia egyszerre kétféle – látszólag egymásnak ellentmondó – értéket preferálva hozza létre a történelemoktatás nemzeti kánonját: egyszerre emeli ki a modernizáló államalkotó tevékenységet és a függetlenségi törekvéseket pozitív értékként. Míg az izgalmas tankönyvírói feladat volt (és valószínűleg lesz is) azoknak a korszakoknak a megjelenítése – mind a magyar, mind a szlovák tankönyvek esetében –, amikor ezek az értékek homlokegyenest ellentmondanak egymásnak.

(16) Kusy, Miroslav: Itt élnek közöttünk. In *A magyarkérdés Szlovákiában*. Kalligram, Pozsony. 201–202.

(17) Teleki Pál (2000): Válogatott politikai írások és beszédek. (Szerk. Ablonczy Balázs). Osiris Kiadó, Budapest. 13.

(18) Idézi Romsics Ignác (2002): A magyar birodalmi gondolat. In *Nem élhetek birodalom nélkül*. (szerk. Gombár Csaba és Volosin Hédi). Helikon – Korridor Kiadó, Budapest. 64–65.

(19) Szekfü Gyula (1983): *Forradalom után*. Gondolat Kiadó, Budapest. 51.

(20) Vladimir Minac (1996): Itt nemzet él. In *A szlovák kérdés a XX. században*. Kalligram, Pozsony. 365.

(21) Lásd: Gyáni Gábor (2003): *A posztmodern történetírás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

(22) White, Hayden (1997): A történelmi értelmezés politikája: szaktudománnyá válás és a fenséges kiszorítása. In uő: *A történelem terhe*. Osiris Kiadó, Budapest. 248.

(23) *Valóság*, (1986) 3. 34.

(24) Ez a nemzetfelfogás jogi alapon, az állam nemeseit, illetve előkelőit tekintette a magyar nemzethez tartozónak. A 19. századig így nem volt különösebb jelentősége annak, hogy ki honnan származik, illetve milyen anyanyelven beszél.

(25) www.hhrf.org/rmsz/03aug/03080710.HTM - 26k

(26) Bartók Béla (1978): Faji tisztaság a zenében. In *Esszépanoráma*. (Szerk. Kenyeres Zsolt) Budapest. 938–940.

(27) Michael Werner és Bénédicte Zimmermann

(28) Az ismertetés Granasztói Péter recenziója alapján történik. Granasztói Péter: Új utakon, változatos tájakon. Az *Annales* 2003-as évfolyama. *Korall*, 15–16. (2004) 5. 317.

(29) Márai Sándor (2000): *Kassai őrzárát*. Helikon Kiadó, Budapest. 35.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Néhány EARLI-közeli írásról

2007. augusztus 28. és szeptember 1. között Budapesten járt az EARLI, a tanítással és tanulással foglalkozó legjelentősebb európai tudományos szervezet. A kétévente megrendezendő soros konferencia Budapesten, az ELTE látgymányosi konferenciaközpontjában volt, amely a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának, az ELTÉ-nek és a Magyar Tudományos Akadémiának közös szervezésében került megrendezésre.

A konferencia eseményeinek, tartalmi és formai érdekességeinek bemutatását a jövő évi első számunkra tartogatjuk, a mostani lapszámban a konferencián elhangzott négy előadás írásos anyagát mutatjuk be, és emellett egy olyan tanulmányt, amely akár a konferencián is elhangozhatott volna, de amelyet kiváló első szerzője külön az Iskolakultúra számára szerkesztett.

Válogatásunk első darabjának szerzője Martin Ubani, az EARLI ifjúsági szervezete, a JURE (Junior Researchers of EARLI) budapesti (elő)-konferenciájának főszervezője. Az ifjúsági előkonferencia augusztus 27–28-án került megrendezésre Látgymányoson. Ifjú kutatótársunk írása az EARLI-ben megjelenő kutatási témák sokszínűségét demonstrálja: a vallásos nevelés témaköréhez tartozó kutatása egy empirikus vizsgálat eredményeit tartalmazza, amelyben 6. osztályos általános iskolások és végzős teológushallgatók valásról alkotott nézeteit és fogalmait hasonlította össze.

Következő tanulmányunkban Portugáliában dolgozó hazánkfia, Juhos Csongor és szerzőtársai egy itthon még kevésbé vizsgált kutatási területre kalauzolják az olvasót. A „mi lett volna ha?” típusú kérdéseken töprengő ember gondolkodásának kutatását a terminológia a tényelleni (counter-factual) gondolkodás kifejezéshez kapcsolja. Egyetemisták körében végzett kísérletük a tényelleni gondolkodás lehetséges fejlesztő alkalmazását igazolta a tanulmányi kudarcok esetén.

A következő három tanulmányban e sorok írójának szubjektív válogatási elvei érvényesültek. David Whitebread és szerzőtársai a metakogníció jelenségvilágának arra a területére merészkedtek, amely az egészen fiatal (3–5 éves) gyerekek metakognitív megnyilvánulásairól szól. Kutatásukban a természetes viselkedési helyzetek megfigyelésének módszerét használják föl állításaik alátámasztására. A vizsgálat nagyszerűségét részben úttörő jellege adja: a 3–5 éves korosztály metakognitív megnyilvánulásait korábban – a tudatelmélet-elmélet irányzat keretében – laboratóriumi körülmények között tanulmányozták elsősorban.

Kifejezetten az Iskolakultúra számára állította össze Lieven Verschaffel kutatótársaival azt a tanulmányt, amely alighanem vitaindító írásként szerepelhet a matematikatanítás módszertanával foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberek diskurzusaiban. Hogyan fejleszthető az emberi gondolkodás adaptivitása/rugalmassága, ha ugyanakkor a matematikai feladathelyzetekben gyors és pontos válaszokat várunk? A látszólagos elentmondás feloldása – ahogyan az lenni szokott – egy szinttel magasabbra lépve, a gondolkodás személytől és feladatkörnyezettől függő rugalmasságának fejlesztésével lehetséges a tanulmány szerint.

Köszönetet mondunk a szerzőknek, hogy lehetőséget biztosítottak a konferencián elhangzott előadásuk írásos változatának magyar nyelven megjelenítésére. A fordítás munkálataiban munkatársaim voltak: Fodor Szilvia, Szenczi Beáta és Choma Dávid, akik a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának pedagógia szakos hallgatói.

Csíkos Csaba

SZTE, BTK, Neveléstudományi Intézet

A vallás értelmezései

Kvalitatív vizsgálat a vallási műveltség különbségeiről finn gyerekek és teológus hallgatók körében

Az alábbi tanulmány finn teológushallgatók és hatodikos diákok különböző 'vallás'-sal kapcsolatos nézeteiről számol be. Az egyik csoport 12–13 éves diákokból áll (N=101), a másik a Helsinki Egyetem vallástanból diplomázó teológia szakos hallgatóit foglalja magában (N=40). A résztvevők brainstorming gyakorlaton vettek részt a vallással kapcsolatban. A tanulmány három különböző tárgykört hozott napvilágra: ezek az intézményi, természetfölötti és emberközeli dimenziók voltak. A vallással kapcsolatos asszociációk rendszerint a jelenség intézményi jellegét hangsúlyozzák. A tanulmány megmutatja, hogy a diákokkal ellentétben a teológushallgatók kiemelkedő szakértelme lehetővé teszi számukra, hogy a vallást a vallási szervezeteknél, intézményeknél tágabb jelenségként értelmezzék.

Jelen tanulmány célja, hogy feltárja hatodikos diákoknak és teológushallgatóknak a vallás fogalmával kapcsolatos nézeteit. A vallástan oktatása során az elmúlt húsz évben a vallás és spiritualitás közötti kapcsolat széles körben vita tárgyát képezi. Több empirikus kutatás is napvilágot látott a vallás és a spiritualitás értelmezése, az ezzel kapcsolatos nézetek köréből. E tanulmányok rendszerint elismerik a különböző populációkon végzett empirikus jellegű kutatásnak szükségességét (Zinnbauer, Pargament, Cole, Rye, Butter, Belavich, Hipp, Scott és Kadar, 1997; Ubani és Tirri, 2006). Ilyen jellegű összehasonlító tanulmányok azonban mostanáig nemigen készültek.

Ez a kutatás két csoportba osztotta a résztvevőket. A csoportok megosztása a vallással kapcsolatos szaktudás alapján történt. A „képesített” csoport olyan teológiai hallgatókból tevődött össze, akik vallástanból (Religious Education) diplomáznak a Helsinki Egyetemen (N=40). A „kezdő” csoport 101 hatodikos diákból állt. Mindkét csoportnak egy csoportos feladatot kellett megoldania a vallás témakörében. Az adatbázis, melyet jelen tanulmány feldolgoz, közel 800 írott véleményt foglal össze a vallás elméletéről. A kutatás kérdései a következők:

Hogyan értelmezik a vallás fogalmát a finn teológushallgatók és hatodikos diákok?
Hogyan jelenik meg a szakértelem a vallás értelmezésében?

Szakértelem és tartalomtudás

Az elmúlt 40 év során jócskán megnövekedett az érdeklődés a „szakértelem” mint fogalom iránt az alkalmazott (kognitív) pszichológiában. Hasonlóképpen az oktatásban és a tanárképzésben végzett kutatások is érdeklődést mutattak a szakértői viselkedés fejlődése és természete iránt. Maga a fogalom a latin 'expertus' melléknévből ered, mely jelentheti a következőket: 'kipróbált', 'kikísérletezett' és 'megtapasztalt'. Ma a szóval in-

kább egy személy gyakorlatban szerzett tudására, illetve szakképzettségére utalunk. Másodlagos jelentésként a személy szaktekintélyét is magába foglalja, ezért a 'szakképzett' és 'szakember' szavak néha már a 'szakértő' szinonimáiként jelennek meg (Eraut, 2005, 173.). Érdekes módon Berliner (1991) szerint a tanulmányok azt mutatják, hogy a szakértők előnye a kezdőkkel szemben sokkal inkább a tapasztalaton és a motiváción múlik, semmint lélektani különbségeken (lásd *Pikers és Paas*, 2005). Úgy tűnik, a motiváció és a tapasztalat az előfeltétele a „felismerés, szervezés, felidézés és információ-feldolgozás gyakorlati, kifinomult és hatékony módjai fejlődésének” egy bizonyos szakértelem tárgykörében (uo.).

Dreyfus és Dreyfus (1986) szakértelem-elsajátítási modellje szerint a szakképzettség fejlődése öt szintet foglal magába: kezdő, haladó, képesített, gyakorlott, szakértő. A változás, mely a kezdőtől a képesített szintig tart, jól felismerhető, ha megfigyeljük a fokozatos fejlődést a helyzetfelismerés, a megértés és a bonyolult kontextus kezelésére megjelenő alapvető rutinok használata között. A képesített szint után a személy a kognitív cselekvésformák sokkal intuitívabb szintjére emelkedik (Eraut, 2005, 177). Ezzel párhuzamosan Alexander (1998) három szintet ír le az adott téma ismeretének fejlődésében. A 'hozzászokás' jelenti a tárgykör tartalmával való megismerkedést, ami gyakran töredezt ismereteket is magába foglal. Ez a szint félreértelmezéseket is hordozhat az adott témával kapcsolatban. Az 'illetékesség' már nemcsak tényeket takar, hanem olyan, a témával kapcsolatos általános alapelveket is, amelyek segítenek felülemelkedni az ismeretek töredezettségén (Ormrod, 2004). A végső szint a 'szakértelem' szintje. Ezen szinten a tanuló mesterévé válik saját területének, és képes lesz arra, hogy az adott témában szerzett hatalmas tudását egységes egésszé formálja. Sőt, egy szakértő már új tudást is létrehoz az adott területen.

Ez a két modell lényegében megerősíti egymást, hiszen a szakértelemnek mind a folyamatát, mind az eredményét bemutatják. Míg Dreyfus és Dreyfus modellje a dinamikus folyamatokat hangsúlyozza, megalapozva ezáltal a tanulást és a problémamegoldást, addig Alexander szerkezete a szakértelem és a konkrét szakterület tartalmát, a tartalomtudást helyezi előtérbe. A tartalomtudás a struktúra, a kiemelkedő értelmezések, értelmezések közti kapcsolatok és egy adott szakterületre jellemző gondolkodás megértésére utal (Berliner, 1991, 147.). Minthogy esetünkben a vallás értelmezésének tartalmán van a hangsúly, ez a tanulmány az utóbbi nézőpontot vallja magáénak. Azonban ebben a tanulmányban ahhoz, hogy megjelenítsük az első szintjét a szakértelemnek, a 'hozzászokás' értelmezése helyett a 'kezdő' értelmezés kerül használatra. A szakértelem első szintjének megjelenítése érdekében azonban a 'hozzászokás' periódusa helyett a 'kezdő' szintet használtuk mint olyat, ami megelőzi a 'képesített' és a 'szakértő' szinteket. 'Képesített' szintű csoportnak azokat a teológushallgatókat tekintjük, akik vallástánból írják a szakdolgozatukat: a vallást illetően ők rendelkeznek megfelelő tartalomtudással. A hallgatók már négy éve teológiát tanulnak, és vallástudományi szakdolgozatot írnak. Tanulmányaik magukba foglalják a bibliai történeteket, a szisztematikus teológiát, az egyháztörténetet, a gyakorlati teológiát és az összehasonlító vallás-tudományt. Szakválasztásuk is azt sejteti, hogy belső motivációval és átlag feletti vallásos tapasztalattal rendelkeznek. Ezeket az elemeket úgy tekinthetjük, mint a fent leírt vallásos tartalomtudással kapcsolatos szakértelmük növekedésének alkotóelemeit (Berliner, 1991).

A hatodikos gyerekek tanulmányunkban a vallási téren kezdőket jelenítik meg. Finnországban a vallástudomány kötelező tárgy az alapfokú oktatási intézményekben elsőtől fogva kilencedik osztályig, továbbá a felső középiskolákban is. A kutatásban részt vevő diákok hatodik éve tanulnak vallástant. Bár az iskolai gyónást eltörölték, a diákok vallásos meggyőződésük alapján csoportokba vannak sorolva. 2005-ben az alapfokú oktatásban a gyerekek 95 százaléka evangélikus vallástán órára járt. Az oktatás célja, hogy „megismertesse a diákokat a saját vallásukkal, a finn szellemi hagyománnyal, betekintést

nyújtson a gyerekeknek más vallásokba is, segítse a gyerekeket, hogy megértsék a vallások kulturális és emberi jellegét, oktassa a gyerekeknek az erkölcsi életet, és segítsen megérteni a vallás erkölcsi vonatkozását”. (NCCBE, 2004, 202.)

A hatodikos gyerekek a vallással kapcsolatos általános ismeretek és nézetek szempontjából tekinthetők kezdőknek. Korábbi finnországi tanulmányok azt sejtetik, hogy a hatodikos diákok vallással kapcsolatos gondolkodásmódja még csak konkrétumokkal bír, habár egyébként már elindultak az absztrakt gondolkodás felé (Tamminen, 1991). Ezenfelül a finn Oktatási Minisztérium országos kutatása kimutatta, hogy a 14–15 éves diákok a Bibliával és a keresztényi dogmákkal kapcsolatban éppen csak elégséges szintű tudással rendelkeznek. A kutatás azt is megmutatta, hogy a diákok alapfokú iskoláztatásuk során csak igen alacsony szinten szereznek ismeretet a világ vallásairól (Rusama, 2002). Más szavakkal: a hatodikos diákok kezdőnek számítanak a vallásos tartalomtudás tekintetében.

Vallás és spiritualitás mint meghatározó tartalomtudás a hittudományi képzésben

A ’vallás’ és ’spiritualitás’ fogalmi kulcsfogalmaknak számítanak a vallásban és a hitoktatásban. A vallástan oktatásában a nyolcvanas évek végétől a vallás és a spiritualitás közötti kapcsolat állandóan az érdeklődés középpontjában áll. Történelmileg a ’spiritualitás’ fogalma elválaszthatatlan a ’vallá-

Évszázadokon át a keresztény vallás volt a valóság leírásának, e leírás nyelvének és fogalmainak fő forrása. Így például vallási metaforák adtak támaszt, amikor a létezésünkkel kapcsolatos kérdésekre került sor (Hay, 2000, 81.). A vallás és a spiritualitás közötti kötetelket leginkább talán fogalmi szimbiózisként írhatnánk le.

sosság’-tól, illetve a ’vallás’-tól (Zinnbauer és mtsai, 1997, 550.). William James (1902/1985, 31.) például a következőt értette vallás alatt: „az emberek magányosságban megtapasztalt érzései, tettei és egyéni tapasztalatai, amennyiben ezek által megtapasztalják, ill. kapcsolatba kerülnek az istennek nevezettel”. Manapság azonban a vallástan oktatásában ez a meghatározás inkább a spiritualitásra utalhatna. Eredetileg a latin ’spiritualitas’ a görög ’pneumatikosz’ fordítása; ez a fogalom az élet mindazon elevenségére utal, amely Isten szelleméhez kapcsolódik. Jelentheti ezenfelül a transzcendens hirtelen, ösztönös megérezését is. A latin ’religio’ szó egy életformára utal, melyet az is-

tenfélelem és az Isten iránti mélységes tisztelet jellemez. Az utóbbi meghatározás több tudatos komponenst foglal magába, mint az előbbi.

Napjainkban az emberek egyre lazábban kapcsolódnak a vallási intézményekhez és a vallásos tradíciókhoz; ennek következménye a vallás és a spiritualitás közötti különbségtétel. Van olyan kutatás, amely a spiritualitást a vallás egy alkategóriájának tekintti (például Pargament, 1999). Érthető módon a spiritualitás így könnyen a vallásos hagyományok körébe sorolódik, különösen a kereszténységben és más vallásos intézményi formákban, pl. az NRM-ben is. Más esetekben a vallás inkább a spiritualitás kultúrához kötött megjelenésére utal: jelentéstartalma így kiszélesedik, és egy olyan jelenségre utal, amely tágabban a tulajdonképpeni vallásosságnál (Stifoss-Hanssen, 1999; Hay, 1998, 10–11.).

A mindennapos használat során a két fogalmat néha már annyira átértelmezik, hogy azok szinte egymás ellentétei lesznek: a vallás távoli, rendszerszerű ideológiaként, a spiritualitás emberiként, személyesként jelenik meg. E megközelítésben a vallás „külső”, a spiritualitás pedig „belső” mellékjelentéssel bír. (például Pargament, 1999, 6.; Hay, 1998). A kettő közötti kontraszt állandósulni látszik: a vallás így lesz negatív, a spirituáli-

tás pedig pozitív érték (*Pargament, 1999, 6.; Hay, 1998, 6.*). Az emberek tehát egyre inkább hajlamosak magukat spirituálisnak jellemezni, mint vallásosnak (*Pargament, 1999*).

A vallás és a szellemiség teljes szétválasztása azonban problémát okoz. Évszázadokon át a keresztény vallás volt a valóság leírásának, e leírás nyelvének és fogalmainak fő forrása. Így például vallási metaforák adtak támaszt, amikor a létezésünkkel kapcsolatos kérdésekre került sor (*Hay, 2000, 81.*). A vallás és a spiritualitás közötti köteléket leginkább talán fogalmi szimbiózisként írhatnánk le. Számos kutatás a spiritualitást a vallással, annak tárgyaival kapcsolatban definiálja (például *Emmons és Crumpler, 1999*). Bár a „spiritualitás nem támaszkodik a vallásra” (*Pargament, 1999; Hay, 1998*), úgy tűnik, a mi gondolkodásunkban önkéntelenül a vallás témakörébe kerül, ezért vált szükségessé a két fogalom közti eltérések nyomatékos hangsúlyozása.

Napjainkban a 'spiritualitás' olyasvalaminek tűnik, aminek nincs szilárd, rögzített jelentése vagy referenciapontja a külvilágban. Rengeteg olyan dolog van, melyre a 'spiritualitás' fogalmával utalunk (*Nye és Hay, 1996*), de van egy tárgykör, mely a spirituálisat érinti életünkben, és amelyre sok-sok más fogalom is utal. Stífoss-Hanssen rámutat, hogy a 'spiritualitás' fogalmát nem abban a hétköznapi értelemben használjuk, mint a skandináv országokban. Tovább megy, és azt állítja, hogy „inkább a vallásosság, értelemkeresés vagy életszemlélet lenne a helyesebb és alkalmazandó kifejezés” (*Stífoss-Hanssen, 1999, 26.*). A finn nyelvben két szó is van, mely a 'szellem' jelentésű finn szóból származik. Először is ott van a kifejezés, mely a 'vallásos szellemiségre' vagy a 'vallással összekapcsolt szellemiségre' utal, és amit gyakran kötnek össze a keresztény személy áhítatos életével. A másik szó a 'nem vallásos szellemiség'-re utal, főképp 'nem keresztényi szellemiségre', valamint lélektani nézőpontokra. A harmadik fogalom a finn 'vallásossággal' egyenértékű, és például a vallásos hitre vagy gyakorlatra is használatos. Az utóbbi időben a finn teológia ráadásul egy negyedik fogalmat is használni kezdett, még pedig a 'spiritualiteetti'-t, mellyel a keresztényi áhítatos életre utal, míg a vallástan ezt a fogalmat gyakran szélesebb, egyetemes jelentéssel használja (lásd *Ubani, 2007*). E fogalmak Finnországban egyszerre átfedik és kizárják egymást, különféle kontextusokat mozgósítva.

Adatok és módszerek

Résztevők

Jelen kutatás résztvevői teológiahallgatók és hatodikos diákok voltak. A teológushallgatóktól felvett adatok 2004–2005 folyamán kerültek rögzítésre. A résztvevők a Helsinki Egyetem negyedéves, teológiából diplomázó hallgatói voltak. Összességében véve 40 hallgató vett részt a szemináriumokon, közülük 33 nő, 7 pedig férfi volt. A másik csoport egy helsinki iskola összes hatodikos diákját (N=101) magába foglalja. Ez a csoport 12–13 évesekből áll, akik között a nemek szerinti megoszlás a következőképpen alakul: 60 lány és 41 fiú.

Módszertan

A jelen tanulmányban feldolgozott információk brainstorming jellegű feladat segítségével kerültek rögzítésre (*Hammond és mtsai, 1990, 7.*). A teológushallgatók 9, míg a diákok 20, egyenként körülbelül öt fős vegyes csoportokba osztva oldották meg a feladatokat. A résztvevőket megkérték, hogy vegyenek elő egy fehér lapot, írják középre azt a szót, hogy 'vallás', majd a csoport által kijelölt titkár segítségével írjanak öt perc alatt annyi asszociációt a szóra, amennyit csak tudnak. Ennek eredményeként a teológushallgatók összesen 300, míg a diákok 475 vallással kapcsolatos kifejezést vetettek papírra. A fogalmakhoz rendelt jelentések a későbbiekben induktív tartalomelemzéssel lettek feldolgozva (*Bos és Tarnai, 1999, 662.*). A jelentések 11 alkategóriába kerültek besorolás-

ra. Ezen alkategóriák három további dimenzióba sorolhatók. Az intézményi dimenzióba sorolt kifejezések a megalapozott, speciális vallásos formákra és spirituális életre utalnak. A természetfölötti dimenzióba kerültek a transzcendentális vallásos és spirituális jelenségek. Az emberközeli dimenzióba az emberi élet bármely aspektusával kapcsolatos kifejezések kerültek (*Ubani és Tirri, 2006*).

A hatodikos diákokat tekintve, a kategóriák közötti belső konzisztencia interrater megbízhatósági teszttel került ellenőrzésre egy korábbi beszámolóban (*Ubani és Tirri, 2006*). A tanulmány szerzői mint autonóm olvasók külön-külön értékelték a kifejezéseket. Az értékelt adatok egész adatállomány kifejezéseinek 10 százalékát reprezentálták. Az interrater megbízhatóság 0,96 volt, ami a két értékelő által adott 25 független – egyaránt vallásos és spirituális – kifejezésen alapult. Az index pedig a következő formula segítségével került kiszámításra: (értékelői egyetértés száma)/(kifejezések száma).

Az eredmények

Az adatok áttekintése

A hatodikos diákok több kifejezést adtak meg a vallás szóra ($F=475$), mint a teológushallgatók ($F=300$). Általánosságban véve a vallásnak tulajdonított jelentés inkább a kereszténységet emelte ki, mint a személyes vagy lelki életet.

1. táblázat. A leggyakoribb vallási asszociációk

Teológushallgatók Vallás ($F = 300$)	Diákok Vallás ($F = 475$)
templom8	templom15
erkölcs8	Jézus14
kultúra7	Isten13
pap7	Biblia12
Isten6	pápa12
tanár6	kereszt10
megmentés6	római katolikus8
kereszt6	Luther Márton8
Jézus4	reformáció8
parókia4	vallástan tanár8
szimbólumok4	
teológia4	
Biblia4	
iskola4	
hitközösség4	

Az 1. táblázat bal oldali oszlopában a teológushallgatók által leggyakrabban felsorolt vallással kapcsolatos kifejezések találhatók, míg a jobb oldali oszlop a hatodikosok által adott viszonylagos jelentéseket mutatja. Mindkét csoportban a leggyakrabban megadott jelentés a 'templom/egyház' volt. További, szintén közös asszociációk voltak még 'Jézus', 'Isten', 'Biblia' és 'kereszt'. A keresztény egyház hangsúlyos jelenléte természetes a finn környezetben, ahol a teljes népesség 84,1 százaléka az Evangélikus Egyház híve. A skandináv országokban általában az egyház jelképezi a vallást, úgy az 'épület', mint a 'közösség' értelmében. Példának okáért az Evangélikus Egyház különböző tevékenységei leggyakrabban templomban zajlanak. Ezenfelül evangélikus felfogás szerint az egyház fogalma utal még a szentek közösségére, a hitközösségre is.

A vallással kapcsolatos adatbázisban a teológushallgatók többször említették az 'erkölcs' és 'kultúra' szavakat, mint a hatodikos diákok. A hallgatók körében az erkölcs és az etika inkább a vallásossághoz, semmint a spiritualitáshoz kapcsolódó fogalmak vol-

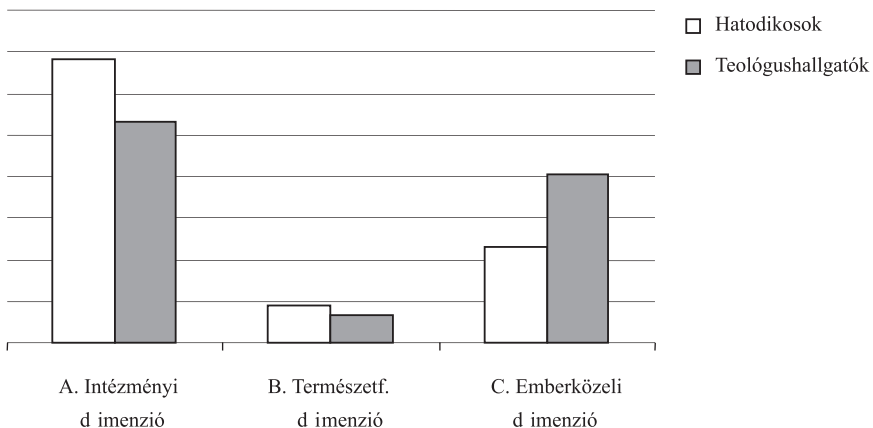
tak. Valószínűleg ez azt a társadalmi szemléletmódot tükrözi, amelyik a vallást intézményesült erkölcsi őrnék, illetve oktatónak tekinti. Ezenkívül a teológushallgatók olyan dolgokat is viszonylag gyakran megemlítettek, mint például 'pap', 'tanár', 'megmentés', 'parókia', 'teológia' és 'iskola'. Az a tény, hogy a teológushallgatók asszociációi gyakran a keresztény egyházhoz és az iskolához köthetők, valószínűleg szakértői, hivatásukból adódó tájékozottságukat tükrözi, hiszen diplomájuk megszerzése után többnyire az Evangélikus Egyház tagjaként vagy vallástan tanárként fognak dolgozni. Ezzel szemben a leggyakrabban említett vallással kapcsolatos asszociációk a hatodikosok körében főként a reformációval kapcsolatos jelenségeket foglalták magukba: megemlítették a 'pápát', a 'Római Katolikus Egyházat', 'Luther Mártont' és a 'reformációt'. Ez nagy valószínűséggel történelem- és vallástan-óráikhoz köthető. Az iskolák tantervei szerint az órák lefedik a protestáns hagyomány kezdetét általában és az evangélikus hagyományt Skandináviában, konkrétan Finnországban (NCCBE, 2004).

A három dimenzió

A dimenziók általános áttekintése

Amint korábban említettük, a teológushallgatók 300, míg a hatodikos diákok 475 asszociációt adtak meg a vallással kapcsolatban. Az adatok elemzése három dimenziót eredményezett: az intézményi dimenziót, a természetfölötti dimenziót és az emberközeli dimenziót.

A 1. ábra a vallásra adott asszociációk, illetve jelentések százalékos megoszlásának áttekintése mindkét csoportban. A bal oldali oszlop a hatodikosok által adott jelentés százalékos megoszlását mutatja, míg a jobb oldali oszlop a teológushallgatók által adott jelentéseket jeleníti meg.



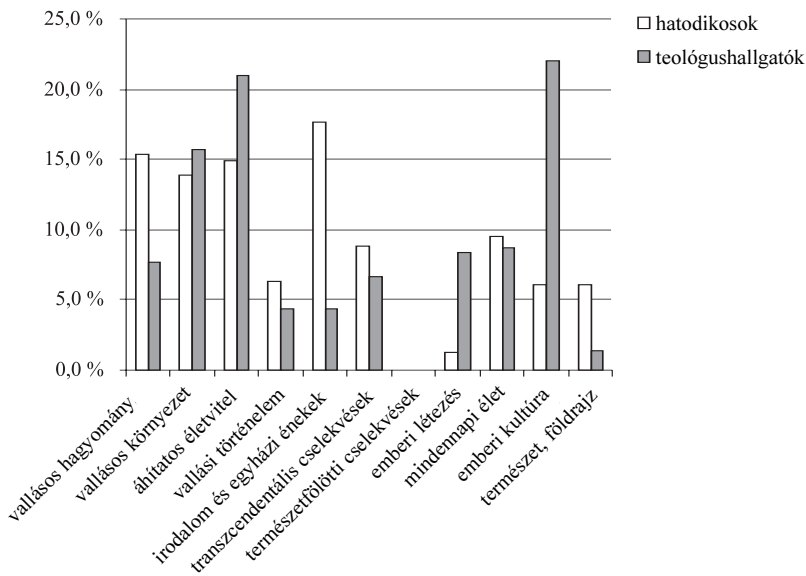
1. ábra. A vallással kapcsolatos asszociációk megoszlása

A táblázat szerint mindkét csoport kiemelte a vallás intézményi jellegét. A hatodikosok által adott válaszok több, mint kétharmada (68,2 százalék) és a teológushallgatók által adott válaszok közel fele (53 százalék) tartozik az intézményi dimenzióba. A természetfeletti dimenzió mindkét csoport esetében viszonylag alacsony: egyik csoport sem hangsúlyozta a vallás természetfeletti elemeit. A hatodikosok által adott válaszok csupán 8,8 százaléka, míg a teológushallgatók válaszainak csak 6,7 százaléka tartozott a természetfeletti dimenzióba. Azonban a teológushallgatók a vallást az emberi élethez és a kul-

túrához is erősebben kötötték, mint a hatodikos diákok. Az emberközeli dimenzió 40,3 százalékot ért el a vallásra adott asszociációk körében a teológusok között, míg ez az értéka hatodikosok körében csupán közel a fele (22,9 százalék).

Különbségek a vallás felfogásában

A 2. ábra a vallásra adott asszociációs jelentések eloszlását mutatja a 11 alkategóriában. Az intézményi dimenzió öt alkategóriát tartalmaz (A1–A5): vallásos hagyományok, vallásos környezet, áhítatos életvitel, vallási történelem, irodalom és egyházi énekek. Ahogy említettük, az intézményi dimenzióban adott jelentésasszociációk jóval felülmúlták mind a hallgatók, mind a diákok körében a másik két dimenzióban adott válaszok számát. A két csoport azonban különböző dolgokat emelt ki az intézményi dimenzió belül. A hatodikos diákok nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a vallásos hagyománynak (15,4 százalék), illetve az irodalomnak és egyházi énekeknek, mint a teológushallgatók (7,7 százalék; 4,3 százalék). A tény, hogy a hatodikos diákok a vallás jelenségét a keresztény egyházon és más világvallásokon keresztül közelítették meg, arra enged következtetni, hogy már képesek megkülönböztetni a vallást a viselkedés más kulturális formáitól, habár egyelőre még csak konkrét módon. A különbség az irodalomban és a vallásos énekekben a hatodikosok körében főleg a bibliai történetek és szereplők széleskörű reprezentációjának tulajdonítható. Ez érthető, hiszen a finn alapfokú nevelésben a bibliai történetek a hittanórák során az első öt osztályban mindvégig fontos szerepet kapnak (NCCBE, 2004).



2. ábra. Teológushallgatók és hatodikos diákok vallás-felfogása

Ugyanakkor a teológiahallgatók jobban hangsúlyozták (21 százalék) az áhítatos életet a valláson belül, mint a hatodikos diákok (14,9 százalék). A kvalitatív különbség ebben az alkategóriában jól tükrözi a konkrétól az absztraktra történő váltást és mindazt a tapasztalatot, amit a teológushallgatók már összegyűjtöttek, felhalmoztak. Bár mindkét csoport megemlítette a társas keresztény ünnepek, ünnepi alkalmak és közösségi rituálék áhítatos elemeit, a teológiahallgatók még az egyéni szertartások és újabb vallásos megmozdulások egyre növekvő számú kifejezéseit is belefoglalták asszociációikba.

A természetfölötti dimenzió számos jelentést magába foglalt, melyek a transzcendentális birodalomra összpontosítottak, de csupán két alkategóriából tevődött össze (B1–B2): transzcendentális természetfölötti cselekvések. A transzcendentális kategória a természetfölötti valóságra és élőlényekre utal. A természetfölötti dimenzió tartalma majdnem teljesen azonos volt a két csoport között. Miközben mindkét csoport megemlítette 'Isten'-t, addig a teológushallgatók inkább tudatában voltak a húsvéti szellemi állapotnak és a természetfölötti birodalomnak, és olyan szavakat is megemlítettek, mint 'moksha' (felszabadítás, felszabadulás) és 'nirvana'. A spiritualitást érintő adatokkal szemben egyetlen asszociáció sem volt, ami a természetfeletti cselekvésekre utalt volna a vallással kapcsolatos adatok között.

Az emberközeli dimenziót C1–C4-ig terjedő alkategóriák alkották: emberi létezés, mindennapi élet, emberi kultúra és természet, földrajz. Ahogy azt a 3. táblázat mutatja, a teológushallgatók sokkal magasabb arányban (34,4 százalék) kapcsolták össze a vallást a kultúrával, mint a hatodikos diákok (14,3 százalék). Továbbá mivel a hallgatók a vallás szerepét azonosítani tudják a kultúrában és a társadalomban is, ezért a vallás lélektani aspektusainak inkább tudatában vannak, mint a hatodikosok. Végül, míg a teológushallgatók vallásra adott asszociációinak 8,3 százaléka utalt az emberi létezésre, addig a hatodikosok körében ez csak 1,3 százalék volt. Ez a tudás, mely a vallás lélektani aspektusával kapcsolatban nyilvánul meg, azt mutatja, hogy a szakértőnek közeli tapasztalata és ismeretsége van a vallás jelenségével kapcsolatban.

Az egyetlen kategória az emberközeli dimenzióban, amelyet a hatodikos diákok jobban kiemeltek (6,1 százalék), mint a hallgatók (1,3 százalék), a természet és földrajz volt. A hatodikosok égték a vágtyól, hogy megnevezzenek konkrét városokat, országokat és kontinenseket. Említésre méltó aspektus a hatodikosok által az emberi kultúra alkategóriába sorol negatív elemek megjelenése. Megemlítették például a valláshoz kapcsolható erőszakot és elnyomást. Az a tény, hogy a diákok több negatív elemre mutattak rá a vallással kapcsolatban, mint a hallgatók, vallásos gondolkodásuk fejlettségi szintjét tükrözheti: Tamminen (1991) szerint a vallással szemben negatív és kritikus attitűd 12–13 éves korban kezd egyre inkább nyilvánvalóvá válni a gyerekekben.

Összefoglaló megjegyzések

A tanulmány finn teológushallgatók és hatodikos diákok vallással kapcsolatos nézeteit tárta fel. Mindkét csoport a kereszténységhez kapcsolódónak és intézményinek tekinti a vallás fogalmát, azonban a fejlett szakértelem lehetővé teszi a teológushallgatók számára, hogy a vallást a vallási szervezeten, illetve intézményeken kívül is érzékeljék. Korábbi, a vallásos gondolkodás fejlődésével foglalkozó tanulmányokkal összehangban a ha-

A tény, hogy a hatodikos diákok a vallás jelenségét a keresztény egyházon és más világvallásokon keresztül közelítették meg, arra enged következtetni, hogy már képesek megkülönböztetni a vallást a viselkedés más kulturális formáitól, habár egyelőre még csak konkrét módon. A különbség az irodalomban és a vallásos énekekben a hatodikosok körében főleg a bibliai történetek és szereplők széleskörű reprezentációjának tulajdonítható. Ez érthető, hiszen a finn alapfokú nevelésben a bibliai történetek a hittanórák során az első öt osztályban mindvégig fontos szerepet kapnak

tdokosok konkrét nézőpontból közelítették meg a vallást, és úgy tűnik, hogy neheztelnek is rá (Tamminen, 1991). Emellett valószínűnek látszik, hogy a teológushallgatók képesek a vallásosság hagyományos formáiban szellemi és imádságos elemeket is azonosítani. Ez érthető, hiszen gyakran az egyházi szolgálat iránt érdeklődnek. Röviden, a teológushallgatók olyan vallásos műveltséggel rendelkeznek, melynek birtokában képesek azonosítani a speciális jellemzőket, különbségeket, átfedéseket a vallás és a spiritualitás tekintetében (lásd Wright, 2000).

A nevelésben a szakértelem kollaboratív formáinak elismerése és erősítése mind az alapfokú, mind a felsőbb oktatásban hangsúlyosabbá vált. A szakirodalomban a szakértelem úgy kerül megfogalmazásra, mint megosztott, szétosztott, valamint hálózati és a megközelítés célja, hogy kiterjessze az egyéni erőfeszítést és szakértelmet a szakértők egy közösségére. (lásd Muukkonen, Lakkala és Hakkarainen, 2005). A hittan-tanítás célja, hogy előmozdítsa a tantermi gyakorlatot, ahol a szakértelem – képzettségi szintjétől függetlenül – szembesülhet és dialógust folytathat más nézőpontokkal. A kutatás során használt módszer eszközt kínál a diákok tartalomtudásának értékelésére és megállapítására, valamint különböző populációk eltérő szakértelmi szintjeinek összehasonlítására. Ezekon felül gyakorlati módszert mutat be a vallásban két alapvető társadalmi felfogásának alátámasztására is.

Irodalom

- Alexander, P. A. (1998): Positioning conceptual change within a model of domain literacy. In Guzzetti, B. és Hynd, C. (szerk.): *Perspectives on conceptual change: Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world*. Erlbaum, Mahwah. 55–76.
- Berliner, D. (1991): Educational psychology and pedagogical expertise: New findings and new opportunities for thinking about training. *Educational Psychologist*, 26. 2. 145–155.
- Bos, W. és Tarnai, C. (1999): Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31. 659–671.
- Donley, M. (1992): Teaching Discernment: an overview of the book as a whole from the perspective of the secondary school classroom. In: Watson, B. (szerk.): *Priorities in religious education: a model for the 1990s and beyond*. Falmer, London.
- Dreyfus, H. L. – Dreyfus, S. E. (1989): *Mind over machine*. Free Press, New York.
- Emmons, R. A. – Crumpler, C. A. (1999): Religion and spirituality? The roles of sanctification and the concept of God. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 17–24.
- Eraut, M. (2005): Editorial. *Learning in Health and Social Care*, 4, 173–179.
- Hammond, J. – Hay, D. – Moxon, J. – Netto, B. – Straugheir, G. – Williams, C. (1990): *New methods in RE teaching: an experiential approach*. Oliver & Boyd/Longman, London.
- Hay, D. (1998): *The spirit of the child*. HarperCollins, London.
- Hay, D. (2000). The religious experience and education project: experiential learning in religious education. In Grimmitt (szerk.): *Pedagogies of religious education. Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. McCrimmons, Essex. 70–86.
- Häyrynen, S. – Kotila, H. – Vatanen, O. (2003, szerk.): *Spiritualiteetin käsikirja* [Handbook of spirituality]. Kirjapaja, Helsinki.
- James, W. (1902/1985): *The varieties of religious experience* (repr.). Penguin, New York.
- McGrath, A. (1999): *Christian spirituality. An introduction*. Blackwell, Oxford.
- Kotila, H. (2006): Contemporary worship as an expression of post-modern spirituality. In: Tirri, K. (szerk.): *Religion, spirituality and identity*. Peter Lang, Bern.
- Muukkonen, H. – Lakkala, M. – Hakkarainen, K. (2005): Technology-mediation and tutoring: How do they shape progressive inquiry discourse? *The Journal of the Learning Sciences*, 14, 527–565.
- National core curriculum for basic education 2004*. Finnish National Board of Education. Vammalan kirjapaino.
- Ormrod, J. E. (2004): *Human learning* (4th Ed.). Pearson, New Jersey.
- Pargament, K. I. (1999): The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 3–16.
- Pikers, R. – Paas, F. (2005): Recent advances in expertise research. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 145–149.
- Rusama, J. (2002): *Uskonto, elämäntatmustieto ja tapakasvatus. Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa 2001* [Religious Education, Ethics and Manners]. Oppimistulosten arviointi 5/2002. Finnish National Board of Education, Helsinki.

Stifoss-Hanssen, H. (1999): Religion and spirituality: what a European ear hears. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 25–33.

Tamminen, K. (1991): Religious development in childhood and youth. *Annales academiae scientiarum Fennicae. Ser. B/259. Federation of Finnish Scientific Societies, Helsinki.*

Tirri, K. (2004): Spirituality in religious education. In: Larsson, R. és Gustavsson, C. (szerk.): *Towards a European perspective on religious education* (pp. 344–352). *Bibliotheca Theologiae Practicae* 74. Artos & Norma, Skellefteå. 344–352.

Ubani, M. (2007): *Young, gifted and spiritual – The case of Finnish sixth-grade pupils*. Research reports 278. Department of Applied Sciences of Education, University of Helsinki.

Ubani, M. – Tirri, K. (2006): How do Finnish pre-adolescents perceive religion and spirituality. *Inter-*

national Journal of Children's Spirituality, 11. 3. 357–370.

Wright, A. (2000): The spiritual education project: cultivating spiritual and religious literacy through a critical pedagogy of religious education. In: Grimmitt, M. (szerk.): *Pedagogies of religious education. Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. McCrimmons, Essex. 170–187.

Zinnbauer, B. – Pargament, K. I. – Cole, B., – Rye, M. – Butter, E. – Belavich, T. – Hipp, K. – Scott, A. – Kadar, J. (1997): Religion and spirituality: Unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 549–564.

Fordítás: Fodor Szilvia



A Gondolat Kiadó könyveiből

Tényelleni (counter-factual) gondolkodás egyetemi tanulási kontextusban

Mikor egy negatív élményt élünk át életünk során, gyakran gondolkozunk el azon, mennyire másképp alakulhattak volna a dolgok, ha akár csak a végeredményt megelőző egyetlen előzmény más lett volna. Az ilyen jellegű gondolatokat nevezzük tényelleni (counter-factual) gondolatoknak: ezek olyan mentális alternatívát nyújtanak számunkra a valósággal szemben, amely jellegénél és idődimenziójánál fogva kitágítja kognitív és érzelmi tapasztalatainkat a valós határokon túl.

Ahogy Miller, Turnbull és McFarland (1989) rámutatott, az emberek saját személyes tapasztalataikhoz nem csak az esemény valós jellegzetességei alapján viszonyulnak, hanem azt is figyelembe veszik, hogy mi történhetett volna az adott szituációban. E képességünk, tudniillik, hogy a valósághoz képest alternatívákat tudunk elképzelni, általános kognitív folyamat, amely már az emberi fejlődés korai szakaszaiban is jelen van (például Harris, 2000), és egy sor személyes élményt és olyan pszichológiai folyamatot fog össze, mint például az érvelés (például Byrne, 2005; Byrne és McEleney, 2005), a szociális ítéletalkotás (például Macrae és Milne, 1992), az érzelmek (például Mandel, 2003), a traumatikus élményekkel való megküzdés (például Davis, Lehman, Silver, Wortman és Thomson, 1995; Davis, Lehmann, Silver, Wortman és Ellard, 1996), a személyes kontroll érzése (például Markman, Gavanski, Sherman és McMullen, 1995) és a viselkedési szándékok (például Roese és Olson, 1993).

Roese and Olson (1994, lásd még Higgins, 1998; McEleney és Byrne, 1999; Roese és Olson, 1997) szerint a tényelleni gondolkodásnak funkcionális alapja van, hiszen a tényelleni gondolatok az egyén számára két szempontból is hasznosak. E gondolatok egyrészt affektív funkcióval bírnak, lehetővé téve számunkra, hogy egy negatív esemény után jobban érezzünk magunkat, másrészt felkészítő funkciót töltenek be, hozzásegítve az embert, hogy a jövőben egy hasonló esemény esetén kedvezőbb eredményt érjen el. Modelljünkben e két funkció a tényelleni gondolatok irányában, illetve szemantikai tartalmának struktúrájában fejeződik ki, és a kontraszt-effektus és az oksági következtetés által jön létre.

A tényelleni gondolkodás e két funkcióját a későbbiekben még röviden részletezzük, ahogy azokat a mechanizmusokat is, amelyek lehetővé teszik az egyén számára, hogy a valóság mellett létező alternatívák kognitív értelmezésétől eljusson a tényelleni gondolkodás érzelmeken és viselkedésen észlelt hatásáig.

Mikor az egyén egy negatív esemény átélése után tényelleni gondolkodásba kezd, vagy a valósághoz képest jobb alternatívát képzel el (felfelé irányuló tényelleni gondolkodás), vagy egy még rosszabbat (lefelé irányuló tényelleni gondolkodás). A lefelé irányuló tényelleni gondolatok a kutatások szerint jobban szolgálják az affektív funkciót, mégpedig a kontraszt-effektus működése révén (Markman és Tetlock, 2000; McEleney és Byrne, 1999, 2006; McMullen és Markman, 2002). Amikor az egyén egy rossz kimenetelű eseményt

összeveti olyan tényelleni alternatívájával, amely a valóságnál is rosszabb, mentálisan szimulált szituációt reprezentál, valószínűleg pozitív élményt fog átélni (például megkönnyebbülést), amely azután segíti őt a negatív eseménnyel való megküzdésben. A másik oldalon viszont, mikor az ember felfelé irányuló tényelleni gondolkodásba kezd egy megtörtént negatív esemény után, a valós esemény és a saját maga által létrehozott kedvezőbb kimenetelű tényelleni alternatíva közötti kontraszt tovább ronthat a valós negatív élményhez kapcsolódó érzelmi reakción. Ennélfogva a lefelé irányuló tényelleni gondolatok jobban szolgálják az affektív funkciót, mivel módot adnak az egyén számára, hogy megküzdjön a negatív események által előidézett affektív tapasztalatokkal.

A felfelé és lefelé irányuló tényelleni elképzelések affektív válaszokon való eltérő hatását figyelembe véve, McMullen (1997) a kontraszt-hatással szemben az affektív asszimiláció-hatást hangsúlyozta. E szerint az egyén affektív előnyökre tehet szert a negatív eseményt követő felfelé irányuló valóságatlan elképzeléseken keresztül, ha azt a valóságos kimenetel helyett a tényelleni kimenetelhez köti. Önéletrajzi emlékeken alapuló módszerével McMullen azt találta, hogy mikor a résztvevők az affektív választ a valós kimenetelhez kötik, és csak azután módosítják az érzelmet a tényelleni gondolatoknak megfelelően, életbe lép a kontraszt-hatás. Ha viszont a résztvevők csak a tényelleni gondolatok által létrehozott kimenetelre összpontosítottak, a feltételezett összefüggés megfordult: az érzelem inkább volt pozitív a felfelé, mint a lefelé irányuló tényelleni elképzelések esetén. Ezzel összhangban, Markman és Tetlock (2000) arra az eredményre jutott, hogy az emberek kevésbé elégedettek döntéseikkel, ha majdnem veszítettek és elégedettebbek, ha majdnem nyertek. Az első esetben ugyanis vereség-közeli tényelleni gondolatai negatív érzelmeket keltettek az asszimilációs mechanizmus eredményeként, míg a második esetben siker-közeli tényelleni elképzelései érzelemjavulást eredményeztek szintén ennek a hatásnak köszönhetően. A kontraszt-effektus által bejósolt mintázat fordítottját igazolták McMullen és Markman (2002) kutatásai is.

Összegezve, a tényelleni elképzelések iránya fontos szerepet tölt be a tényelleni gondolatok affektív funkciójában, bár e szerep affektív következményét befolyásolhatja a kontraszt- vagy az asszimilációs effektus.

Az affektív funkcióval ellentétben a felkészítő funkciót a lefelé irányuló tényelleni gondolatok szolgálják jobban, mégpedig az oksági következtetés mechanizmusa által. Mikor az emberek elképzelnek egy jobb alternatívát, az esemény egy előzményét megváltoztatják, hogy elkerüljék a rájuk nézve negatív kimenetelt, ezáltal pedig rávilágítanak a kimenetel egy lehetséges magyarázatára. E folyamat nem csupán egy későbbi jobb kimenetel lehetőségét teremti meg, hanem azt is elárulja az egyénnek, mit kell tennie ahhoz, hogy legközelebb elkerülje a kellemetlen eseményt és jobb eredményt érjen el. E mechanizmust, amely a tényelleni elképzeléseket a viselkedéssel kapcsolja össze, Roese és Olson (1998) szemléltette. Mikor az egyén tényelleni gondolkodása során kijelenti, hogy „ha X-ként cselekedtem volna, akkor Y”, egyben létre is hozza az elvárást, miszerint „ha X-ként cselekszem, akkor Y”, és a szándékot, hogy „X-ként fogok cselekedni”, majd viselkedésében is ehhez tartja magát.

Roese (1994) azt találta, hogy nem csak a tényelleni elképzelések iránya, hanem azok struktúrája is releváns szerepet tölt be a felkészítő funkcióban. Irányukon kívül a tényelleni gondolatok aszerint is megkülönböztethetők, hogy egy előzmény hozzáadására vagy éppen elvételére fókuszálnak. Mikor az egyén semmissé szeretne tenni egy eseményt, néha előzményeket kapcsol a helyzethez, azt feltételezve, hogy ha ez a valami, ami a szituációból hiányzott, megtörtént volna, a kimenetel is másképp alakul. Például mikor egy egyetemi hallgató egy fontos egyetemi dolgot rossz jegyet kap, azt gondolhatja, ha keményebben tanult volna, amit valójában nem tett, jobb jegyet kaphatott volna. E tényelleni gondolatokat nevezik hozzáadó (additív) tényelleni elképzeléseknek, szemben a kivonó (szubtraktív) tényelleni gondolatokkal, amikor is az egyén mentálisan eltávolít

egy előzményt, amely valójában megtörtént. Például az előbb említett szituációban a hallgató úgy gondolhatja, sikeresebb lehetett volna, ha nem bulizik –ahogyan azt valójában tette – a fontos vizsgát megelőző este.

Roese (1994) szerint a hozzáadó tényelleni elképzelések jobban szolgálják a felkészítő funkciót, mivel ezek az elképzelések specifikusabbak, és olyan viselkedési mintákra fókuszálnak, amelyek a jövőben a siker elérését segíthetik, szemben a szubtraktív gondolatokkal, amelyek csupán egy negatív behatás eltávolítását tűzik ki célul, keveset árulva el arról, hogy az egyén a jövőben hogyan cselekedjen annak érdekében, hogy sikeresebb legyen.

Az additív tényelleni elképzelések olyan szempontból is hatékonyabbak, hogy új lehetőségeket hoznak létre és rávilágítanak arra, mit kell cselekednünk, hiszen jellegüknél fogva olyan viselkedési alternatívákat hoznak létre, amelyek túlmutatnak a negatív kimenetelt eredményező valóságon.

Az affektív funkcióval ellentétben a felkészítő funkciót a lefelé irányuló tényelleni gondolatok szolgálják jobban, mégpedig az oksági következtetés mechanizmusa által. Mikor az emberek elképzelnek egy jobb alternatívát, az esemény egy előzményét megváltoztatják, hogy elkerüljék a rájuk nézve negatív kimenetelt, ezáltal pedig rávilágítanak a kimenetel egy lehetséges magyarázatára. E folyamat nem csupán egy későbbi jobb kimenetel lehetőségét teremti meg, hanem azt is elárulja az egyénnek, mit kell tennie ahhoz, hogy legközelebb elkerülje a kellemetlen eseményt és jobb eredményt érjen el.

Az előbbieken leírt, a negatív kimenetekhez kötődő negatív érzelmeket enyhíteni és a jövőbeni hasonló eseményekre felkészíteni hivatott két funkció konzisztens módon megmagyarázza, hogy az emberek miért hajlamosabbak inkább felfelé, mintsem lefelé irányuló tényelleni gondolatokat létrehozni egy-egy negatív esemény átélése után (például *Roese és Olson*, 1997). Még ha a rosszabb alternatívák számbavétele adhat is némi megnyugvást az egyén számára, hosszú távon a felfelé irányuló tényelleni elképzelések kifizetődőbbek. Roese és Olson (1995) szerint ilyenkor ugyanis az emberek által tapasztalt, a felfelé irányuló tényelleni elképzelések létrehozta rossz érzés egyfajta affektív veszteség, amely azonban megfelel a jövőbeni bukások elkerülésére való felkészültség nyújtotta kognitív nyereségnek. Emellett az említett szerzők úgy vélik, rögtön azután, hogy az egyén egy felfelé irányuló tényelleni élményt él át, és az oksági következtetés következtében kognitív előnyre tesz szert, a tényelleni élmény folyamata befejeződik, és a kontraszt-mechanizmus által létrehozott negatív affektus-hatás veszi át a helyét. Ezzel szemben mások (*McMullen*, 1997; *McMullen és Markman*,

2002) azt találták, hogy a felfelé irányuló tényelleni élmények az asszimilációs hatáson keresztül pozitív affektív változásokat eredményeznek. A felfelé irányuló tényelleni gondolatok révén az egyén nem csak azt érti meg, hogy a jövőben hogyan kell cselekednie, de egyben pozitív érzelmi élményt is átél, mégpedig a felfelé irányuló tényelleni gondolatok által létrehozott pozitív eredmény hatásának elővételezésével.

A tényelleni gondolkodással kapcsolatos kutatási eredmények olyan kísérleti paradigmán alapulnak, melyben a kísérleti alanyoknak előre megírt szituációkat adtak, majd tényelleni gondolkodásra készítették őket. E kísérletekben a függő változókat arányszámokban adták meg (*Roese*, 1994). A kísérletek másik csoportjában a kísérletvezető által megírt forgatókönyveket a résztvevők által készített forgatókönyvekkel helyettesítették, amelyekben az alanyok életrajzi emlékeket idéztek fel (például *McEleney és Byrne*, 2006). Megint más kutatásokban az adatokat laboratóriumi körülmények között létrehozott szituációk valós

körülmények közötti átélésén keresztül nyerték (például *Markman és mtsai*, 1995). Tudomásunk szerint ezidáig nem folytattak olyan jellegű kutatásokat, amelyek szigorúan egyetemi tanuláshoz kapcsolódó keretek között történtek volna, olyan szituációkat vizsgálva, melyek a hallgatók egyetemi pályafutása során újra és újra megismétlődnek.

Hogy megvizsgáljuk a valós helyzeteket követő tényelleni gondolkodás funkcionális alapjait, egy olyan vizsgálatot végeztünk, melyet alapvetően a Roese és Olson (1997) tényelleni gondolkodás-modellje által felvázolt négy feltételezés vezérelt.

Egyrészt feltételezzük, hogy egy sikertelen kimenetellel járó helyzet után a hallgatók több felfelé irányuló (hozzáadó) és kevesebb lefelé irányuló (elvévő) tényelleni élményt fognak létrehozni. Mint láttuk, egy rossz kimenetelű esemény átélése után az emberek valóban gyakrabban bocsátkoznak felfelé irányuló tényelleni gondolkodásba, még akkor is, ha ez csak tovább ront a negatív esemény által létrehozott negatív érzelmi állapotot. A tanulmányi munka, amely a végső cél felé halad, olyan jellegű nyomást gyakorol a hallgatókra, amely arra készíti őket, hogy a jövőbeni siker módjait keressék.

Másrészt viszont, a modell szerint, a felfelé irányuló tényelleni elképzelések negatív hatással vannak az érzelmekre. Ennélfogva a hallgatók beszámolóiban a negatív érzelmek intenzitásának növekedését, illetve ezzel egyidejűleg a pozitív érzelmek intenzitásának csökkenését várjuk.

Harmadsorban, a tényelleni gondolkodás pozitív hatással kell legyen a hallgatók felkészültség-érzésére, nagyobb eséllyel fogják tehát úgy gondolni, hogy legközelebb képesek lesznek egy hasonló negatív esemény megelőzésére.

Végül, a Roese és Olson által említett azon mechanizmus által, amely a valóságellenes gondolkodást a jövőbeni viselkedéssel kapcsolja össze, a valóságtalan gondolatoknak erősíteniük kell a teljesítmény növelésére irányuló viselkedési szándékot, ez pedig változásokhoz fog vezetni a viselkedésben is.

Módszerek

Kísérleti elrendezés

A résztvevőket véletlenszerűen osztottuk két csoportba annak megfelelően, hogy tényelleni gondolkodási szituációba kerülnek-e vagy sem. Mindkét csoportot két mérési ponton vizsgáltuk. Először a tényelleni gondolkodás csoportban tényelleni gondolkodást indukáltunk, míg a kontrollcsoportban nem, és az ehhez kapcsolódó érzelmeket, kogníciókat és viselkedési szándékokat mértük, majd pedig, a második mérési ponton, négy héttel később, a viselkedésben bekövetkezett változásokat vizsgáltuk.

Résztvevők

A kísérletben összesen 297 első éves pszichológia szakos hallgató vett részt a lisszaboni Superior de Psicologia Aplicadából, kurzuskredit fejében. Ebből a mintából mérítettünk, a végső mintában 194 résztvevő (162 nő és 32 férfi) maradt, akik a kísérlet részét képező tudásszintmérő teszten nyújtott teljesítményüket gyengének értékelték. Őket ezután véletlenszerűen soroltuk be a két csoport egyikébe: a tényelleni gondolkodás csoportba ($n=170$) és a kontrollcsoportba ($n=24$). Négy héttel később a kezdeti minta 104 főre csökkent, 91 fő maradt a tényelleni gondolkodás csoportban, 13 pedig a kontrollcsoportban.

A kísérlet folyamata

A felmérést valós körülmények között végeztük: a hallgatók az iskolában írták meg a tudásszintmérő tesztet. Ezt követően a résztvevők mindegyike kapott egy füzetecskét,

amelyben arra kértük őket, értékeljék a kapott jegyet, az ezzel kapcsolatos érzelmek intenzitását és kognitív érzéseiket egy ötfokú skálán. Ezután a tényelleni gondolatok csoportot arra kértük, gondolják végig és írják le, miként alakulhattak volna másképpen a dolgok, míg a kontrollcsoport tagjainak a kérdőívet kellett értékelniük. A kognitív feladatok után mindkét csoportban újra megmértük az érzelmek intenzitását, illetve a kognitív érzéseket. Négy héttel később, mielőtt kitöltötték volna az előzőhöz hasonló kérdőívet, arra kértük a hallgatókat, ítélik meg, változott-e a viselkedésük. Ehhez ugyanazokat az itemeket használtuk, mint előzőleg, azzal a különbséggel, hogy ebben az esetben az itemek nem a szándéokra, hanem a viselkedésre vonatkoztak.

Eszközök

Az első mérési ponton a résztvevők egy olyan kérdőívet kaptak, amely egy sor pozitív és negatív érzelmet (megkönnyebbülés, remény, büszkeség, boldogság, szomorúság, szégyen, csalódás, szorongás), kognitív érzést (hasonló helyzetre való felkészültség és hasonló negatív kimenetel elkerülésére való képesség érzése) és viselkedési szándékot (a gyakoribb és hosszabb ideig tartó tanulásra, az óralátogatásra, a csoportban való tanulásra, a több szakirodalom olvasására, a gyakoribb jegyzetelésre irányuló szándék) tartalmazott. Minden itemet ötfokú skálán értékelték a résztvevők. A második mérési ponton (négy héttel később) a résztvevők egy hét viselkedési itemet tartalmazó lapot kaptak, amelyek ezúttal a viselkedésbeli változásokra vonatkoztak. (Például: Többet tanultam.)

Eredmények

Azt feltételeztük, hogy a sikertelen tanulmányi helyzet után a hallgatók több felfelé irányuló additív tényelleni gondolatot fognak alkotni, mint lefelé irányuló szubtraktívát. A megfigyelt tényelleni gondolatok irányát és struktúráját két független bíráló értékelté, akik nem ismerték a felmérés pontos célját. Az eredmények igazolták eredeti feltételezésünket: a megfigyelt tényelleni élmények 89 százaléka volt irányát tekintve felfelé mutató (binominális teszt $p=0,000$; $N=170$) és 79 százaléka volt struktúráját tekintve additív (binominális teszt $p=0,000$; $N=170$).

Első feltételezésünkkel összhangban úgy gondoltuk, hogy a felfelé irányuló tényelleni gondolatok negatív hatással lesznek az érzelmekre. Ennek megfelelően a negatív érzelmek emelkedett, míg a pozitívak csökkent intenzitását vártuk a hallgatók önértékelésében. A kontrollcsoportnál azt feltételeztük, hogy nem lesz semmiféle változás. Az elemzéshez négy új változót hoztunk létre: az első a kognitív feladat előtt mért négy pozitív érték átlagának felel meg, a második a kognitív feladat előtt mért négy negatív érték átlaga, a harmadik és a negyedik változót pedig ezekhez hasonlóan hoztuk létre a kognitív feladat után mért érzelmek alapján. Az elemzés a pozitív érzelmi intenzitás megítélésénél semmiféle változást nem mutatott ki (Wilcoxon-próba, tényelleni gondolkodás csoport $t(169) = 3509,500$; $p = 0,182$; kontrollcsoport $t(168) = 36,000$; $p = 0,814$). Ami a negatív érzelmek intenzitását illeti, itt viszont azt találtuk, hogy a negatív érzelmek mindkét csoport esetén kevésbé voltak intenzívek a második mérési ponton (Wilcoxon-próba, tényelleni gondolkodás csoport $t(170) = 2045,500$; $p = 0,000$; kontrollcsoport $t(23) = 8,000$; $p = 0,002$). A mérési pont és a tényelleni gondolkodás között nem volt összefüggés (Mann-Whitney próba, $U = 1706,000$; $Z = -1,003$; $p = 0,316$).

Azt vártuk, hogy a tényelleni gondolkodás pozitív hatással lesz a felkészültség-érzésre, a diákok úgy fogják érezni, képesek hasonló negatív kimenetek elkerülésére. Az elemzés azt mutatja, hogy a szituáció tényelleni feldolgozása után a résztvevők felkészültebbnek érezték magukat hasonló helyzetekre (Wilcoxon próba $t(167) = 1077,500$; $p = 0,000$), illetve képesnek érezték magukat egy lehetséges negatív kimenetel elkerülésére

(Wilcoxon próba, $t(167) = 750,500$; $p = 0,000$). A kontrollcsoportban nem volt megfigyelhető hasonló változás (Wilcoxon-próba, felkészültség $t(16) = 10,500$; $p = 0,554$; megelőzés $t(16) = 6,00$; $p = 0,686$). A mérési pont és a tényelleni gondolkodás között interakció volt a megelőzés esetén (Mann-Whitney próba, $U = 982,000$; $Z = 1,749$; $p = 0,058$), a felkészültség esetén viszont ezen interakció nem megbízható (Mann-Whitney próba, $U = 1144,500$; $Z = 1,086$; $p = 0,277$).

Hipotézisünk szerint a tényelleni gondolkodás fel fogja erősíteni a teljesítmény növelésére irányuló viselkedési szándékokat is. A kontrollcsoportban ilyen hatást nem feltételeztünk. Az elemzéshez két új változót hoztunk létre, amelyek a hét viselkedési szándék becsült intenzitása átlagának feleltek meg a tényelleni gondolkodás csoportban és a kontrollcsoportban. A két csoport összehasonlításakor azt találtuk, hogy egy tényelleni élmény létrehozása a viselkedési szándék becsült erősségére nem volt hatással (Mann-Whitney próba, $U = 1625,000$; $Z = 0,356$; $p = 0,721$). Szignifikáns összefüggést találtunk viszont a szándékok és a viselkedésben bekövetkezett változások között, de csakis a tényelleni gondolkodás csoportban (tényelleni gondolkodás csoport [$r = 0,414$; $p < 0,05$], kontrollcsoport [$r = -0,373$; $p > 0,05$]).

Következtetések

Kutatásunkban a tényelleni gondolkodás funkcionális modellje alapján felállított négy feltételezést teszteltük. Az eredmények többnyire igazolták a modellt, ugyanakkor felvetődött néhány empirikus kérdés, valószínűleg az általunk használt kísérleti paradigma miatt. Ahogy korábban is hangsúlyoztuk, kutatásunkat egy olyan életszerű élményre alapoztuk, amely megismételhető, és amely egyszerűen elkönnyvelhető sikernek vagy sikertelenségnek.

Alátámasztva eredeti feltételezésünket, a résztvevők nagyrészt felfelé irányuló additív tényelleni gondolatokat alkottak. A tényelleni gondolkodás feladat viszont semmilyen mértékben nem módosította a pozitív és negatív érzések intenzitását. Sem a tényelleni gondolkodás csoport, sem pedig a kontrollcsoport nem számolt be a pozitív érzelmek intenzitásának növekedéséről (vagy éppen csökkenéséről). Emellett a negatív érzelmek intenzitását mindkét csoport kevésbé erősnek ítélte a kognitív feladat után, így ezt a hatást nem tulajdoníthatjuk csupán a tényelleni gondolkodás feladat következményének. Úgy tűnik, életszerű helyzetben, ahol a negatív következmények kimagaslóak, mint például a vizsgán történő bukás, az emberek túlértékelik a negatív kimenetelt. Ebben a kontextusban a tényelleni gondolkodás, úgy tűnik, nem képes az érzelmi állapot javítására sem a tényelleni gondolatok kimenetelén alapuló affektív asszimiláció mechanizmus (McMullen, 1997; McMullen és Markman, 2002), sem pedig a tényelleni gondolkodás új-

Bár a negatív eseményeket követő tényelleni gondolkodás funkcionális alapjainak vizsgálatához további kutatások szükségesek, jelen tanulmány is szolgálhat néhány pedagógiai irányelvvel arra vonatkozóan, hogyan segíthetnék a tanárok a sikertelen hallgatókat iskolai pályafutásuk során. Egy-egy iskolai sikertelenség után a tanulók tényelleni gondolkodásra való ösztönzése nemcsak hatékony kognitív eszköz lehet a tanulók azon képességének fejlesztésére, hogy azonosítsák a sikertelenség lehetséges okait, hanem hozzásegíthetné őket, hogy felfedezzék a tanulás új megközelítéseit, és olyan irányba változtassák viselkedésüket, amely jobb teljesítmény eléréséhez fog vezetni.

reaktíválásán keresztül az oksági következtetés (Roese & Olson, 1995) mechanizmus eredményeként létrejövő pozitív érzelmek asszimilációja után.

A valós kimenethez kötött affektív intenzitással kapcsolatban további kutatás szükséges annak kiderítésére, vajon hol van az a pont, amely után a valós kimenetel által előidézett negatív érzelem túl erős ahhoz, hogy a tényelleni folyamatok befolyásolni tudják azt.

Ami a tényelleni gondolkodás felkészítő funkcióját illeti, az eredmények előzetes várakozásainknak megfelelően azt mutatják, hogy a tényelleni gondolkodást végző résztvevők felkészültebbnek érezték magukat egy jövőbeli hasonló helyzetre, illetve képesnek érezték magukat hasonló negatív kimenetek elkerülésére. Az eredmények szerint ez a hatás csak a megelőzés esetén tulajdonítható tényelleni gondolkodásnak, a felkészültség-érzés esetén nem. Ami a viselkedési szándékok és a viselkedésváltozás kapcsolatát illeti, a tényelleni gondolkodás csoportban szignifikáns korrelációt találtunk, míg a kontrollcsoportban nem volt kimutatható ilyen jellegű összefüggés.

Összességében véve tehát az előbbieken bemutatott eredmények tovább erősítették azt az elképzelést, miszerint létezik egy, a tényelleni gondolkodást a viselkedéssel összekötő mechanizmus (Roese és Olson, 1995).

A tényelleni gondolkodás feladat után a résztvevők úgy érezték, nagyobb eséllyel lesznek képesek egy újabb tanulmányi sikertelenség megelőzésére, változtatni szeretnek volna viselkedésükön, és e szándékokat meg is valósították. A felkészültség-érzés viszont inkább csak vágyott gondolat maradt a legtöbb hallgató számára, amely a viselkedésre nem volt hatással. E jelenség értelmezéséhez azonban további kutatásokra lenne szükség.

Bár a negatív eseményeket követő tényelleni gondolkodás funkcionális alapjainak vizsgálatához további kutatások szükségesek, jelen tanulmány is szolgálhat néhány pedagógiai iránnyal arra vonatkozóan, hogyan segíthetnék a tanárok a sikertelen hallgatókat iskolai pályafutásuk során. Egy-egy iskolai sikertelenség után a tanulók tényelleni gondolkodásra való ösztönzése nemcsak hatékony kognitív eszköz lehet a tanulók azon képességének fejlesztésére, hogy azonosítsák a sikertelenség lehetséges okait, hanem hozzásegíthetné őket, hogy felfedezzék a tanulás új megközelítéseit, és olyan irányba változtassák viselkedésüket, amely jobb teljesítmény eléréséhez fog vezetni.

Irodalom

- Davis, C. – Lehman, D. – Silver, R. – Wortman, C. – Ellard, J. (1996): Self-blame following a traumatic event: The voice of perceived avoidability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22. 6. 557–567.
- Davis, C. – Lehman, D. – Silver, R. – Wortman, C., Silver, R. – Thompson, S. (1995): The undoing of traumatic life events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21. 2. 109–124.
- Higgins, E. (1998): Promotion and prevention: regulatory focus as a motivation principle. In Zanna, M. P. (szerk.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 30). Academic Press, San Diego, CA. 1–46.
- Macrae, C. – Milne, A. (1992): A curry for your thoughts: Empathic effects on counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18. 5. 625–630.
- Mandel, D. (2003): Counterfactuals, emotions, and context. *Cognition and Emotion*, 17. 1. 139–159.
- Markman, K. – Tetlock, P. (2000): Accountability and close-call counterfactuals: the loser who nearly won and the winner who nearly lost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26. 10. 1213–1224.
- Markman, K. – Gavanski, I. – Sherman, S. – McMullen, M. (1995): The impact of perceived control on the imagination of better and worse possible words. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21. 6. 588–595.
- McEleney, A. – Byrne, R. (1999): Consequences of counterfactual reasoning and causal reasoning. *Proceedings of the European Conference on Cognitive Science*. Siena. 199–205.
- McMullen, M. (1997): Affective contrast and assimilation in counterfactual thinking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33., 77–100.
- McMullen, M. – Markman, K. (2002): Affective impact of close counterfactuals: implications of possible futures for possible pasts. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38., 64–70.
- Miller, D. – Turnbull, W. – McFarland, C. (1990): Counterfactual thinking and social perception: Thinking about what might have been. In: Zanna, Mark P. (szerk.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 23). Academic Press, New York. 305–331.

Pekrun, R. – Elliot, A. J. – Maier, M. A. (2006): Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98., 583–597.

Pekrun, R. – Goetz, T. – Titz, W. – Perry, R. P. (2002): Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37., 91–105.

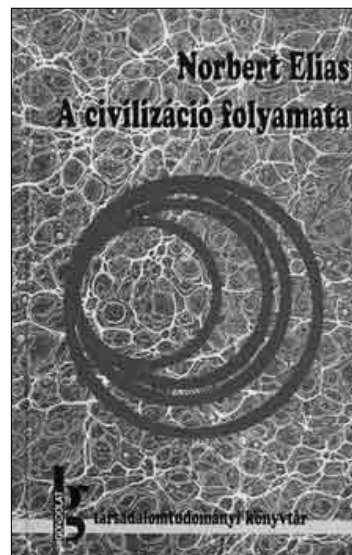
Roese, N. (1994): The functional basis of counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66. 5. 805–818.

Roese, N. – Olson, J. (1993): Self-esteem and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65. 1. 199–206.

Roese, N. – Olson, J. (1995): Functions of counterfactual thinking. In Neal Roese – Neal – Olson, James (szerk.): *What might have been. The social psychology of counterfactual thinking*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey. 169–197.

Roese, N. – Olson, J. (1997): Counterfactual thinking: The intersection of affect and function. In Zanna, M. P. (szerk.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 29). Academic Press, San Diego, CA. 1–59.

Fordítás: Szenczi Beáta



A Gondolat Kiadó könyveiből

**David Whitebread – Deborah Pino
Pasternak – Claire Sangster –
Penny Coltman**

Cambridge, University of Cambridge

A metakogníció nemverbális indikátorai kisgyermekkorban

A metakogníció-kutatás szakirodalmának egyik jelentős kérdése, hogy a metakognitív folyamatok milyen mértékben tudatosak és elérhetőek a verbális kifejezés számára (Veenman, Van Hout-Wolters és Afflerbach, 2006). Ez fontos elméleti probléma, amely nagyon szorosan összefügg kutatómódszertani megfontolásokkal.

A metakognitív folyamatok eddigi vizsgálata elsősorban a verbális megnyilvánulásokon keresztül történt – például interjúk, kérdőívek és hangosan gondolkodtatás módszerével. Ez a megközelítés alapjában kizárja a tudattalan és a nemverbális folyamatok és viselkedésformák figyelembe vételét.

Tudjuk azonban, hogy a nyelvi megnyilvánulásokon alapuló kutatások alulbecslik a kisgyermekek metakognitív képességeit (Whitebread és mtsai, 2005). Továbbá amellet is érveltünk, hogy minden definíció, amely kizárja a metakognitív folyamatok köréből a tudattalan vagy nemverbális folyamatokat és viselkedéseket, félrevezető lehet. A fogalomtanulásban és a gondolkodási stratégiák fejlődésében megfigyelt gesztusokkal kapcsolatos mostani kutatások (Goldin-Meadow, 2002; Pine, Lufkin és Messer, 2004) szerint a tudatos verbális kifejezések csak egy részét jelentik a metakogníció fejlődési folyamatának. Az egyik legújabb kutatásban Rodrigueuz és Palacios (2007) 13 hónapos csecsemők gesztusainak önszabályozó szerepét mutatta be.

Ebben a tanulmányban a metakogníciónak a kisgyermekkorban, természetes környezetben megfigyelhető nemverbális indikátorait mutatjuk be. A gesztusok és más nemverbális indikátorok elsődlegesen a kognitív szabályozás területén jelentek meg. Ezek között megtalálható a tervezés, a nyomon követés, a stratégiák kontrollja és a reflektív vagy értékelő viselkedés. Írásunkban bemutatjuk a 3–5 éves korban előforduló nemverbális metakognitív viselkedések viszonylagos előfordulási gyakoriságát, és megvitatjuk ezek szerepét a metakogníció fejlődéséről szóló elméletek számára.

Elméleti háttér

A gyermekekkel folytatott korai metakogníció-kutatásokban a hangsúly gyakran arra került, amit a gyerekek nem tudhattak. Az egyik legkorábbi munkában, amely fölismerte a saját tanulásunkra vonatkozó reflexió jelentőségét, Piaget (1977) az „absztrakt reflexió” kifejezést vezette be. Szerinte az absztrakt reflexió a formális műveletek szintjén a korai serdülőkorban jelenik meg először. Ugyancsak a kezdetektől fogva, Flavell, Beech és Chinsky (1966) legelső, a metamemóriával foglalkozó írásában megjelent egy kulcsfogalom, az „előállítási deficit”, amely arra vonatkozik, hogy a 7 éves kor alatti gyermekek nem képesek megfelelően szavakkal leírni egy már ismert memorizálási stratégiát. A korai kutatások nagy részében, az önmagukra vonatkozó beszámoló módszerét használva, a metakognitív tárgyi tudás vizsgálata állt a központban. Kreutzer, Leonard és Flavell

(1975) kutatása, amelyben azt találták, hogy a kisgyermek csak korlátozottan volt képes beszámolni a saját memorizálási képességeikről és stratégiáikról, jellemző ebben a periódusban. Még mindig széles körben elfogadott az a nézet, mely szerint a metakogníció egy kifinomult képességrendszer, amely nagyjából nyolc éves kor előtt nem kezd el kibontakozni (*Veenman, Van Hout-Wolters és Afflerbach, 2006*).

Ugyanakkor egyre több bizonyíték van arra, hogy a korai, önbeszámolón alapuló, laboratóriumi körülmények között végzett vizsgálatok alaposan alulbecsülték a kisgyermek metakognitív képességeit. Sok kutatás igazolta a laboratóriumival szemben a természetes környezetben zajló kutatások előnyeit a kisgyermek esetében, és egyúttal a megfigyelés technikáinak előnyös felhasználását a kisgyermek metakognitív tanulásának értékelésében. Istomina (1975) híres kutatásában például, amelyben kisgyermekek memória-teljesítményét vizsgálta, a gyerekeket arra kérték, hogy egy teadélután magába foglaló szerepjáték keretében megjegyezzék a szoba másik felében vásárolt árucikkeket. Ilyen körülmények között a felejtéssel és a felejtés leküzdésével kapcsolatos tudatosságról már 5 éves gyerekek esetében meggyőződhetünk. Sok más kutatás igazolta ezután, hogy már nagyon fiatal korban rendelkezésre állnak metakognitív folyamatok, amennyiben azokat értelemgazdag kontextus támogatja (*Deloache, Sugarman és Brown, 1985; Blöte, Resing, Mazer és Van Noort, 1999*).

Ezek az eredmények a metakognitív folyamatokkal kapcsolatos mérőeszközök kritikusabb értékeléséhez vezettek. Néhány nemrégiben lezajlott kutatásban a gyerekek viselkedésének természetes környezetben történő megfigyelését végezték (*Perry, 1998; Boekaerts, 1999; Whitebread és mtsai, 2005a, 2005 b, 2007*), és egészen fiatal gyerekekben megtalálták a metakognitív és önszabályzó viselkedésformák bizonyítékait.

A metakogníció szakirodalmában megtalálható sokféle, verbális beszámolón alapuló módszerrel (interjúk, önbeszámolón alapuló kérdőív, hangosan gondolkodtatás) szemben Winne és Perry (2000) szerint legalább három előnye van a megfigyelésen alapuló módszereknek. Ennek során azt rögzítik, amit a tanuló éppen tesz, nem pedig azt, amit felidéz vagy amit tenni vél. A megfigyelés révén kapcsolatot teremthetünk a tanulói viselkedés és a feladat kontextusa között. Ezenfelül, és kisgyermek esetében ez különösen lényeges, a megfigyelés eredménye nem függ a vizsgált személyek verbális képességeitől. Ezek a megállapítások kétségkívül összhangban vannak korábbi tapasztalatainkkal. A tanulmány szerzői által folytatott kutatások megerősítették azt, amit már mások is észleltek, hogy a hangosan gondolkodtatás módszere interferál a fiatalabb gyerekek teljesítményével, ahogy azt is, hogy általában nincs pontos egyezés a feladat elvégzése után a kisgyermektől kapott verbális beszámoló és a ténylegesen megfigyelhető teljesítményük között (lásd például Sangster, 2005). További támogatást nyújt a megfigyeléssel nyert nemverbális adatok felhasználására a gyermeki tanulás és fejlődés elemzésében, hogy a módszer sikeresen alkalmazható a kapcsolódó kutatási területeken. Például Blöte, Resing, Mazer és Van Noort (1999), illetve Sigler és Jenkins (1989) ilyen típusú adatokat használtak föl a gyerekek gondolkodási stratégiái fejlődésének mikrogenetikus elemzésében.

Módszerek

Tanulmányunk, az eddig leírtakkal összhangban, kisgyermek természetes megfigyelési környezetből származó adatai alapján a metakogníció nemverbális indikátorait írja le. Konkrétan a következő kutatási kérdéseket vizsgáljuk:

- Lehetséges-e beazonosítani 3–5 éves gyerekek metakognitív tevékenységeinek nemverbális indikátorait?
- Ezek az indikátorok milyen mértékben járulnak hozzá ebben a korcsoportban a metakognitív tevékenység elemzéséhez?

– Milyen elméleti következtetéseket jelent a tudomány számára a metakognitív fejlődés nemverbális indikátorainak megfigyelése?

Az adatgyűjtést két évig tartó kutatás során végeztük, és ennek során 3–5 éves gyerekek önszabályozó és metakognitív képességeit vizsgáltuk. Harminckettő, a kisgyermek-kori fejlesztéssel foglalkozó pedagógus gyűjtötte a metakognitív képességekre vonatkozó bizonyítékokat intézményi keretek között szervezett tevékenységek során. Ezeket a tevékenységeket úgy alkottunk meg, hogy azok „értelmesek” legyenek a gyerekek számára, és jó eséllyel elősegítsék a metakognitív és önszabályozó viselkedés megjelenését. E tevékenységek magukba foglalták például a tanulás tervezését és felülvizsgálatát, a gyermekek által kezdeményezett tevékenységeket, imaginatív szerepjátékokat, reciprok tanulást (amikor a tanárt kell a tanulóknak valamire megtanítaniuk), egymás tanítását, párban és kis csoportban történő munkát, problémamegoldást, továbbá olyan tevékenységeket, amelyek során a tanulóknak választaniuk kellett különböző anyagok, dolgok között. A gyerekekkel megtörtént metakognitív „események” rögzítésre kerültek a helyszíni megfigyelés segítségével, amit fényképek és videofelvételek segítettek. Összességében az adatgyűjtés 1440 gyereket érintett, és körülbelül fele-fele arányban szerepeltek 3-4 éves óvodás (Nursery) és 4-5 éves iskolaelőkészítő (Reception) korú gyerekek.

582 metakognitív „eseményt” gyűjtöttünk és dokumentáltunk a kutatás során. Az események időtartama néhány másodperctől 20-30 percig terjedt. Ebből az eseménybankból a mostani kutatás számára 60 reprezentatív eseményt választottunk ki részletesebb elemzés céljából. Elsősorban az alapján válogattuk, hogy az egyes események mennyire voltak metakognitív szempontból gazdagok, de szem előtt tartottuk a reprezentativitást az életkorok (3-4 vagy 4-5 éves), a tevékenység típusa, a felnőtt jelenléte vagy hiánya, a csoport létszáma stb. szerint. Ezeket az eseményeket vetettük alá részletes elemzésnek, melynek során a gyerekek verbális és nemverbális viselkedését kódoltuk.

582 metakognitív „eseményt” gyűjtöttünk és dokumentáltunk a kutatás során. Az események időtartama néhány másodperctől 20–30 percig terjedt. Ebből az eseménybankból a mostani kutatás számára 60 reprezentatív eseményt választottunk ki részletesebb elemzés céljából. Elsősorban az alapján válogattuk, hogy az egyes események mennyire voltak metakognitív szempontból gazdagok, de szem előtt tartottuk a reprezentativitást az életkorok (3–4 vagy 4–5 éves), a tevékenység típusa, a felnőtt jelenléte vagy hiánya, a csoport létszáma stb. szerint. Ezeket az eseményeket vetettük alá részletes elemzésnek, melynek során a gyerekek verbális és nemverbális viselkedését kódoltuk. A kódolás alapja a metakognitív képességeknek egy olyan modellje volt, amelyben a vizsgált korosztályban megfigyelhető tevékenységek szerepelnek.

A kutatás során az egyik szerzőnek (*Pasternak, 2006*) a metakognitív vagy kognitív önszabályozás területére kifejlesztett analitikus modelljét használtuk. Ez a modell igyekszik megtestesíteni az önszabályozásnak azokat a jelentős tényezőit, amelyek az eddigi eredmények szerint hatással vannak az önszabályozó kognitív tevékenység megjelenésére. A modellben a következő fő területek szerepelnek:

– Metakognitív tudás (*Flavell, 1987*): az egyén tudása a személyi, a feladathoz kötődő és a kognitív teljesítményt befolyásoló stratégiához kötődő változókról

– Metakognitív szabályozás (*Brown, 1987*): az éppen folyó tevékenység során működő kognitív folyamatok. Ebbe a körbe tartozik a tervezés, a nyomon követés, az ellenőrzés és az értékelés.

– Érzelmi és motivációs szabályozás (*Boekaerts, 1999*): a tanuló érzelmi és motivációs állapotának nyomon követését és ellenőrzését megvalósító folyamatok, amelyek tanulási feladathoz köthetők.

Ezekből az a priori viselkedési kategóriákból kiindulva, amelyeket a korábbi szakirodalom alapján állítottunk föl, új kategóriák és alkategóriák jöttek létre a 60 elemzett megfigyelési egység alapján.

Az események közül tizenkettőt, vagyis 20 százalékukat választottuk ki olyan céllal, hogy az értékelők közötti egyetértés megbízhatóságát elemezzük. Ezt a folyamatot Bakeman és Gottman (1997) javaslata alapján végeztük el. Bakeman és Gottman az úgynevezett „társas alapú kategóriák” rendszerét dolgozták ki, amelyek hozzájárulnak a gyerekek verbális és nemverbális viselkedésének megértéséhez. Jellemzően az okoz nehézséget az ilyen típusú viselkedéskódolásnál, hogy pontosan definiáljuk, melyek a viselkedés kódolható alapegységei. Ezért fontos szétválasztani az értékelők közötti egyetértés problémájában két dolgot: a viselkedés egységeinek megállapításában mutatkozó egyetértést és a viselkedési egységekhez rendelhető kódok kiosztásában mutatkozó egyetértést. Ez utóbbit abszolút egyetértésnek nevezhetjük.

A viselkedés egységeinek megállapításában az egyetértés mértéke 66 százalék volt, az abszolút egyetértés szintjén 96,1 százalék. Ez a különbség a két egyetértési szint között megerősíti a Bakeman és Gottman által tett distinkciót, és kedvező egyetértési szintet jelent a hasonló megfigyelési kódolás esetén tapasztaltakhoz képest. Bár nyilvánvalóan nehézséget jelent pontosan definiálni, hogy mi számít egy kódolható viselkedési egységnek, az is világos, hogy abban a kódrendszerben, amit kifejlesztettünk, az értékelők között magas szintű egyetértés érhető el.

Adatelemzés és eredmények

A felvett adatok között a gesztusok és más nemverbális indikátorok voltak a leggyakrabban a kognitív szabályozáshoz köthetők. A következőkben bemutatott elemzést, amelyben a metakogníció verbális és nemverbális indikátorainak kapcsolatát elemezzük, az ilyen típusú viselkedésre korlátozzuk.

– Lehetséges-e beazonosítani 3–5 éves gyerekek metakognitív tevékenységeinek nemverbális indikátorait?

A metakognitív szabályozás (*Brown, 1987*) azokat a folyamatokat jelenti, amelyek a folyamatban lévő tevékenységhez tartoznak. Ide sorolható a tervezés, a nyomon követés, az ellenőrzés és az értékelés. A mostani kutatásban ezeknek az *1. táblázatban* bemutatott nemverbális indikátorait azonosítottuk. Az *1. táblázat* felsorolja mindegyik viselkedési alkategóriát, és számos példát hoz az egyes kategóriákba tartozó megfigyelt viselkedés-mintára. Amint látható, a tervezéshez sorolható megfigyelhető nemverbális viselkedéshez tartozik például a döntéshozatal egy feladattal kapcsolatban, illetve a szükséges dolgok összegyűjtése. A nyomon követő viselkedéshez tartozik a hiba észrevétele, a véghezvitel ellenőrzése pillantással, megtorpanással vagy gesztussal. Az ellenőrzés viselkedési formái közül a következők fordultak elő kiemelkedő gyakorisággal: gesztusok egy kognitív stratégia támogatására, egy stratégia megismétlése a pontosság ellenőrzésének céljával, valamint stratégiaváltás egy adott feladat esetén. Az értékelő viselkedéshez tartozott például a saját feladatmegoldás alapos megfigyelése és egy stratégia hatékonyságának tesztelése adott cél eléréséhez.

1. táblázat. A metakognitív szabályozás nemverbális indikátorai

Kód	Alkód	Példa
Tervezés	Döntéshozatal egy feladattal kapcsolatban	– A gyerek összehasonlít két tárgyat, mielőtt eldönti, melyiket használja föl a feladat során – (kétdimenziós) fa kirakós játékkal játszva a gyerek megnézi a kocka mindkét oldalát, mielőtt eldönti, hová helye
	A szükséges dolgok megkeresése és összegyűjtése	– Ragasztó keresése egy másik asztalon – Filctollak, papírok és betűrajzolós sablon összegyűjtése és elhelyezése a feladat megkezdése előtt
Nyomon követés	Hiba észrevétele	– A gyerek az eljátszott történet helyszínére pillantva észreveszi, hogy szüksége van egy székre, amelyre leteheti a kezében tartott macskót – A gyerek megáll egy tevékenységében (például egy puzzle kirakásában), szünetet tart, majd újra kezdve a mozdulatot máshová teszi le a puzzle darabkáját
	A saját viselkedés ellenőrzése pillantással, szünettel vagy gesztussal	– A gyerek megáll egy mondat közepén, szünetet tart, bólint a megerősítés jeleként, majd folytatja beszédét – A gyerek megáll a matematikai tevékenysége közben, ujjait az ajkára helyezi, rápillant a dolgokra, majd visszatér a számoláshoz
	Másik gyermek tevékenységének ellenőrzése vagy javítása	– A gyerek közelről figyel egy másik gyerek tevékenységét, miközben tanácsot ad például a virághagymák elültetésére, majd gesztusok segítségével megmutatja, hogyan kell ezt csinálni – A gyerek a levegőben mozgatja egy ábécés kirakójáték darabkáját, miközben rámutat egy betűkártyára, amit a másik kezében tart, jelezve ezzel egy másik gyereknek, hogy ezt a betűt keresték a puzzle kirakásához
Ellenőrzés/ szabályozás	Nemverbális gesztus használata a saját kognitív tevékenység támogatására	– Számolás az ujjakon – Számolás közben rámutatás a dobókocka pontjaira – Egy lista elemeinek megszámlálása az ujjakon
	Egy korábban megtanult stratégia alkalmazása új helyzetben	– A gyerek szorosan kifeszít egy szalagot, hogy levágjon belőle egy darabot, miután előzőleg megpróbálta a lazán lelógó szalagot elvágni, és így sikerül levágnia az oszlop körül kifeszített szalagból
	Nemverbális stratégia megismétlése az eredmény pontosságának ellenőrzésére	– A gyerek megismétli a dobókockák számolási feladatot az ujjával a pontokra mutatva, mert nem biztos abban, hogy jól számolt
	Segítségkérés	– Miután nehézséget okozott két dolog összeillesztése, a gyerek körülnéz, és némi várakozás után segítséget kér – A gyerek a tanárra néz, hogy megerősítést nyerjen, vajon jó volt-e a számolási feladat eredményeként mondott megoldása
	Egy modell utánzása vagy másolása	– A gyerek többször rátekin egy modellre (például egy táblára írt szóra vagy korábban elkészített tárgyra), miközben megold egy feladatot – A gyerek megfigyel egy másik gyereket vagy egy felnőttest, és utánozza a feladatmegoldó viselkedését
	Adott feladatnál egyik stratégiáról másikra váltás	– A második olló lehelyezése, hogy így stabilizálja a papír helyzetét vágás közben
	Másik gyermek megsegítése vagy irányítása gesztus segítségével	– A gyerek rámutat a számítógép képernyőjére vagy az interaktív táblára, hogy jelezze, hova kellene kattintania társának az egérrel – A gyerek rámutat a cserépre, és áását mímelve jelzi egy másik gyermeknek, hogyan kell elvetni a magot – A gyerek rámutat egy betűkártyára, hogy a társa fontolóra vegye annak választását, miközben az ábécés kirakójáték következő darabját keresi
Reflexió/ értékelés	A feladat vagy egy része véghezvitelének alapos megfigyelése	– A gyerek megforgatja az ollót a kezében, majd kinyitja és összecsupkja, mielőtt elkezd vele vágni
	A feladat elmagyarázása	– A gyerek gesztusokkal mutatja meg egy felnőttnek vagy gyereknek, hogy hogyan oldotta meg a feladatot, vagy hogyan végezte a tevékenységet
	Adott cél eléréséhez használt stratégia hatékonyságának vagy eredményességének tesztelése	– Miközben megtölti a játék kukásautót építőköccakkal, kipróbálva sokféle stratégiát, a gyerek óvatosan kormányozza az autót előre és hátra, hogy biztos legyen abban, a kockák nem hullanak le és az autó nem borul föl

A következőkben bemutatunk egy példát, amelyben egy fiú megfigyelt tevékenységében több metakognitív viselkedésforma jelent meg. A feladat az „Aranyhajú és a három medve” történet eljátszása volt. Ebben a jól ismert, hagyományos gyerekmesében a három medve, Medvepapa, Medvemama és Medvebocs egy erdei házban élnek, ahol meglátogatja őket egy kislány, Aranyhajú. A házban minden dologból három van, minden medvének egy, például három szék közül a nagy Medvepapáé, a közepes Medvemamáé,

a kicsi pedig Medvebocsé. Aranyhajú zavarba jön, amikor kipróbál néhány tárgyat, és össze is töri némelyiket, köztük az egyik széket. A fiú tevékenysége (és annak elemzése) a következőképpen történt:

- összegyűjtötte a medvebábokat és Aranyhajú babát a babakosárból az osztályterem játszósarkában (Tervezés: a szükséges dolgok összegyűjtése),
- letette a bábokat, és két széket egymás mellé helyezett (Tervezés: a szükséges dolgok összegyűjtése),
- megfogta, majd letette Aranyhajút az első székre,
- elindult Medvemamáért, de megtorpant és visszazéve a székekre észrevette, hogy még egy székre van szükség (Nyomon követés: a feladat végrehajtásának ellenőrzése pillantással és megtorpanással jelezve, hiba észlelése),
- visszament egy harmadik székért és a másik kettő mellé helyezte (Ellenőrzés: stratégia megváltoztatása),
- megfogta, majd letette Medvemamát a harmadik székre,
- megfogta Medvepapát, körülnézett egy negyedik székért, de mivel nem látott egyet sem, Medvepapát egy kis heverőre helyezte, amely elég közel volt a székekhez (Ellenőrzés: stratégia megváltoztatása),
- odament a tanárhoz, hogy magára vonja a figyelmét, mosolygott, és győzedelmes felemelte kezét, jelezve, hogy elrendezte a bábokat (Értékelés: a végeredmény ellenőrzése az előre megállapított célhoz viszonyítva).

A tervezést, nyomon követést, ellenőrzést és értékelést jelentő gesztusok és más nemverbális viselkedésformák kódolása mellett más olyan viselkedésformákat is rögzítettünk egy adott eseményhez kapcsolódóan, amelyek a metakognitív tevékenység belső folyamatainak feleltethetők meg. Ezeknek az eseményeknek a jellemzőit a 2. táblázatban mutatjuk be, amely felsorol olyan példákat, amikor a gyerekek nemverbális viselkedése arra mutatott, hogy egy belső mentális tervet kiviteleznek, vagy éppen egy probléma megoldásán dolgoznak, kitarva a nehézségek ellenére is, vagy kitartó figyelemmel kísérve a feladatot a nyilvánvaló zavaró tényezők ellenére. Ezek a viselkedésformák, amelyek közül legalább egyet tudtunk társítani csaknem mind a 60 kódolt eseményhez, további bizonyítékot szolgáltatnak a kognitív vagy motivációs önszabályozásra a mintánkban megfigyelt 3–5 éves gyerekek esetén.

– Ezek az indikátorok milyen mértékben járulnak hozzá ebben a korcsoportban a metakognitív tevékenység elemzéséhez?

A 3. táblázat a metakognitív szabályozás folyamatainak jelenlétét jelző verbális és nemverbális viselkedésformák előfordulási gyakoriságát mutatja be. A gyakorisági értékek a percnkénti előfordulás értékét jelzik, mivel talán ez mutatja legtisztábban a különböző viselkedésformák gyakoriságát.

A táblázat alján található összesített értékek támogatják azt a feltételezést, hogy a metakognitív viselkedésformák valóban nagyon gyakoriak ebben a korosztályban. Meg kell jegyeznünk, hogy a 60 itt elemzett eseményt alapvetően metakognitív gazdagságuk miatt választottuk, azonban a verbális és nemverbális mutatókból készített összetett gyakoriság 6,92/perc értéke azt jelzi, hogy megfelelő lehetőséghez jutva a 3–5 éves gyerekek nagymértékben képesek metakognitív tevékenységekben részt venni.

Az is nyilvánvaló azonban, hogy míg a verbális indikátorok gyakoribbak voltak, az összesített nemverbális mutatók (a 2,61/perc átlagos értékkel) körülbelül 37,8 százalékát, vagyis több, mint egy harmadnyi részét képviselték az előfordulásoknak.

2. táblázat. Nemverbális metakognitív viselkedésformák

<i>Viselkedésforma</i>	<i>Definíció</i>	<i>Példa</i>
Egy terv kivitelezése	A gyerek nemverbális viselkedésformák sorozatát kivitelezzi, amelyek azt jelzik, hogy egy előzetesen elkészített tervet szerint halad egy adott cél elérése felé	A gyerek elhelyez néhány székelt a mackók és babák számára, és a bábokat a székekre helyezi A gyerek gombostűvel kítűz egy papírlapot a falújságra, egy gombostűt használva minden sarokhoz
Problémamegoldás érdekében végzett munka	A gyerek nemverbális tevékenységek sorozatát hajtja végre, amelyek egy probléma megoldásában célra irányuló viselkedést jeleznek	A gyerek kipróbál több stratégiát, majd nyomon követi azokat annak érdekében, hogy fakockákat helyezzen egy játék kukásautóra, és ne boruljon föl az autó A gyerek különféle stratégiákat használ, alaposan ellenőrizve azokat, és értékelve a folyamatot, amint egy oszlopról zsinórokat vág le
Kitartás a feladatmegoldásban nehézségek esetén	A gyerek többször megismétel egy viselkedésformát vagy stratégiát, vagy kipróbál különböző stratégiákat ugyanánál a feladatnál, hogy legyőzze a feladat során elé tornyosuló akadályt	A gyerek többször is megpróbálja megpakolni fakockákkal a játék kukásautót, annak ellenére, hogy az felborult az első néhány próbálkozás után
Kitartó figyelem a feladatra	A gyerek kitartóan figyel egy feladatra hosszabb időn keresztül	A gyerek hosszú ideig kitartóan rajzol, míg elkészül, miközben az osztály tovább halad más feladattal

3. táblázat. A metakognitív szabályozás folyamatainak jelenlétét jelző verbális és nemverbális viselkedésformák előfordulási gyakorisága

<i>Metakognitív viselkedés</i>	<i>Átlagos előfordulás/perc</i>	<i>szórás</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tervezés				
verbális	1,04	2,21	2,751	0,007**
nemverbális	0,23	0,45		
összes	0,63	1,64		
Nyomon követés				
verbális	2,92	3,18	5,137	0,000***
nemverbális	0,74	0,84		
összes	1,83	2,56		
Ellenőrzés				
verbális	0,33	0,67	-4,527	0,000***
nemverbális	1,53	1,93		
összes	0,93	1,56		
Értékelés				
verbális	0,02	0,12	-1,907	0,059
nemverbális	0,11	0,33		
összes	0,06	0,25		
Összesen				
verbális	4,31	4,14	2,811	0,006**
nemverbális	2,61	2,21		
összes	6,92			

Az előfordulások mintázata érdekes módon nem következetes a metakognitív szabályozás négy területén. A Tervezés és Nyomon követés esetében szignifikánsan magasabb a verbális indikátorok vagy viselkedések előfordulása, az Értékelés területén azonban egyforma a részesedésük. A legfigyelemreméltóbb azonban az, hogy az Ellenőrzés területén a nemverbális indikátoroknak szignifikánsan magasabb az előfordulása. Vagyis – különösen az Ellenőrzés területén – kizárólagos a verbális indikátorokat figyelembe véve alulbecsülnék a metakognitív viselkedés gyakoriságát és szerepét, és hamis képet nyernék róla.

– Milyen elméleti következtetéseket jelent a tudomány számára a metakognitív fejlődés nemverbális indikátorainak megfigyelése?

A 4. táblázat életkori bontásban tartalmazza a percenkénti előfordulások gyakorisági értékeit az óvodás (Nursery, 3–4 évesek) és az iskolaelőkészítő (Reception, 4–5 évesek) csoportokra. Ebben az elemzésben a lehetséges fejlődési trendeket vizsgáljuk. Kicsiny, ám statisztikailag nem szignifikáns növekedés figyelhető meg a metakognitív viselkedés előfordulásában (6,01-ről 7,84-ra percenként). A táblázat azt is megmutatja, hogy ez az emelkedés meglehetősen következetesen megy végbe a metakognitív viselkedés valamennyi területén a verbális és nemverbális indikátorok esetében egyaránt, de egyik különbség sem szignifikáns.

4. táblázat. A metakognitív szabályozás indikátorainak percenkénti előfordulása életkori bontásban

Metakognitív viselkedés	Óvoda		Iskolaelőkészítő	
	átlag/perc (szórás)	p	átlag/perc (szórás)	p
Tervezés				
verbális	0,82 (1,29)	0,017*	1,25 (2,86)	0,066
nemverbális	0,21 (0,45)		0,25 (0,46)	
Nyomon követés				
verbális	2,55 (2,48)	0,000***	3,30 (3,75)	0,001***
nemverbális	0,62 (0,88)		0,87 (0,79)	
Ellenőrzés				
verbális	0,35 (0,71)	0,002**	0,31 (0,65)	0,002**
nemverbális	1,30 (1,43)		1,75 (2,31)	
Értékelés				
verbális	0,00 (0,00)	0,037*	0,04 (0,18)	0,687
nemverbális	0,15 (0,38)		0,06 (0,26)	
Összesen				
verbális	3,73 (3,19)	0,035*	4,90 (4,90)	0,057
nemverbális	2,28 (1,82)		2,94 (2,52)	
összes	6,01		7,84	

Ha alaposabban megnézzük a verbális és nemverbális indikátorok előfordulása közötti különbséget, akkor a következő kép rajzolódik ki. A Nyomon követés és Ellenőrzés területén a verbális és nemverbális különbségek magas szinten szignifikánsak az óvodai és az iskolaelőkészítő csoportban egyaránt. A kevésbé magas szinten szignifikáns különbségek azonban, amelyek a verbális és nemverbális indikátorok között az óvodai csoportban a Tervezés ($p=0,017$) és Értékelés ($p=0,037$) területén megfigyelhetők voltak, eltűnnek az iskolaelőkészítő csoportban, csakúgy, mint az összesített mutatóban ($p=0,035$) korábban meglévő szignifikáns különbség. A szórásértékek ezeken a területeken magasabbak az iskolaelőkészítő csoportban, különösen a verbális indikátoroké (például a Tervezés esetén 1,96 helyett 2,86; az Értékelés területén 0,00 helyett 0,18; az összesített mutató esetén 3,19 helyett 4,90). Emiatt nem szignifikánsak az átlagok közötti különbségek, ugyanakkor látható, hogy a verbális indikátorok előfordulásának gyakoriságában nagyobb változatosság figyelhető meg az iskolaelőkészítő csoportban, mint az óvodás gyer-

mekek között. Más szavakkal kifejezve: néhány iskolaelőkészítőbe járó gyerek több verbális viselkedéssel adja jelét a metakognitív viselkedésnek.

Következtetés

Módszertani kérdések és korlátok

Bár – a korábban elemzett okokból kifolyólag – a természetes környezetben megfigyelt viselkedésből nyert nemverbális adatok magas ökológiai validitásúak, különösen kisgyermeknél, a megfigyelés jellegénél fogva a kutató bizonyos módszertani kihívásokkal szembesül. A gyerekek belső (mentális) reprezentációi nem érhetők el (holott ezek, tökéletlenül bár, de potenciálisan elérhetők a hangosan gondolkodtatással és más verbális módszerrel), ezért a gyerekek céljait és szándékait szükségszerűen ki kell következtetnünk. Ez elkerülhetetlenül pontatlanságot okoz a kódolásban, és szinte bizonyosan alulbecsüljük a gyermekek metakognitív folyamatait. Mivel csak az éppen megfigyelt viselkedést lehet kódolni, ezért például, bár az ellenőrzést logikailag és elméletileg mindig megelőzi a nyomon követés, az ellenőrzés mint viselkedés megfigyelésekor csak ezt tudjuk kódolni. Az általunk alkalmazott módszertani megközelítés esetén azonban, ahogy tanulmányunkban megmutattuk, magas szintű, értékelők közötti egyetértés érhető el, így méltán bizhatunk eredményeink validitásában.

Elméleti és pedagógiai következtetések

Tanulmányunk bőséges bizonyítékokat szolgáltat arra vonatkozóan, hogy 3-5 éves gyerekeknél előfordulnak metakognitív és önszabályozó folyamatok. Megmutattuk azt is, hogy a verbális indikátorok csak a metakognitív készségek egy részét rajzolják elének. Különösen az ellenőrző funkciók esetében látjuk bizonyítottnak, hogy leginkább nemverbális formában vannak jelen ebben a korcsoportban. Némi bizonyítékot arra is szolgáltatott kutatásunk, hogy a megfigyelt metakognitív eseményekben a nemverbális indikátorok verbálissá alakulásának kezdetét láthattuk, hiszen az idősebb korcsoportban néhány gyerek elkezdte metakognitív folyamatait verbálisan is kifejezni. Ez mindenképpen arra mutat, hogy folytatni érdemes a verbális és nemverbális viselkedés vizsgálatát különböző korcsoportokban, mivel segíthet megérteni, hogy milyen szerepet játszanak a metakognitív fejlődésében implicit/automatikus és tudatos folyamatok.

Valószínűnek tűnik, hogy a metakognitív eredete valójában a korai, nyomon követő viselkedésben rejlik, amely folyamatokat az idegtudósok tanulmányozták nagyon fiatal csecsemőkön (*Fernandez-Duque, Baird és Posner, 2000; Zelazo és Muller, 2002*). Ezek a viselkedésformák így levezethetők a fejlődés legkorábbi szakaszától fejlődő agyi funkciók természetéből. Mivel már számos bizonyíték van arra, hogy a metakognitív jártasság meghatározó szerepet játszik a gyerekek mint tanulók fejlődésében és iskolai eredményeikben (*Veenman, Wilhelm és Beishuizen, 2004*), a metakognitív eredetére és fejlődési útjaira vonatkozó tudásunk alapvető fontossággal bír. A nemverbális indikátorok beazonosítása és elemzése elvezethet a fejlődés korai szakaszáról alkotott ismereteink nagymértékű bővüléséhez.

Irodalom

- Bakeman, R. – Gottman, J. M. (1997): *Observing Interaction. 2nd Ed.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Blöte A. W. – Resing W. C. M. – Mazer P. – Van Noort, D. A. (1999): Young Children's Organizational Strategies on a Same-Different Task: A Microgenetic Study and a Training Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74. 21-43.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31. 445-457.
- Brown, A. L. (1987): Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In Weinert, F. E. – Kluwe, R. H. (szerk.): *Metacognition, Motivation and Understanding*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 65-116.
- DeLoache, J. S. – Sugarman, S. – Brown, A. L. (1985): The development of error correction strategies in young children's manipulative play. *Child Development*, 56. 125-137.
- Fernandez-Duque, D. – Baird, J. A. – Posner, M. I. (2000): Executive Attention and Metacognitive Regulation. *Consciousness and Cognition*, 9. 288-307.
- Flavell, J. H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. In Weinert, F. E. – Kluwe, R. H. (szerk.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. Lawrence Erlbaum, London.
- Flavell, J. H. – Beach, D. R. – Chinsky, J. M. (1966): Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development*, 37. 283-299.
- Goldin-Meadow, S. (2002): Constructing communication by hand. *Cognitive Development*, 17. 1385-1405.
- Istomina, Z. M. (1975): The development of voluntary memory in preschool age children. *Soviet Psychology*, 13, 5-64.
- Kreutzer, M. A. – Leonard, S. C. – Flavell, J. H. (1975): An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40. 1. Serial No 159.
- Perry, N. (1998): Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90. 4. sz. 715-729.
- Piaget, J. (1977): *The Grasp of Consciousness*. Routledge, Kegan & Paul, London.
- Pine, K. J. – Lufkin, N. – Messer, D. (2004): More Gestures than Answers: Children Learning about Balance. *Developmental Psychology*, 40. 6. 1059-1067.
- Pino Pasternak, D. (2006): *Analysing parent-child interactions during study-related activities and their impact on children's self-regulated learning*. Paper presented at the Second Meeting of the EARLI SIG 16: Metacognition. University of Cambridge, Cambridge.
- Rodriguez, C. – Palacios, P. (2007): Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant Behaviour & Development*, 30. 180-194.
- Sangster, C. (2005): *The regulation of motor performance and learning in children with movement difficulties: a comparison of measurement methods*. Unpublished MPhil thesis, Faculty of Education, University of Cambridge.
- Siegler, R. S. – Jenkins, E. (1989): *How children discover new strategies*. Erlbaum, Hillsdale.
- Veenman, M. V. J. – Wilhelm, P. – Beishuizen, J. J. (2004): The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14. 89-109.
- Veenman, M. V. J. – Van Hout-Wolters – B. H. A. M. és Afflerbach, P. (2006): Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations, *Metacognition and Learning*, 1. 3-14.
- Whitebread, D. – Anderson, H. – Coltman, P. – Page, C. – Pino Pasternak, D. – Mehta, S (2005 a): Developing Independent Learning in the Early Years. *Education 3-13*, 33. 40-50.
- Whitebread, D. – Coltman, P. – Anderson, H. – Mehta, S. – Pino Pasternak, D. (2005 b): *Metacognition in young children: evidence from a naturalistic study of 3-5 year olds*. Paper presented at 11th EARLI International Conference, University of Nicosia, Cyprus.
- Whitebread, D. – Bingham, S. – Grau, V. – Pino Pasternak, D. – Sangster, C. (2007): Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3. 433-455.
- Winne, P. H. – Perry, N. E. (2000): Measuring self-regulated learning. In Pintrich, P., Boekaerts, M. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, Orlando.
- Zelazo, P. D. – Muller, U. (2002): Executive function in typical and atypical development. In Goswami, U. (szerk.): *Handbook of childhood cognitive development*. Blackwell, Oxford.

Fordítás: Csikos Csaba

**Lieven Verschaffel* – Joke
Torbeyns* – Koen Luwel* – Wim
Van Dooren* – Bert De Smedt****

* Leuven, Center for Instructional Psychology and
Technology – ** Leuven, Center for Special Education
Katholieke Universiteit Leuven

A stratégiahasználat rugalmassága az alsó tagozatos matematikában: elemzés és fejlesztés

A neveléslélektan kutatói és a matematikát tanítók régóta hangsúlyozzák annak pedagógiai jelentőségét, hogy felismerjük és serkentjük a gyerekek önmaguk alkotta stratégiáinak rugalmasságát, ami fontos pillére az alsó tagozatos matematikatanítás innovatív megközelítésének. Készítettek és kipróbáltak olyan tananyagokat és fejlesztő programokat, amelyekkel ezt a fajta rugalmasságot kívánták növelni (lásd például Brownell, 1945; Freudenthal, 1991; Thompson, 1999; Wittmann és Müller, 1990-92). A múlt század végének számos reform-tantervében megjelenik a stratégia-rugalmasság kifejllesztésének pedagógiai értékéről alkotott meggyőződés.

Ilyen a Curriculum and evaluation standards for school mathematics, amit az NCTM adott ki az Egyesült Államokban (1989, 2000), a Numeracy Strategy az Egyesült Királyságban (DfEE, 1999), a Proeve van een Nationaal Programma voor het Reken/wiskundeonderwijs Hollandiában (Treffers, De Moor és Feijs, 1990) és az Ontwikkelingsdoelen in Eindtermen a flandriai alsó tagozatos oktatás számára (1998), valamint számos más innovatív tanterv, tankönyv, szoftver és egyéb tananyag, amelyek a reform-tantervek alapján készültek. A stratégiák rugalmasságának fontossága a legfiatalabb és a matematikából gyöngébb tanulók számára is elismert nézet (Baroody, Wilkins és Tiilikainen, 2003; Kilpatrick, Swafford és Findell, 2001; Verschaffel, Greer és De Corte, megjelenés alatt), de egyelőre kevés alapos és szisztematikus vizsgálat támogatja meggyőzően. Ebben a munkában az alsó tagozatos számtanfeladatok megoldási stratégiáinak rugalmas és adaptív (1) használatával foglalkozunk. Elsőként a stratégia-flexibilitás különböző fogalmait és alkotóelemeit mutatjuk be. Ezután azt a kérdést vizsgáljuk, vajon a stratégiák rugalmassága olyan jellemzője-e a stratégiai tudásnak, amellyel megkülönböztethetők a matematikából jó és gyöngébb tanulók. Végül megvitatjuk, vajon a stratégiák rugalmassága olyan cél-e, amelyet minden gyermek – köztük a legifjabbak és a matematikából gyöngébbek – számára célként tűzhetünk.

A stratégia-rugalmasság és -adaptivitás fogalma

A stratégia rugalmasságát vagy adaptivitását időnként úgy definiálják, mint többféle megoldási stratégia használatát – további jellemzők nélkül (például Heirdsfeld és Cooper, 2002). Többféle stratégia elérhetősége és a közöttük történő váltás képessége valóban fontos mérőföldkönek tekinthető a gondolkodás rugalmassága felé haladva, de ha egyszerűen különféle stratégiák használatáról beszélünk hasonló matematikai feladatok és

problémák esetén, nem vizsgálva a különböző stratégiák választásának hatékonyságát, az aligha tekinthető az adaptivitás bizonyítékának. Nyilvánvaló, hogy valaki képes lehet könnyedén váltani különböző stratégiák között teljesen esetleges vagy véletlenszerű módon, ám egyetlen stratégia következetes használata számtanfelmunkák egész sorozatán keresztül néha adaptívabb lehet, mint az egyén számára elérhető repertoárban váltogatni sokféle stratégiát (Verschaffel, Luwel, Torbeyns és Van Dooren, közlésre benyújtva).

A stratégiai rugalmasságot leggyakrabban valamilyen feladat jellemzői alapján definiálják. Van der Heijden (1993, 80.) a következő definíciót adja: „A stratégiahasználat rugalmassága magában foglalja az egyén megoldási eljárásának feladatjellemezőhöz köthető rugalmas adaptációját.” A stratégiai rugalmasságot annak elemzésével operacionálizálják, hogy a gyerekek vajon szisztematikusan használták-e az 1010 és a G10 (2) eljárásokat összeadási, illetve kivonási feladatokban a százas számkörben. Pontosan ugyanezt a meghatározást adja Blöte, Van der Burg és Klein (2001). Hasonló módon Thompson (1999, 147.) úgy foglal állást a rugalmasság fejlesztése mellett az alsó tagozatos számtanban, hogy „a mentális számolásban nagy hangsúly van azon, hogy a probléma aktuális számadataihoz megfelelő számolási stratégiát válasszunk”. Az iménti szerzők tehát először megkülönböztetnek az összeadás és a kivonás számára alkalmas stratégiákat, majd ezen stratégiák adott feladattípusok esetén megállapítható erősségeinek és gyengeségeinek ismeretében egyes „problémátípus-stratégiátípus” kombinációkat rugalmasnak, másokat rugalmatlannak minősítenek. (3) Ahogyan azt kimutattuk (lásd Verschaffel és mtsai, közlésre benyújtva), ez a nézet a rugalmas vagy adaptív stratégiahasználatról megtalálható sok úgynevezett reform-tankönyvben, amilyen például az elsősöknek írt könyv a flamand *Nieuwe Reken Raak* sorozatból (Bourdeaud'hui, 2002). Az első osztályosoknak írt tankönyvben a gyerekek háromféle stratégiát tanulnak meg a 10 és 20 közötti összegű összeadási feladatokra: (a) a felidézési stratégia (például fejből tudni, hogy $6+6=12$), (b) a „döntetlen” stratégia (például A $6+7$ összeadást $6+6+1$ -ként megoldani), (c) a tízre kiegészítés stratégiája (például A $6+7$ megoldása $6+4+3$ formában). Ezzel együtt a gyerekek megtanulják a stratégiákat hozzákapcsolni egy konkrét 10 fölötti összeghez, amely esetén a stratégia a leghatékonyabbnak tekinthető: (a) a felidézési stratégia a kétszer ismételt összeadandóra (például $6+6$), (b) a „döntetlen” stratégia egymáshoz közeli számok esetére (például $6+7$ vagy $8+7$) és (c) a tízre kiegészítés stratégiája az összes többi tízes átlépésű összeadásra (például $6+8$ vagy $3+9$). Bár a rugalmasságnak/adaptivitásnak ez a felfogása már kifinomultabb, mint ha egyszerűen a sokféle stratégia véletlenszerű használatát tekintenénk rugalmasságnak, véleményünk szerint igen csak problematikus a rugalmasságot/adaptivitást kizárólagosan a feladat jellemzőin keresztül definiálni és elemezni. Hiszen elképzelhető, hogy adott személy és/vagy adott körülmények esetén a stratégia-kiválasztásnak az iménti szerzők által rugalmasnak nevezett módja rugalmatlanná válik, amint ez megfordítva is lehetséges.

Az első újabb tényező, amelyet alaposan és szisztematikusan vizsgáltak és modelleztek a kognitív pszichológiában (például Siegler és munkatársai: Shrager és Siegler, 1998; Siegler, 1996, 2000; lásd még Torbeyns, Arnaud, Lemaire és Verschaffel, 2004), a feladatmegoldó személyhez köthető tulajdonságok. Siegler számítógépes modellje, a Strategy Choice and Discovery Simulation (Stratégiaválasztás- és -felfedezés-szimuláció, SCADS) azt látatja velünk, hogy a konkrét stratégia (legyen az felidézés, egyszerű leszámolás vagy bármi más) kiválasztása egy adott feladathoz egy adott személy által attól függ, hogy annál a konkrét feladatnál milyen pontosan és gyorsan tudja végrehajtani azt a stratégiát, a repertoárjában meglévő más stratégiákhoz viszonyítva. Más szavakkal: a SCADS megpróbálja kiválasztani és alkalmazni azt a stratégiát, ami a sebesség és a pontosság legjobb kombinációját adja egy adott összeg esetén. A döntés az alapján születik, hogy a rendszerbe milyen sebesség- és pontosság-adatokat tápláltunk be korábban. (4) Vitathatatlan, hogy ennek a modellnek az adaptivitás-jellemzője bonyolultabb és kör-

mönfontabb nézetet képvisel a stratégiaválasztás folyamatáról, ugyanakkor pontos szimulációját adja annak, ahogyan a „valódi” gyerekek stratégiát választanak és újakat kifejlesztenek az elemi aritmetika területén. Ebben a rugalmasság-koncepcióban a feladat belső sajátosságait és az egyén jellemzőit (különösen azt, hogy milyen módon sajátít el különféle stratégiákat) együttesen, egymással összefüggésben kell figyelembe venni.

Az újabb elméleti eredmények, különösen a szociokulturális tényezők elemzésének perspektívája, arra mutatnak, hogy a rugalmasság/adaptivitás ügye még annál is komplikáltabb, mint például Siegler és kollégái modellje (*Shrager és Siegler*, 1998; *Siegler*, 1996, 2000). A szociokulturális nézetek tanulmányozása alapján az emberek rugalmasan/adaptívan képesek váltani különböző számolási stratégiák között nem csak a feladat és saját egyéni jellemzőik függvényében, hanem a szociokulturális kontextus alapján is. Az eddigi gyér elméleti és empirikus szakirodalom nyomán Ellis (1997, 492.) megmutatta, hogy az életkor és a tapasztalat növekedésével a gyerekekben implicit tudás fejlődik ki arra vonatkozóan, hogy „egy adott kultúra mit tart megfelelőnek, adaptívnek és

bölcsnek”. Ez a tudás is befolyásolhatja explicit vagy implicit módon a stratégiaválasztást. Az osztálytermi helyzetek és pszichológiai kísérletek, „mivel ezeket a szituációkat egyaránt jellemzik társas és feladattal kapcsolatos célok” (*Ellis*, 1997, 508.), másképp kifejezve: egy „didaktikai egyezmény” (*Brousseau*, 1997) avagy „kísérleti egyezmény” (*Greer*, 1997) határozza meg őket, Ellis (1997) szerint hozzájárulhatnak a stratégiaválasztás megértéséhez. Különösen akkor szembetűnő ez, amikor a sebesség és pontosság szempontjából, vagyis a kognitív pszichológiai kutatás domináns szempontjai szerint, első látásra nem optimálisnak tűnő stratégiaválasztás történik. Vagyis az alsó tagozatos számtanban a gyerekek stratégiaválasztását részben az a társas-kulturális környezet határozza meg, amelyben a tanulók számot adnak számolási készségükről: például a sebesség és pontosság mellett vagy azok helyett olyan jellemzők tűnhetnek értékesnek az osztályteremben vagy a tudásról

Az alsó tagozatos számtanban a gyerekek stratégiaválasztását részben az a társas-kulturális környezet határozza meg, amelyben a tanulók számot adnak számolási készségükről: például a sebesség és pontosság mellett vagy azok helyett olyan jellemzők tűnhetnek értékesnek az osztályteremben vagy a tudásról számot adva, mint például a megoldási stratégia egyszerűsége, eleganciája, formalizáltsága, általános jellege, érthetősége, bizonyossága, eredetisége stb.

számot adva, mint például a megoldási stratégia egyszerűsége, eleganciája, formalizáltsága, általános jellege, érthetősége, bizonyossága, eredetisége stb. (lásd még *Ellis*, 1997; *Lave és Wenger*, 1991; *Rogoff*, 1990).

Rövid áttekintésünk alapján a következő definíciót vezetjük be arra vonatkozóan, hogy mit értünk az egyén stratégiaválasztásának adaptivitásán: Adaptívnek nevezzük egy stratégia választását, ha az egyén tudatosan vagy nem tudatosan azt a megoldási stratégiát választja, amely a legmegfelelőbb az adott feladat, a konkrét személy és az adott társadalmi-kulturális kontextus szempontjából. A „legmegfelelőbb stratégia” kifejezés alatt nem azt értjük, hogy „az a stratégia, amely a leggyorsabban a helyes válaszhoz vezet” (ahogyan szigorúan kognitív pszichológiai szempontból ezt jelenthetné), de azt sem zárjuk ki, hogy bizonyos értékelési helyzetben pontosan ezt jelentheti (lásd még *Ellis*, 1997; *Verschaffel és mtsai*, közlésre benyújtva).

A stratégiaválasztás rugalmasságának/adaptivitásának mérése

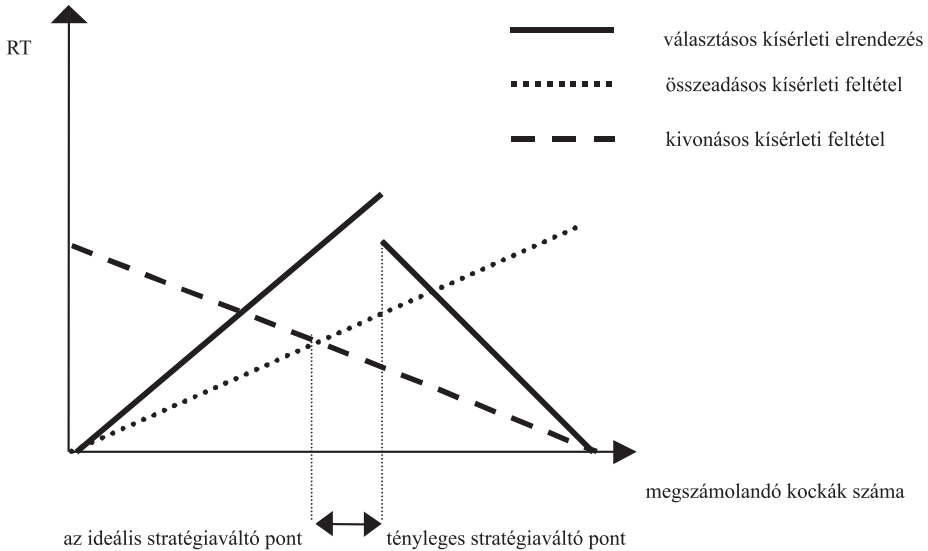
Amíg a stratégiaválasztás rugalmasságát kizárólag a feladatjellemzők alapján definiálták, a mérése egyszerű volt. De amint a stratégiaválasztás értelmezése a feladatjellemzők mellett az egyéni jellemzőket is magába foglalja, mint például a SCADS modellben, szükségessé válik e feltételezett komplexitás megjelenése a kutatási módszerekben. Egyre elterjedtebbé válik ilyen esetekre a választás/nem-választás (choice/no-choice) módszer (Siegler és Lemaire, 1997; lásd még Torbeyns, Arnaud és mtsai, 2004; Luwel, Torbeyns, Schillemans, Onghena és Verschaffel, közlésre benyújtva).

A választás/nem-választás módszert a kognitív pszichológiai paradigma keretein belül fejlesztették ki és alkalmazták. A módszer azt kívánja, hogy a vizsgált személyt kétfajta feltétel mellett teszteljük. Az egyik esetben a tanulók szabadon dönthetnek, hogy melyik stratégiát választják az egyes feladatokhoz. A másik esetben (nem-választás feltétel) mindegyik feladathoz ugyanazt a megoldási stratégiát kell használniuk. Ideális esetben ugyanannyi különböző nem-választás esetet vizsgálnak, mint ahányféle stratégia a választhatóság esetén elérhető. Azáltal, hogy a nem-választás feltétel mellett mindegyik feladatnál ugyanazt a stratégiát kell használni, a kutatónak lehetősége van torzítatlan becslést adnia az adott stratégia által biztosított sebességre és pontosságra – minden egyes vizsgált személy esetében. A nem-választás kísérleti feltétel esetén gyűjtött adatok alapján összehasonlítható a különböző stratégiák pontossága és sebessége azzal, amit a választható stratégiák kísérleti feltétel mellett nyertünk. Ezáltal a kutató az egyéni stratégiaválasztás adaptivitását a választható stratégia kísérleti feltétel mellett tudományosan, objektív módon tudja értékelni: Vajon a kísérleti személy – amikor megválaszthatja a megoldási stratégiát – a legjobb teljesítményt hozó stratégiát választja-e a sebesség és a pontosság szempontjából? A nem-választás kísérleti feltétel mellett nyert információ alapján lehet-e válaszolni erre a kérdésre?

A választás/nem-választás módszert sikeresen alkalmazták gyerekek és felnőttek stratégiaválasztásának értékelésére különböző matematikai területeken, köztük az egyszerű szorzás (Siegler és Lemaire, 1997) és egy lépésben megoldható összeadás és kivonás (Torbeyns, Verschaffel és Ghesquière, 2004, 2005), pénzváltás (Lemaire és Lecacheur, 2001), számolásos becsléses feladatok (Lemaire és Lecacheure, 2002) és számosságra vonatkozó döntés (Luwel, Verschaffel és Lemaire, 2005) esetén.

Ezek után röviden és példákkal alátámasztva kutatóközpontunk egyik vizsgálatát (Luwel és mtsai, 2005) tekintjük át, amelyben második és hatodik osztályos tanulókat és fiatal felnőtteket vizsgáltunk a fenti módszer alkalmazásával. A vizsgált személyeket arra kértük, hogy határozzák meg építőkockák (1-től 49-ig terjedő) számosságát, amely kockákat egy 7×7 -es rácson helyeztünk el. Egyik esetben a választás, másik esetben a nem-választás kísérleti módszerét alkalmaztuk. A választásos kísérleti feltétel mellett a vizsgált személyek szabadon választhattak két stratégia közül: választhatták az összeadásos stratégiát, amelyben az építőkockákat alcsoportokra osztották és mindegyik alcsoport becslült létszámát összegezték, de választhatták a kivonásos stratégiát is, amelyben az üres maradt helyek számát vonták ki a 7×7 -es rács darabszámából. A két nem-választásos kísérleti feltétel mellett az iménti két stratégiát kellett egymás után alkalmazni mindegyik feladatváltozatban. Az adaptivitás elemzéséhez kifejlesztettegy eljárást, amely minden feladatra és minden személyre meghatározza, hogy vajon a legadaptívabb stratégiát választotta-e: például azt a stratégiát, amely nem-választásos kísérleti helyzetben a leggyorsabban helyes eredményre vezetett. Egy adott személy esetén ennek becslése két dologból adódott. Egyrészt megállapították, hogy a választásos kísérleti helyzetben mennyi kocka esetén váltott át a kísérleti személy az összeadásos technikáról a kivonásosra. Másrészt megállapítható volt, hogy a nem-választásos stratégia esetén milyen számosság fölött vált a kivonásos stratégia hatékonyabbá. Luwel és mtsai kiszámították az abszolút különbsé-

get minden résztvevő esetén a tényleges, a szabad választás esetén megfigyelhető stratégiaváltó pont és a „kivetített” vagy ideális stratégiaváltó pont között. A két érték közül az elsőt az egyének válaszdő-mintázata alapján számolt regressziós modell adta, míg az utóbbi két illesztett regressziós egyenesből adódott, amelyeket a két nem-választásos feltétel mellett kapott kombinált válaszdő-mintázatokhoz illesztettek (1. ábra).



1. ábra. Az egyéni válaszdő (response-time, RT) a választásos és a nem-választásos feltételek mellett, valamint a tényleges és ideális stratégiaváltó-pontok különbségének sematikus ábrázolása (Forrás: Luwel és mtsai, 2005)

A tényleges és az ideális stratégiaváltó pontok közötti különbség az adaptivitás mértékének tekinthető: minél kisebb ez a távolság, annál adaptívabban választja ki az egyén a megoldási stratégiát szabad választás esetén, ahhoz viszonyítva, ahogyan a nem-választásos feltétel mellett kalibráltuk teljesítményét. Ezt a módszert alkalmazva Luwel és mtsai kimutatták, hogy az életkor növekedésével az emberek egyre adaptívabbak a stratégiaválasztásban.

Bár a választás/nem-választás módszer egyre gyakrabban használatos az emberek stratégia-adaptivitásának kutatására, mégsem tekinthetjük minden probléma nélkülnek. Módszerük egy nemrég megjelent áttekintésében Luwel és mtsai (közlésre benyújtva) a következő problémákat elemzik: (a) a választásos kísérleti elrendezésben a szabad választás helyett korlátozott vagy kényszerű stratégiaválasztás történt, (b) a választásos és nem-választásos feltételek mellett született eredmények összehasonlítását bonyolulttá teszi, hogy mindkét feltétel mellett szerepet kaphat a stratégiahasználat gátlása, a stratégiaválasztás és a stratégiaváltás, (c) a módszer az adaptivitás egyéni és csoportos mérésének összekombinálását teszi szükségessé, (d) a szélesebb társas vagy oktatási kontextus (amely kontextusban az embereknek kiválasztaniuk és használniuk kell a stratégiákat) hatással lehet arra, hogy milyen természetű stratégiai viselkedésről tudunk adatot gyűjteni. E legutóbbi változót mostanáig meglehetősen elhanyagolták a kognitív tudományi paradigmában. Nyilvánvaló, hogy éppen e legutóbbi kritika válik különösen relevánssá, amikor a stratégiahasználat rugalmasságát/adaptivitását társadalmi-kulturális szemszögből tekintjük. Ugyanakkor egyik kritika sem teszi érvénytelenné a módszert vagy azokat a kutatásokat, amelyekben használták, csupán a választás/nem-választás módszer és an-

nak alapfeltételei részletesebb kifejtésére és további finomítására van szükség. Szükség van továbbá annak megállapítására, hogy milyen tartalmi területeken és milyen alapkaszások esetén lehet a módszert bölcsen és sikeresen használni.

A stratégiahasználat rugalmasságának fejlesztése: mikortól és kiknek?

Amint azt korábban állítottuk, sok mai reform-alapú dokumentum és tananyag indul ki abból a feltételezésből, hogy a stratégiahasználat rugalmasságának fejlesztése lehetséges és pedagógiai szempontból értékes törekvés a fiatalabb és a matematikából gyöngébb tanulók számára is (Baroody és mtsai/Wilkins és Tiilikainen, 2003; Kilpatrick, Swafford és Findell, 2001; Verschaffel és mtsai, megjelenés alatt). Ugyanakkor túlságosan kevés alapos és szisztematikus kutatás történt, amely meggyőzően támogatná ezt az alapvetést (Geary, 2003; Verschaffel és mtsai, megjelenés alatt). A következőkben röviden összefoglaljuk azokat az érveket, amelyek az optimális életkorral és az optimális tanulóközön-séggel kapcsolatosak a stratégia-rugalmasság fejlesztése területén.

Elsőként a stratégia-rugalmasság fejlesztése optimális kezdőpontjának kérdését járjuk körül. Számos szerző érvel amellett, hogy először és mindenekelőtt egy adott számolási készség rutinszerű elsajátítását kell célul kitűzni, és azután érdemes módosítani a célt a rugalmas vagy adaptív stratégiák használata irányába. Ezt az érvet alátámasztja az a széles körben elterjedt meggyőződés, hogy ha nem kerülnek bele a hosszú távú memóriába tények, eljárások, modellek és reprezentációs eszközök [b1]. Ugyancsak emellett szól, hogy sok gyermeknek akkor sem sikerül rugalmas és/vagy automatikus gondolkodást elsajátítania, ha sok órán keresztül rendszeres oktatásban és akár külön foglalkozásokon vett részt (lásd például Geary, 2003; Milo és Ruijsenaars, 2002; Warner, Davis, Alcock és Coppola, 2002). A rugalmas stratégiahasználat korai fejlesztésére törekvés elleni érvet sokan ellenzik a matematikaoktatás reformjának hívei közül: szerintük az adaptivitás nem olyan dolog, ami egyszerűen megtörténik azt követően, hogy a tanulóknak kifejlődött a rutin egy adott területen. Ellenkezőleg: ezek a szerzők amellett érvelnek, hogy a rugalmas stratégiahasználatra nevelésnek meg kellene jelennie már a tanítási-tanulási folyamat legelején (lásd például Baroody, 2003; Gravemeijer, 1994; Selter, 1998; Wittmann és Müller, 1990-1992). Ezt az elvet szépen fejezi ki (bár sokkal általánosabb megfogalmazásban) a következő Bransford-idézet (2001, 3. o.):

„Nem fejlesztheted ki ezt egy »sarokkő-kurzus« keretében a középiskolás évek végén. Az adaptív gondolkodáshoz vezető út valószínűleg más, mint a rutinszerű gondolkodáshoz vezető út. Az adaptív gondolkodás magába foglal mentális szokásokat, attitűdöket, valamint olyan gondolkodási és tudásszerző utakat, amelyek különböznek a rutinszerű gondolkodástól, és időbe telik kifejlődésük. Nem azt akarom mondani, hogy »nem tudsz egy régi vágású rutinszerűen gondolkodónak új trükköket tanítani«. De valószínűleg nehezebb lesz ez, mint eleve az adaptív gondolkodás útján elindulni – legalábbis a legtöbb ember számára.”

Néhány szerző még tovább megy, és arra figyelmeztet, hogy a rutinszerű gondolkodás évekig tartó szorgalmas gyakorlása merevséghez vezethet. Feltovich, Spiro és Coulson (1997, 126. o.) szerint „vannak olyan hatások, amelyek együtt járnak az ilyen hosszán tartó gyakorlással, és amelyek a kognitív rugalmasság csökkenését okozhatják – a gondolkodás és a cselekvés viszonylagos merevségéhez vezethetnek (közben hatást gyakorolván más, kívánatosabb célokra, mit a hatékonyság és sebesség)”. Még ha a rugalmasság csökkenése növekedést okozhat a rutinszerű tapasztalatokban bizonyos területeken, nagyon veszélyesnek látszik olyan tanítási-tanulási környezetet tervezni, amelyben először csak a rutinszerű gondolkodás fejlesztésére törekszünk, későbbre halasztva a rugalmasság/adaptivitás fejlesztését addig a pillanatig, míg a rutinszerű szakértelem kialakul. Az alsó tagozatos matematikatanítás területére alkalmazva: ha kezdetben bizonyos feladattípusokra megtanított eljárások gördülékeny begyakorlására összpontosítunk, az

nemcsak haszontalan, hanem kifejezetten nemkívánatos eredményre vezet az adaptív gondolkodás szempontjából.

Szoros összefüggésben azzal, hogy mikortól törekedjünk a stratégia-rugalmasság/adaptivitás fejlesztésére, adódik a kérdés, hogy a rugalmas és adaptív stratégiák használatának előmozdítása vajon lehetséges és értékes-e a matematikai teljesítmény különböző szintjeihez kötődően, beleértve az átlagosan vagy gyengébben teljesítő tanulókat. Threlfall (2002, 40. o.) utal arra a gyakran hallott érvre, mely szerint „(mivel csak a ’matematikai elméjű’ gyerekek lesznek képesek megtanulni, hogyan válasszanak helyesen, [...] az ’átlagos’ és az ’átlag alatti’ tanulók esetében le kellene tenni a rugalmasságról mint célról”. Az érv, miszerint

Csak miután a kutatások meggyőzően és többszörösen kimutatják, hogy a reform-alapú megközelítésmód, amely szerint a változatos és rugalmas stratégiahasználat a kívánatos eredményekre vezet (miközben nem eredményez számottevő veszteséget a számítások pontossága és gyorsasága terén), lesznek a kutatók olyan helyzetben, hogy meggyőzzék az oktatáspolitikai döntéshozóit, a tanárokat és a szülőket. E meggyőzés arra kell irányuljon, hogy lehetséges és értékes dolog az adaptív gondolkodás fejlesztésére törekedni minden életkorú és képesség-szintű gyermek esetén, ahelyett, hogy az adaptív gondolkodásra mint valami „csúcsra” tekintենek, amely azok számára elérhető, akikben előbb a rutinszerű gondolkodás kialakult.

célszerűtlen a rugalmasság fejlesztéséért dolgozni ez utóbbi csoportok esetén, támogatásra talál a kognitív pszichológiai kutatásokban, amelyek dokumentálták a munkamemória alacsonyabb kapacitását az alacsony matematikai teljesítményt nyújtó gyermekekben. Néhány kutatásban arról számolnak be, hogy a matematikából gyengén teljesítő gyermekeknek általános nehézségeik vannak a megoldási stratégiák közötti váltással, amit mérni lehetett a standard kognitív feladatváltásos feladatokkal (cognitive shifting tasks) (Bull, Johnston és Roy, 1999; Bull és Scerif, 2001; Mclean és Hitch, 1999). Ez alapján a stratégiahasználat rugalmasságának fejlesztését célul kitűzni ezeknél a gyerekeknél célszerűtlen vagy akár veszélyes is lehet. Ezt az érvet támogatja számos fejlesztő program eredménye is (például Baxter, Woodward és Olson, 2001; Geary, 2003; Milo és Ruijsse-naars, 2002; Sowder, Philipp, Armstrong és Schappelle, 1998; Woodward és Baxter, 1997; Woodward, Monroe és Baxter, 2001), kimutatva, hogy különösen a matematikából gyengébben teljesítő gyerekek és/vagy az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek többet profitálnak az olyan oktatásból, amely döntő vagy kizárólagos figyelmet fordít a hatékonyság (vagyis pontosság és gyorsaság) fejlesztésére, és amelyben a rugalmasság mint stratégiai jellemző csak másodlagos fontosságú. Azonban ezen eredményeknek és kö-

vetkeztetéseknek ellentmondanak azok a kutatások, amelyek szerint nem csak a matematikából rátermettek, hanem a gyengébben tanulók is többet profitálnak a reform-alapú oktatásból (amely hangsúlyos célként jelöli meg a stratégiák sokszínűségének és rugalmasságának fejlesztését), mint a hagyományos típusú „direkt” oktatásból (amely egy bizonyos stratégia kifejlesztését tűzi ki célul) (Baroody, 1996; Bottge, 1999; Bottge, Heinrichs, Chan és Serlin, 2001; Bottge, Heinrichs, Mehta és Hung, 2002; Cichon és Ellis, 2003; Klein, Beishuizen és Treffers, 1998; Menne, 2001; Moser Opitz, 2001; Van den Heuvel-Panhuizen, 2001). Mivel meglehetősen nagy különbségek vannak a különböző vizsgálatok között (a) a vizsgált számtani feladatok és megoldási stratégiák, (b) az élet-

kori jellemzők és a vizsgálatba bevont tanulók jellemzői (főleg a matematikából gyengébben teljesítők bevonása szempontjából), (c) a fejlesztő program természete (milyen típusú stratégiahasználati rugalmasságot/adaptivitást fejleszt és milyen módon valósítja azt meg az oktatásban) és (d) a vizsgálat eredményességének mérése (a rugalmasság/adaptivitás mérése) szempontjából, az egymásnak ellentmondó eredmények és következtetések nem meglepőek és további kutatást tesznek szükségessé.

Figyelembe véve a tanulmányunkban elemzett elméleti kérdéseket úgy véljük, hogy ha a gyerekeknek olyan (csaknem algoritmikus) szabályt tanítunk, miszerint az egyes feladattípusokhoz megoldási stratégiák kapcsolhatók, és szisztematikusan fejlesztjük őket ennek a szabálynak gördülékeny alkalmazására (ahogyan az említett flamand Nieuwe Reken Raak módszer esetén történt), akkor nem azt a megközelítésmódot követjük, amely rugalmas és adaptív gondolkodáshoz vezet abban az értelemben, ahogyan mi definiáltuk azt. Ez a megközelítésmód, amelyben a rugalmasság fogalmát pusztán a feladatjellemzőkre építenénk, és nem vennénk figyelembe az egyéni és a kontextuális tényezőket, félrevezető értelmezést ad az „adaptivitás” fogalom lényegének. Valójában az adaptivitás magába foglalja a személyi és belátáson alapuló választást, amely különböző tényezők mérlegelésén alapul: nem csak a feladattal kapcsolatos, hanem az adott személylyel és a kontextussal összefüggő tulajdonságokon is. Minél nagyobb mértékben túllépünk azon a stratégia rugalmasság-értelmezésen, amely jól meghatározott stratégiák feladatjellemzőkhöz kapcsolását jelenti (mint a Nieuwe Reken Raak), annál inkább egyet fogunk érteni abban, hogy nincs könnyű és egyenes útja az adaptív vá válásnak, és hogy az nem olyan dolog, amelyet képezni-tanítani lehet, hanem amit hosszú távon lehet művelni vagy előmozdítani. Világos, hogy amennyiben ez utóbbi álláspontot követjük, nagyobb kihívást jelent az adaptivitásra törekvés, különösképpen a fiatalabb és a matematikából gyengébben teljesítő tanulók körében. Hogy ez lehetséges és pedagógiai szempontból értékes cél-e, annak vizsgálata nyitva áll a további empirikus kutatások előtt.

Fontos, hogy további fejlesztő kísérletek folyjanak a rugalmasság fejlesztésére törekvő oktatás lehetőségéről és optimális formájáról, külön összepontosítva az ifjabb és a matematikából gyengébben teljesítő tanulóakra. Ha legfőbb oktatási célunk az lenne, hogy rövid távon a számolás területén minél többet elsajátítsanak a tanulók (minél gyorsabban és hibátlanul tudjanak ismerős összeadásos feladatokat megoldani), akkor hatékonyabb lehet minden számtani művelethez egyetlen stratégiát tanítani, amelyet a tanulók valamennyi adott típusú feladat esetén használnának. Esetleg olyan (csaknem algoritmikus) szabályt tanítani, miszerint a feladattípusokhoz megoldási stratégiák kapcsolhatók, és megtanítani ennek a szabálynak a rutinszerű alkalmazását, miközben eltekintünk a személyi és kontextuális jellemzőktől. H azonban az oktatási célokat szélesebb értelemben és hosszabb távon tekintjük, és a stratégiai rugalmasság alatt a matematikai fogalmak és alapelvek alapos megértését, a mintázatok felismerésének készségét, valamint megfelelő meggyőződések, attitűdök és érzelmek kialakulását értjük a matematika és a matematika tanítása-tanulása irányában, akkor más következtetésre jutunk. Ebben az esetben inkább a kevésbé a rutínra alapozó oktatás tűnik megfelelőnek a fiatalabb és matematikából gyengébb tanulók számára is. Vagyis az a kérdés, hogy milyen oktatási elképzelések a legjobbak a tanulók és különösen a matematikából nehézségekkel küszködők számára, nem tisztán empirikus probléma, hanem jelentős mértékben attól az értékrendszerrel függ, amelyek viszonyulásunkat a matematikai neveléshez meghatározzák. E kérdés etikai dimenziókat is érint: Igazságos-e az, ha a hagyományos kritériumok szerint átlagosnak vagy gyengébb képességűnek bizonyuló tanulók olyan matematikaoktatásban részesülnek, amelyek intellektuális szempontból kevésbé izgalmasak (Greer, személyes közlés)?

Következtetés

Ebben a tanulmányban az ellen érveltünk, hogy minden életkorú és minden képességszintű gyerek számára az lenne a legértékesebb oktatás, amelyben a gyerekek állandó sulykolást (drill) és gyakorlást kapnak azért, hogy csaknem algoritmikus technikát tanuljanak a leghatékonyabb eljárás kiválasztására, amellyel adott feladattípus megoldható. Ehelyett mi azt az oktatási megközelítésmódot támogatjuk, amelyben elősegítjük, hogy a gyerekekben kialakuljanak saját preferenciáik, amikor is a stratégia választása a feladat, az egyén és a kontextus jellemzőire reflektálva fejlődik. Tudomásul vesszük ugyanakkor, hogy ez az ambiciózus szándék, amellyel az adaptív gondolkodás fejlesztésére és az ahhoz vezető optimális út leírására törekszünk, még túlságosan „retorikai” természetű: inkább anekdotikus bizonyítékainak vannak, túl kevés meggyőző adat származik empirikus kutatásból. Ha előbbre szeretnénk jutni a jelenség elméleti megértésében és a stratégiai rugalmasság gyakorlati fejlesztésében a matematikából gyengén teljesítő gyerekek elemi aritmetikájának területén, nagy szükség van további folyamatos kutatói erőfeszítésekre, különösen a többféle képességszintű gyerekeket magában foglaló kísérletek tervezésében.

Csak miután a kutatások meggyőzően és többszörösen kimutatják, hogy a reform-alapú megközelítésmód, amely szerint a változatos és rugalmas stratégiahasználat a kívánatos eredményekre vezet (miközben nem eredményez számottevő veszteséget a számítások pontossága és gyorsasága terén), lesznek a kutatók olyan helyzetben, hogy meggyőzők az oktatáspolitikai döntéshozói, a tanárokat és a szülőket. E meggyőzés arra kell irányuljon, hogy lehetséges és értékes dolog az adaptív gondolkodás fejlesztésére törekedni minden életkorú és képességszintű gyermek esetén, ahelyett, hogy az adaptív gondolkodásra mint valami „csúcsra” tekintenénk, amely azok számára elérhető, akikben előbb a rutinszerű gondolkodás kialakult.

Jegyzet

(1) Az egyszerűség kedvéért egymás szinonimáiként használjuk a rugalmasság és adaptivitás fogalmát, amint azt máshol kifejtettük (Verschaffel, Torbeyns és Van Dooren, közlésre benyújtva), bár néhány szerző (csekély) különbséget tesz közöttük.

(2) A 1010 („tíz-tíz”) eljárás azt jelenti, hogy levágjuk a tízeseket mindkét egész számban, és külön kezeljük azokat (pl. $47+15=$; $40+10=50$; $7+5=12$; $50+12=62$). Ezzel szemben a G10 eljárás alkalmazása azt kívánja a gyerektől, hogy a második szám tízeseit és egyeseit az egészében megtartott első számhoz adja hozzá (vagy vonja ki belőle) (pl. $47+15=$; $47+10=57$; $57+5=62$).

(3) Az ilyen elemzésben számos tanuló által megoldott különböző típusú feladatok adatainak

empirikus elemzése és a feladatjellemzők tisztán elméleti vizsgálata valósul meg, vagy a kétféle elemzés kombinációja.

(4) Valójában a választás mechanizmusa ennél kissé kifinomultabb, mivel a rendszer díjazza az újonnan felfedezett stratégiák „újdonságértékét”, amely növeli annak esélyét, hogy egy új stratégiát próbálj használni a következőkben (függetlenül annak sebességétől és pontosságától). Ezt úgy interpretálhatjuk, mint a kontextus számítógépes modellbe építésének (első) kísérletét.

Irodalom

Baroody, A. J. (1996): An investigative approach to the mathematics instruction of children classified as learning disabled. In Reid, D. K. – Hresko W. P. – mtsaik (szerk.): *Cognitive approaches to learning disabilities (third edition)*. PRO-ED, Austin. 545–615.

Baroody, A. J. (2003): The development of adaptive expertise and flexibility: The integration of conceptual and procedural knowledge. In Baroody, A. J. –

Dowker, A. (szerk.): *The development of arithmetic concepts and skills*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 1–34.

Baroody, A. J. – Wilkins, J. L. M. – Tiilikainen, S. H. (2003): The development of children’s understanding of additive commutativity: From protoquantitative concept to general concept? In Baroody, A. J. – Dowker, A. (szerk.): *The development of arithmetic*

- concepts and skills*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 127–160.
- Baxter, J. A. – Woodward, J. – Olson, D. (2001): Effects of reform-based mathematics instruction on low achievers in five third-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 101. 529–547.
- Blöte, A. W. – Van der Burg, E. – Klein, A. S. (2001): Students' flexibility in solving two-digit addition and subtraction problems: Instruction effects. *Journal of Educational Psychology*, 93. 627–638.
- Bottge, B. A. (1999): Effects of contextualized math instruction on problem solving of average and below-average achieving students. *The Journal of Special Education*, 33. 81–92.
- Bottge, B. A. – Heinrichs, M., Chan, S. – Serlin, R. C. (2001): Anchoring adolescents' understanding of math concepts in rich problem solving environments. *Remedial and Special Education*, 22. 299–314.
- Bottge, B. A. – Heinrichs, M. – Mehta, Z. – Hung, Y. (2002): Weighing the benefits of anchored math instruction for students with disabilities in general education classes. *The Journal of Special Education*, 35. 186–200.
- Bourdeaud'hui, G. – Caymax, J. – Deboysier, G. – Haepers, F. – Jacobs, H. – Matthys, L. – Melis, J., Scheurweghs, M. – Van den Eynde, R. – Van der Avert, A. – Vandeweyer, W. – Verlinden, S. – Westerland, W. – Wiecke, C. (2002): *Nieuwe Reken Raak. Invalboek 1*. Wolters, Leuven.
- Bransford, J. (2001): *Thoughts on adaptive expertise*. Kézirat. <http://www.vanht.org/docs/AdaptiveExpertise.pdf>
- Brousseau, G. (1997): *Theory of didactical situations in mathematics*. Balacheff, N., Cooper, M., Sutherland, R. – Warfield, V. (szerk. és ford.). Kluwer, Dordrecht.
- Brownell, W. A. (1945): When is arithmetic meaningful? *Journal of Educational Research*, 38. 481–498.
- Bull, R., Johnston, R. S. és Roy, J. A. (1999): Exploring the roles of the visual-spatial sketch pad and central executive in children's arithmetical skills: Views from cognition and developmental neuropsychology. *Developmental Neuropsychology*, 15. 421–442.
- Cichon, D. – Ellis, J. G. (2003): The effects of MATH Connections on student achievement, confidence, and perception. In Senk, S. L. és Thompson, D. R. (szerk.): *Standards-based school mathematics curricula: What are they? What do students learn?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 345–374.
- Department for Education and Employment (1999): *The National Numeracy Strategy Framework for Teaching Mathematics from Reception to Year 6*. Department for Education and Employment, London.
- Ellis, S. (1997): Strategy choice in sociocultural context. *Developmental Review*, 17. 490–524.
- Feltovich, P. J. – Spiro, R. J. – Coulson, R. L. (1997): Issues of expert flexibility in contexts characterized by complexity and change. In Feltovich, P. J. – Ford, K. M. – Hoffman, R. R. (szerk.): *Expertise in context: Human and machine*. AAAI Press, Menlo Park. 125–146.
- Freudenthal, H. (1991): *Revisiting mathematics education*. Reidel, Dordrecht.
- Geary, D. C. (2003): Arithmetical development: Commentary on Chapters 9 through 15 and future directions. In Baroody, A. J. – Dowker, A. (szerk.): *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 453–464.
- Gray, E. – Pitta, D. – Tall, D. (1997): The nature of the object as an integral component of numerical processes. In: Pehkonen, E. (szerk.): *Proceedings of the 21st PME International Conference*, 1. 115–130.
- Gravemeijer, K. (1994): *Developing realistic mathematics education*. Freudenthal Institute, University of Utrecht, Utrecht.
- Greer, B. (1997): Modelling reality in mathematics classrooms: The case of word problems. *Learning and Instruction*, 7. 293–307.
- Heirdsfield, A. M., – Cooper, T. J. (2002): Flexibility and inflexibility in accurate mental addition and subtraction: Two case studies. *Journal of Mathematical Behavior*, 21. 57–74.
- Kilpatrick, J. – Swafford, J. – Findell, B. (2001): *Adding it up. Helping children learn mathematics*. National Academy Press, Washington, D.C..
- Klein, A. S. – Beishuizen, M. – Treffers, A. (1998): The empty number line in Dutch second grades: Realistic versus gradual program design. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29. 443–464.
- Lave, J. – Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate, peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lemaire, P. – Siegler, R. S. (1995): Four aspects of strategic change: Contributions to children's learning of multiplication. *Journal for Experimental Psychology: General*, 124. 83–97.
- Luwel, K. – Torbeyns, J. – Schillemans, V., Onghena, P. – Verschaffel, L. (közlésre benyújtva: Promises and pitfalls of the choice/no-choice method in research on strategy choice and strategy change. Kézirat.
- Menne, J. J. M. (2001): *Met sprongen vooruit. Een productief oefenprogramma voor zwakke rekenaars in het getalengebied tot 100 – een onderwijsexperiment*. [A productive training program for mathematically weak children in the number domain up to 100 – a design study]. CD-beta Press, Utrecht.
- Milo, B. – Ruijsenaars, A. J. J. M. (2002): Strategiegebruik van leerlingen in het speciaal basisonderwijs: begeleiden of sturen? [Strategy instruction in special education: Guided or direct instruction?] *Pedagogische Studiën*, 79. 117–129.
- Moser Opitz, E. (2001): Mathematical knowledge and progress in the mathematical learning of children with special needs in their first year of school. In: *MATHE 2000. Selected papers*. University of Dortmund, Department of Mathematics, Dortmund. 85–88.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989): *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics, Reston.

- National Council of Teachers of Mathematics (2000): *Principles and standards for school mathematics*. <http://standards.nctm.org/document/index.htm>
- Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk. Gewoon basisonderwijs (1998). [Standards. Documentation for practitioners. Elementary education.] Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking*. Oxford University Press, New York.
- Selter, C. (1998): Building on children's mathematics. A teaching experiment in grade three. *Educational Studies in Mathematics*, 36. 1–27.
- Shrager, J. – Siegler, R. S. (1998): SCADS: A model of children's strategy choices and strategy discoveries. *Psychological Science*, 9. 405–410.
- Siegler, R. S. (1996): *Emerging minds: the process of change in children's thinking*. Oxford University Press, Oxford.
- Siegler, R. S. (2000): The rebirth of children's learning. *Child Development*, 71. 26–35.
- Siegler, R. S. – Lemaire, P. (1997): Older and younger adults' strategy choices in multiplication: Testing predictions of ASCM using the choice/no-choice method. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126. 71–92.
- Sowder, J. – Philipp, R. – Armstrong, B. – Schappelle, B. (1998): *Middle-grade teachers' mathematical knowledge and its relationship to instruction*. SUNY, Albany.
- Thompson, I. (1999): Getting your head around mental calculation. In: Thompson, I. (szerk.): *Issues in teaching numeracy in primary schools*. Open University Press, Buckingham. 145–156.
- Threlfall, J. (2002): Flexible mental calculation. *Educational Studies in Mathematics*, 50. 29–47.
- Torbeyns, J. – Arnaud, L. – Lemaire, P. – Verschaffel, L. (2004a): Cognitive change as strategic change. In Demetriou, A. és Raftopoulos, A. (szerk.): *Cognitive developmental change: theories, models and measurement*. Cambridge University Press, Cambridge. 186–216.
- Torbeyns, J. – Verschaffel, L. – Ghesquière, P. (2004b): Strategy development in children with mathematical disabilities: Insights from the choice/no-choice method and the chronological-age/ability-level-match design. *Journal of Learning Disabilities*, 37. 119–131.
- Torbeyns, J. – Verschaffel, L. – Ghesquière, P. (2005): Simple addition strategies in a first-grade class with multiple strategy instruction. *Cognition and Instruction*, 23. 1–21.
- Treffers, A. – De Moor, E. – Feijs, E. (1990): *Proeve van een nationale programma voor het reken/wiskundeonderwijs op de basisschool. Deel 1. Overzicht eindoelen*. [Towards a national curriculum for mathematics education in the elementary school. part 1. Overview of the goals.] Zwijzen, Tilburg.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2001, szerk.): *Children learn mathematics. A learning-teaching trajectory with intermediate attainment targets for calculation with whole numbers in primary school*. Wolters Noordhoff, Groningen.
- Van der Heijden, M. K. (1993): *Consistentie van aanpakgedrag*. [Consistency in solution behavior.] Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Verschaffel, L. – Greer, B. – De Corte, E. (megjelenés alatt): Whole number concepts and operations. In: Lester, F. (szerk.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning (second version)*. MacMillan, New York.
- Verschaffel, L. – Luwel, K. – Torbeyns, J. – Van Dooren, W. (közlésre benyújtva). *Conceptualizing, investigating, and enhancing adaptive expertise in elementary mathematics education*. Kézirat.
- Warner, L. B. – Davis, G. E. – Alcock, L. J. – Coppolo, J. (2002): Flexible mathematical thinking and multiple representations in middle school mathematics. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 1. 2. sz. 37–61.
- Wittmann, E. Ch. – Müller, G. N. (1990–1992): *Handbuch produktiver rechenübungen. Vols 1 & 2* [Handbook of productive arithmetic exercises. Volume 1 & 2]. Klett Verlag, Düsseldorf und Stuttgart.
- Woodward, J. és Baxter, J. (1997): The effects of an innovative approach to mathematics on academically low achieving students in inclusive settings. *Exceptional Children*, 63. 3. sz. 373–388.
- Woodward, J. – Monroe, K. – Baxter, J. (2001): Enhancing student achievement on performance assessments in mathematics. *Learning Disabilities Quarterly*, 24. 4. sz. 33–46.
- Yackel, E. – Cobb, P. (1996): Classroom sociomathematical norms and intellectual autonomy. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27. 458–477.

Fordítás: Choma Dávid

Projektpedagógia a felsőoktatásban

Egy felmérés tapasztalatai

Felsőoktatásunk eredményességének egyik feltétele az alkalmazott oktatási módszerek helyes megválasztása. Ugyanaz a tananyag, ugyanannyi ráfordított idő alatt, a megfelelő módszerrel magas szinten elsajátítható, míg rossz módszerrel oktatva nyomot is alig hagy a hallgatókban.

Az utóbbi 150 évben bőségében vagyunk az új pedagógiai módszereknek, gondoljunk csak a számtalan reformpedagógiai irányzatra. Ezek egyike a projektpedagógia vagy más megnevezésekkel a projektmódszer, projektoktatás. Ennek lényege, hogy a tanulót intenzíven bevonja a tanulási folyamatba, egy előre megtervezett cselekvéssorozattal annak központi szereplőjévé téve, így az új ismeret a tanuló saját tapasztalatszerzése révén keletkezik. A módszer egyre szélesebb körben terjed az egész világon (Hegedűs, Szécsi, Mayer és Zombori, 2002, 154.), ezt bizonyítja az a tény is, hogy az európai uniós oktatási pályázatok kizárólag komplex projekteket támogatnak, amelyekben a pedagógiai folyamat világosan megfogalmazott és nyomon követhető. A magyar felsőoktatásban is terjed a projekt-szemléletű oktatás, itt-ott már alkalmazzák a valódi projektmódszert, de gyakoribb a projekt-szerű oktatás. Nem tekinthető projektmódszernek az a hagyományos felsőoktatási gyakorlat, ahol az előadások, szemináriumok és laboratóriumi foglalkozások (ESZL) mellett egy-egy nagyobb lélegzetű, önálló vagy kiscsoportos feladatot is kiad az oktató. Sok egyéb mellett az egyik lényeges különbség a hagyományos és a projekt-feladat között az, hogy a hagyományos feladat a megismerési folyamat végén jelenik meg és a tanultak begyakorlását célozza, ezzel szemben a projekt-feladat a folyamat elejétől a végéig, a probléma fölvetésétől az eredmény közzétételéig magába integrálja a tanulás különböző fázisait. Tapasztalatok szerint a projektmódszer legnagyobb előnye, hogy jobban motiválja tanulásra a hallgatókat, mint a hagyományos ESZL-oktatás. Felmérésünk célja a hagyományos ESZL és a projektoktatás motivációs erejének számszerű összehasonlítása. A felmérés modern elektronikus média segítségével az interneten és hagyományos nyomtatott kérdőíves módszerrel a Kecskeméti Főiskola GAMF Karán történt.

Felmérés az internet segítségével

A humán felmérések leggyakrabban a hagyományos, nyomtatott kérdőíves segítségével történnek. Ha valamilyen véleményre, beállítódásra, ismeretre, ízlésre stb. vagyunk kíváncsiak, megfelelő kérdőívet készítünk, kijelöljük a célcsoportot, megkeressük a célszemélyeket, és vagy maguk a célszemélyek, vagy az előre felkészített kérdezőbiztosok kitöltik a kérdőíveket. A feladat legnehezebb része a reprezentatív célcsoport kiválasztása és a célszemélyek megtalálása. Nehézséget okoz továbbá a célszemélyek motiválása a kérdőív kitöltésére, az őszinte és releváns válaszok elérésére. Akár csoportosan, akár egyenként történik a kitöltés, mindig számolni kell annak veszélyével, hogy a megkérdezettek gyorsan túl akarnak lenni a feladaton, ezért felszínesen, gyakran nem a valóságnak megfelelően válaszolnak. Az oktatás eredményességével, módszerével kapcsolatos felméréseket többnyire az iskolákban végzik az erre a célra kiválasztott csoportok megkérdezésével. A felsőoktatásban a hallgatói és oktatói célcsoport meghatározása, a célszemélyek kiválasztása és motiválása viszonylag könnyű feladat, de a végzett hallgatók személyes megkeresésén alapuló életpálya-követés vagy az iskolában tanult munkahelelyi alkalmazhatóságának vizsgálata teljesen lehetetlen.

Lényegesen megkönnyíti az internet a pedagógiai felméréshez szükséges hallgatók vagy oktatók megtalálását abban az esetben, ha különböző intézményekben tanulnak vagy oktatnak, vagy már nem is tartoznak felsőoktatási intézményhez, mert tanulmányaikat befejezték és munkába álltak. Egyszerű az eset, ha ismerjük a célszemélyek nevét és e-mail címét, ilyenkor egy motivációs levél kíséretében küldjük el a kérdőívet. Tapasztalatok szerint a válaszolási arány nem túl magas, (1–5% körüli), és erősen függ a motiváció erejétől, a célszemély beállítódásától, ráhangoltságától stb. A hallgatók neve és e-mail címe megtalálható a felsőoktatási intézmények tanulmányi hivatalaiban, az oktatók nevét, címét ki lehet gyűjteni az intézmény honlapjáról, konferenciák jelentkezési listáiról. Az utóbbi években Magyarországon is terjed az a szokás, hogy a volt hallgatók neve és aktuális e-mail címe megtalálható az intézmény kommunikációs adatbázisában, megkönnyítve a későbbi kapcsolattartást.

Ha nem tudunk név és e-mail cím szerint keresni, akkor olyan közös tulajdonságot kell találni, amely alapján elérhetőek az érintettek. Célszerű a közös érdeklődésre építeni, ami egy tematikus honlap segítségével valószínűleg meg legkönnyebben. Olyan honlapot kell szerkeszteni, ahol érdekes és hasznos információt találhatnak a célszemélyek, vagyis biztosítani kell a magas látogatottságot. Felsőoktatás-pedagógiai kutatások esetében ez szakmai, módszertani cikkek, konferencia-előadások kivonatai, fórumok, álláshirdetések, tananyagok, vizsgakérdések, segédletek stb. elhelyezésével lehetséges. A kérdőívet itt is egy motivációs levél kíséretében kell közölni, könnyen letölthető és visszaküldhető formában. Nagyon fontos szabály, hogy a motivációs levél és a kérdőív könnyen érthető, egyszerű nyelvezetű, lényegre törő és rövid legyen, egyébként a böngészgető olvasók nem bíbelődnek a kitöltéssel. A kérdőív kitöltésén túl további lehetőséget is biztosít az internet szóbeli interjú (beszélgetés) indítására különböző ingyenes videokonferenciaprogramok segítségével. A tapasztalat szerint a jól szerkesztett honlapról a látogatók 0,1–1 százaléka küld vissza értékelhető kérdőívet, és a kérdőívet visszaküldők 10–20 százaléka kezdeményez beszélgetést. Figyelembe véve egy ilyen jellegű honlap akár több százéves látogatottságát, a minta elemszáma elegendő lehet a kutatáshoz. Kérdéses azonban a minta reprezentatív jellege, hiszen csak az aktív, az általunk kihelyezett téma iránt érdeklődő célszemélyek érhetők el ezen az úton. Egyúttal éppen ebben rejlik a nagy előnye az internetes felmérésnek: csak az küld el kitöltött kérdőívet, aki komolyan gondolja a segítségadást, nem külső ráhatásra, hanem belső indíttatásra vesz részt a felmérésben. Tapasztalataink szerint sokkal átgondoltabbak és koherensebbek az interneten kapott kérdőívek, mint a csoportosan kitöltött, nyomtatott kérdőívek. A csoportos kitöltés után tartott személyes beszélgetésen alapuló interjúk és az internetes interjúk közötti nagy különbségek még jobban megerősítették ezt az észrevételt.

A www.spec.hu lapon projektpedagógiával foglalkozó cikkek környezetében elhelyezésre került ugyanaz a kérdőív magyar, német és angol nyelven, külön a hallgatók és külön az oktatók részére készített változatban. A lap látogatottsági adatai, a kitöltött és visszaküldött kérdőívek száma 2006. január 1. és 2006. augusztus 31. között a következőképpen alakultak. (1. táblázat)

A minta nem túl nagy, reprezentatív jellege is megkérdőjelezhető, de így is mutatja azt a tendenciát, ami érvényesül a fejlett oktatáskultúrával rendelkező országok felsőoktatás-pedagógiájában. (2. táblázat) A kérdőívhez adott kitöltési utasításokat a 3. táblázat tartalmazza.

Felmérés a Kecskeméti Főiskola GAMF Karán

Az internetes felméréssel párhuzamosan 2006 tavaszán a Kecskeméti Főiskola GAMF Karán is végeztünk egy hagyományos, nyomtatott kérdőíves felmérést ugyanazokkal a kérdésekkel. A karon nagy hagyománya van az ESZL keretében végzett feladatoknak, de az utóbbi években több tanszéken is kísérleteznek a projekt módszerrel, illetve a projekt-

1. táblázat. A honlap látogatottsága, a kitöltött és visszaküldött kérdőívek száma

Látogatások száma		Mo.-ról		USA-ból		EU-ból		Egyéb országból		Összes	
		11211		8171		4674		2103		26159	
Kitöltött kérdőívek száma	Hallgató	75		62		36		7		180	
	Oktató	37		61		30		14		142	
	Összesen	112		123		66		21		322	

2. táblázat. A kitöltött és visszaküldött kérdőívek nyelv szerinti megoszlása

Nyelv	Mo.-ról		USA-ból		EU-ból		Egyéb országból		Összes	
	hallg	okt	hallg	Okt	hallg	okt	hallg	okt	hallg	okt
Magyar	75	37	11	2	12	3	6	11	104	53
Német	0	0	0	1	20	17	0	2	20	20
Angol	0	0	51	58	4	10	1	1	56	69
Összes	75	37	62	61	36	30	7	14	180	142

3. táblázat. A kérdőívhez adott kitöltési utasítás hallgatók és oktatók számára

Milyen motivációs tényezők ösztönzik Önt a tanulásra? (Hallgatóknak)
 Milyen motivációs tényezőket alkalmaz Ön hallgatóinak ösztönzésére? (Oktatóknak)
 Pontozza 0–5-ig az egyes motivációs tényezők hatásának erősségét!
 – a hagyományos Előadásokon, SZemináriumokon, Laborfoglalkozásokon (ESZL),
 – a nagyobb lélegzetű (legalább 4–5 órai munkát igénylő), a hallgató által választott, egyénileg, vagy
 kiscsoportosan elvégzett Projekt-Feladatok (PF) végrehajtása közben.

Az Önre ható motiváció eredményének mérőszáma:

0	1	2	3	4	5
semmilyen	alig észlelhető	gyenge	közepes	erős	nagyon erős

szerű oktatással. Tapasztalataink szerint a projektmódszer legnagyobb előnye az, hogy erősebben motiválja a hallgatókat a tanulásra, mint a hagyományos ESZL-oktatás. Hipotézisünk az volt, hogy már a projekt-szerű oktatás is jobban motiválja a hallgatókat, mint a hagyományos ESZL, és a hagyományos oktatási formában az előadás bír a legkisebb motiváló erővel. A felmérésben 268 fő nappali tagozatos hallgató vett részt, jól reprezentálva a KF GAMF Kar kb. 2000 főnyi nappali tagozatos hallgatóját. A felmérés eredményei a 4. táblázatban, az eredmények összehasonlítása az országos és nemzetközi eredményekkel az 5. táblázatban olvashatók.

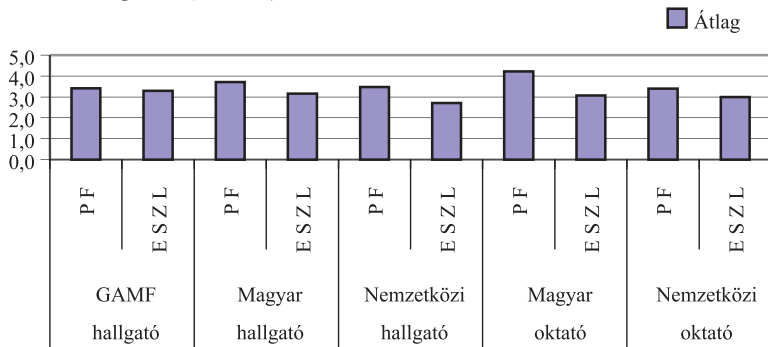
Megállapítások

A KF GAMF Karán végzett felmérés eredményei világosan mutatják, hogy minél gyakorlatiasabb az oktatási forma, annál jobban motiválja a hallgatót tanulásra. Leggyengébben az előadás, legerősebben a laborfoglalkozás és a projekt serkenti a tanulási kedvet. Mindkettőre jellemző a kiscsoportos foglalkozási forma, az interjúk során ennek motiváló erejét külön kiemelték a hallgatók. Az a tény, hogy a projekt átlagos motiváló ereje azonos a laborban végzett oktatásával, és hogy a projekt és az ESZL motiváló ereje között viszonylag kicsi a különbség, arra utal, hogy valójában nem alkalmaznak igazi projektmódszert, csak projekt-szerű oktatást. Ezt jelzi egyébként a kérdőíveket kitöltő hallgatókkal készített interjúk során adott szóbeli tájékoztatás is. Az alábbi diagram segítsé-

4. táblázat. A Kecskeméti Főiskola GAMF Karán végzett hallgatói felmérés eredménye

Motívum	E	SZ	L	PF	ESZL átlag
Külső kényszer, külső elvárás	1,9	2,8	2,9	2,9	2,5
Jutalmazás, büntetés	2,7	3,4	3,5	3,6	3,2
Leendő munkahelyének elvárásai	3,1	3,5	3,6	3,7	3,4
Tananyag tartalma	3,2	3,6	3,6	3,6	3,5
Az oktató stílusa	3,6	3,8	3,9	3,5	3,8
Az oktató által meghatározott tanulási célkitűzések	2,8	3,1	3,1	3,2	3,0
Saját maga által meghatározott tanulási célkitűzések	3,6	3,9	4,0	4,0	3,8
Az oktatási technika eszközei	3,0	3,3	3,5	3,3	3,3
Differenciált teljesítményértékelés alkalmazása	2,6	2,9	2,9	3,0	2,8
Az iskola szellemisége	2,5	2,7	2,7	2,6	2,6
Az iskola épített környezete	2,5	2,7	2,7	2,5	2,6
Az oktatás szervezeti formái	2,6	2,9	2,9	2,7	2,8
Az oktatás módszerei	3,3	3,6	3,6	3,3	3,5
Saját szociális helyzete	2,8	2,9	2,9	2,9	2,9
Kíváncsiság, érdeklődés	3,8	4,0	4,0	4,1	3,9
Szándék, elhatározás, akarat	3,7	3,9	4,0	4,0	3,9
Sikerélmény, a megküzdés öröme	3,4	3,8	3,9	4,0	3,7
A nemtudás keltette feszültség megszüntetése	3,1	3,4	3,4	3,4	3,3
A jó jegy iránt érzett vágy	3,3	3,5	3,6	3,6	3,5
A tudás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése	3,0	3,2	3,3	3,3	3,2
Kötelesség tudat, lelkiismereti ok	3,2	3,4	3,4	3,5	3,3
A tanulás személyiségfejlesztő hatásának felismerése	2,9	3,2	3,1	3,4	3,1
A tanulás gyakorlati hasznának felismerése	3,3	3,7	3,8	3,8	3,6
A megszerzett tudás használhatósága	3,7	4,0	4,1	4,1	3,9
A társak elismerése	2,9	3,1	3,2	3,4	3,1
Átlag	3,06	3,37	3,42	3,42	3,3

gével szemléletesen összehasonlíthatjuk a KF GAMF hallgatói által adott pontszámok átlagát a magyar, illetve a nemzetközi hallgatók átlagával, valamint a magyar és a nemzetközi oktatók átlagával. (1. ábra)



1. ábra. A KF GAMF Kar hallgatói által adott pontszámok átlagának összehasonlítása a nemzetközi hallgatók, valamint a magyar és nemzetközi oktatók átlagával

Feltűnő, hogy a GAMF hallgatói csak kis mértékben, 0,1 ponttal tartják jobbnak a projekt módszert, mint a hagyományos ESZL-t, ezzel szemben a magyar hallgatók 0,5 ponttal, a nemzetközi hallgatók 0,8 ponttal. Kiugróan magasra értékelték a magyar oktatók a projekt motíváló hatását: a kérdőívek tanulsága szerint 1,1 ponttal képesek jobban motiválni a hallgatót projekt közben, mint az ESZL közben. Ez minden valószínűség szerint abból adódik, hogy a kérdőívet azok a lelkes projekthívők töltötték ki nagyobb arányban,

5. táblázat. A felmérés eredményeinek összehasonlítása az országos és nemzetközi eredményekkel

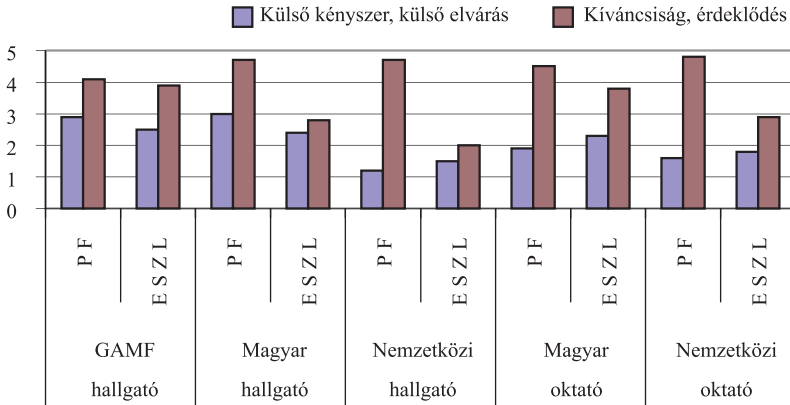
Motívum	PF	ESZL	PF	ESZL	PF	ESZL	PF	ESZL	PF	ESZL
	GAMF hallgató		Magyar hallgató		Nemzetközi hallgató		Magyar oktató		Nemzetközi oktató	
Külső kényszer, külső elvárás	2,9	2,5	3,0	2,4	1,2	1,5	1,9	2,3	1,6	1,8
Jutalmazás, büntetés	3,6	3,2	2,7	2,9	0,3	0,5	1,3	2,4	0,3	0,5
Leendő munkahelyének elvárásai	3,7	3,4	4,4	3,2	4,6	2,2	4,9	1,1	4,3	3,2
Tananyag tartalma	3,6	3,5	3,7	3,0	4,7	2,1	4,8	3,4	4,9	4,0
Az oktató stílusa	3,5	3,8	3,5	3,7	3,1	3,2	4,5	3,2	3,4	3,4
Az oktató által meghatározott tanulási célkitűzések	3,2	3,0	3,5	3,1	2,1	3,5	4,3	3,5	3,8	3,5
Saját maga által meghatározott tanulási célkitűzések	4,0	3,8	4,2	3,5	4,9	1,3	4,6	3,1	3,6	3,6
Az oktatási technika eszközei	3,3	3,3	3,2	3,3	3,8	3,9	4,9	3,9	3,2	3,4
Differenciált teljesítményértékelés alkalmazása	3,0	2,8	3,6	3,1	4,7	2,6	4,7	3,5	4,7	4,1
Az iskola szellemisége	2,6	2,6	2,7	2,8	2,7	2,4	4,9	4,0	3,4	3,6
Az iskola épített környezete	2,5	2,6	2,7	2,7	2,3	2,1	4,3	2,5	3,3	3,2
Az oktatás szervezeti formái	2,7	2,8	3,5	2,8	3,2	2,9	4,3	2,3	2,4	2,3
Az oktatás módszerei	3,3	3,5	3,3	3,6	3,2	3,6	4,6	3,2	4,5	3,5
Saját szociális helyzete	2,9	2,9	3,0	3,1	2,3	2,1	2,9	1,6	1,5	1,5
Kíváncsiság, érdeklődés	4,1	3,9	4,7	2,8	4,7	2,0	4,5	3,8	4,8	2,9
Szándék, elhatározás, akarat	4,0	3,9	4,5	3,4	4,1	3,5	4,7	3,4	3,1	3,0
Sikerélmény, a megküzdés öröme	4,0	3,7	4,6	2,9	4,7	3,2	4,7	3,0	3,4	2,6
A nemtudás keltette feszültség megszüntetése	3,4	3,3	3,3	3,2	3,1	3,3	4,2	2,8	3,4	2,7
A jó jegy iránt érzett vágy	3,6	3,5	3,9	3,5	3,2	3,3	3,9	3,4	2,1	2,3
A tudás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése	3,3	3,2	3,5	3,5	3,3	3,0	4,8	3,9	4,0	3,6
Kötelességtudat, lelkiismereti ok	3,5	3,3	3,8	3,2	3,2	3,4	3,9	3,0	3,5	3,1
A tanulás személyiségfejlesztő hatásának felismerése	3,4	3,1	4,4	3,4	3,4	3,3	4,0	3,4	2,9	2,8
A tanulás gyakorlati hasznának felismerése	3,8	3,6	4,7	3,7	4,3	3,0	4,7	3,9	4,6	3,3
A megszerzett tudás használhatósága	4,1	3,9	4,6	3,1	4,8	2,4	4,6	4,0	4,9	3,5
A társak elismerése	3,4	3,1	3,7	3,2	4,9	3,6	4,8	2,0	3,4	2,8
Átlag	3,4	3,3	3,7	3,2	3,5	2,7	4,2	3,1	3,4	3,0

akik olvassák az ide vonatkozó szakirodalmat, és mintegy profétái a módszerek. Erre utaló jelek bőven találhatóak a kitöltött kérdőíveket tartalmazó e-mailekben és interjúkban is.

A nemzetközi oktatók csak 0,4 ponttal értékelték magasabbra a projekt motíváló hatását, mint az ESZL-ét; ennek az lehet az oka, hogy az angol és német nyelvterületen már régóta alkalmazzák a projekteket, nekik ez megszokott, nem lelkesedésből, hanem a napi gyakorlat szintjén végzik a munkájukat. A diagram következtetni enged arra is, hogy ha a GAMF oktatói is kitöltenék a kérdőívet, hasonlóan kis különbségű eredmény születne, mint a GAMF hallgatói esetében. Megfordítva a következtetést állíthatjuk, hogy ha a GAMF oktatói gyakrabban és szakszerűbben alkalmaznák a projektmódszert, akkor a hallgatók véleménye is közelebb lenne a magyar, illetve a nemzetközi hallgatók véleményéhez, vagyis jelentősen megnőne a projekt segítségével közvetített motiváció ereje.

A táblázatok eredményeinek elemzéséből kiderül, hogy a projekt során elsősorban a belső motiváció hat erőteljesebben, az ESZL közben viszont aránylag nagyobb szerep jut

a külső motivációnak. Ez azt jelenti, hogy a projekt végrehajtása közben a hallgató sajátjává válik a feladat, nem kényszerből végzi azt, hanem belső meggyőződésből. Ezt bizonyítja többek között, ha példaként összehasonlítjuk a két kategória legjellemzőbb két sorát, a külső motívumnak számító „Külső kényszer, külső elvárás”-t és a „Kíváncsiság, érdeklődés” belső motívumot. (2. ábra)

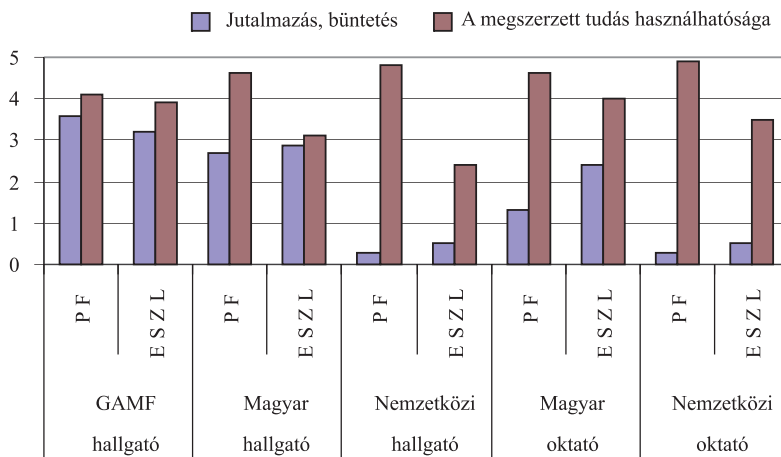


2. ábra. A külső és belső motiváció összehasonlítása az egyes csoportok között

Látható, hogy a külső motívum hatása minden kategóriában alacsonyabb, mint a belsőé. Megfigyelhető továbbá, hogy a GAMF hallgatói kivételével a belső motívum mindenhol sokkal erősebb a projekt, mint az ESZL közben. A nagy különbségek világosan mutatják, hogy a projekt során a hallgató öntudatos, aktív résztvevője az oktatásnak, ezzel szemben az ESZL közben csupán elszenvedője annak. A jelentős projektpedagógiai hagyományokkal rendelkező országokban mind a hallgatók, mind az oktatók körében erősen érvényesül ez a hatás, de jelentős a különbség a magyar hallgatók körében is. Valamivel kisebb mértékben ugyan, de a magyar oktatók körében is megmutatkozik a projekt motivációs előnye a belső motívumok esetében.

Még szembetűnőbb a különbség, ha összehasonlítjuk a jutalmazás, büntetés hatását a megszerzett tudás használhatósága által kifejtett motivációs hatással. (3. ábra) Jól látszik, hogy a magyar felsőoktatásban még mindig nagy a jelentősége a jutalmazásért, illetve a büntetés elkerüléséért való tanulásnak. Ez a nemzetközi eredmények tükrében teljesen érthetetlen: ott a jutalmazás, büntetés alig játszik szerepet.

Az angol és német nyelven kitöltött kérdőívek egyéb rovatában az oktatók és hallgatók között többen is megemlézték, hogy a projektek során megszerzett tudás használhatóbb a későbbi munkahelyi gyakorlatban, mint az ESZL során megszerzett. A munkahelyre pályázó végzős hallgatók szakmai életrajzukban részletesen esetenként azokat a kompetenciákat, amiket a különböző iskolai projektek során szereztek. A projektek végrehajtása közben jó kapcsolat alakul ki a feladatot biztosító vállalattal, ami esetenként az első munkahelyévé is válhat a hallgatónak. A projektek biztosítják a hallgatói mobilitást, lehetőséget teremtenek egy-egy rövid program teljesítésére másik felsőoktatási intézményben, akár külföldön is. Ez az alapja az Európai Unió Leonardo da Vinci, Socrates és más oktatási pályázati programjainak, amik a nemzetközi kapcsolatok kialakításában segítik a hallgatókat. A Tempus Közalapítvány fennállásának 10. évfordulója alkalmából 2006 őszén kiadott összefoglaló értékelő füzetben statisztikai adatok mutatják, hogy az Unió tagállamai milyen arányban nyertek a különböző oktatási pályázatokban. Talán nem is meglepő, hogy éppen azok az országok szerepelnek kiugróan magas arányban a nyertesek között, ahol a projektpedagógia iskolai alkalmazása általánosan elfogadott mindennapi gyakorlat.



3. ábra. A jutalmazás, büntetés és a megszerzett tudás használhatósága az egyes csoportok között

Meglepően új megvilágításba helyezték az iskolai projekteket az internetes beszélgetések során az USA-beli oktatók. Közismert tény, hogy az Amerikai Egyesült Államok iskoláiban egyre nagyobb gondot jelent a tanulói agresszivitás nyílt megjelenése. Különösen a nagyvárosokban jelentkezik ez erősen, ahol már különböző hivatalok, szülői szervezetek foglalkoznak a megoldással. Elterjedt az a nézet, hogy igényes szülők csak olyan iskolába íratják be a gyerekeiket, ahol értelmes elfoglaltságot szerveznek számukra, ahol rendszeres sport-, kulturális és más iskolán kívüli tanulmányi programokban vehetnek részt. Az iskolák egymást túllícitálva ajánlják pedagógiai programjaikat a szülők figyelmébe, amelyekben részletesen leírják a náluk végezhető projektek előnyeit, külön kihangsúlyozva azok agresszió-csökkentő hatását. Az erőszak jelen van a felsőoktatásban is, és meggyőződéssel állítják, hogy a csökkentését nem rendőri intézkedésekkel, tiltással vagy büntetéssel lehet elérni, hanem a fiatalokban feszülő tettváagnak kell értelmes utat találni. Szerintük a romboló indulatok helyes mederbe való terelésének egyik módja a felsőoktatásban is a projekt, ami megfelelő kihívást jelent a hallgatóknak. Ilyen összefüggésre a hazai szakirodalomban még nem lehet utalást találni, érdemes lenne ezt a témát itthon is kutatás tárgyává tenni.

Következtetések

A projektek végrehajtása közben bizonyítottan jobban motiváltak a hallgatók a tanulásra, mint a hagyományos ESZL közben. Ezt a hatást a világ fejlett országaiban régen felismerték és jól kihasználják. A projekt módszer alkalmazásában a KF GAMF Kar jelentősen lemaradt a magyar felsőoktatási intézmények mögött, de még szembetűnőbb a hátrány a nemzetközi összehasonlításban. Az Európai Unió pályázati forrásainak elnyerése, a hallgatók versenyképességének fenntartása, illetve növelése érdekében minden magyar felsőoktatási intézményben komoly lépéseket kellene tenni a projekt módszer rendszeres és szakszerű alkalmazásáért.

Irodalom

Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor – Mayer Ágnes – Zombori Béla (2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.

Kiss László
Kecskeméti Főiskola GAMF Kar Mérnökpedagógiai és Médiatechnikai Csoport

Modernizálódó történelemtanítás – kisebbségi helyzetben

A nemzetközi szakirodalomban hosszabb ideje zajló diskurzus tárgya a nemzettudat iskolai történelemoktatásban való megjelenítése. A vita természetesen nem új, talán csak árnyaltabbá vált, így az érvelés sem csak a nemzet mint fogalom egzakt(abb) meghatározásának lehetőségeiről folyik, hanem arról is, mi tekinthető nemzeti értéknek.

Néhányan bátran megkérdőjelezik a nemzeti alapú történelemtanítás létjogosultságát, mint például Szlovákiában Július Alberty (2006, 46–49.) vagy Angliában Bernard Porter, utóbbi azt írva, hogy „a történelmet és a patriotizmust szigorúan el kell választani egymástól” (Porter, 2006, 32–33.). Mások viszont, mint pl. Pataki Ferenc, Szebenyi Péter és Vass Vilmos, mélyrehatóan elemezték a történelmi narráció és a nemzeti identitás összetett kapcsolatát (Szebenyi és Vass, 2002), és a vitafolyam részének tekintem az Iskolakultúra 2005. márciusi számában közölt *Kulturális örökség, társadalmi képzület* című konferenciaanyagokat is, amelyek közül különösen tanulságosnak tartom Tomsics Emőke *Nemzeti identitás és fotográfia*, valamint Sonkoly Gábor *Örökség és történelem: az emlékezet technikai* című tanulmányait. A történelem mint változó fontosságú kulturális örökség, valamint a történelemoktatás nemzeti karaktere fölötti vita talán soha nem fog véget érni – és nem is kell, hogy véget érjen! –, de természetesen Magyarországon progresszívabb keretek között és más kihívásokat szem előtt tartva zajlik, mint kisebbségi helyzetben. Én ehelyütt a Szlovákiában működő magyar tannyelvű iskolák szempontjából szeretnék némi figyelmet szentelni a kérdésnek, nevezetesen a nemzeti hovatartozás, a magyar nemzettel együtt érzett nemzeti büszkeség és az ún. nemzeti értékek kérdését szeretném végiggondolni a szlovákiai magyar történelemoktatás szempontjából.

Le kell szögezmem, hogy miközben a magánemberként jól körülhatárolható fogalomnak tartom a „nemzetet”, tanárként problematikusnak érzékelem és értékelem a felvidéki magyar általános iskolákban (ahogy itt mondjuk: alapiskola) és középiskolákban mind a „nemzet”, mind a „nemzeti büszkeség”, mind a „nemzeti értékeink” fogalmakat. Ma már bármely magyarországi pedagógus kolléga beláthatja, a Szlovákiában létező mintegy 300 magyar tannyelvű alapiskola (benne 12 egyházi) és 18 magyar gimnázium (köztük 5 egyházi és 1 magán) tanulói és pedagógusai számára általában miért jelent kihívást mindhárom kifejezés. (1) Kisebbségi helyzetben a „nemzet”, a „nemzeti büszkeség és örökség” kérdései azért súlyosabbak (s gondolom, itt analógia mutatható ki az erdélyi, kárpátaljai és vajdasági helyzettel), mivel – szemben a magyarországi diákokkal – a kisebbségi tanulók speciális oktatásszociológiai környezetben élnek, aminek részletei, így pl. a magyar-szlovák politikai viszony fluktuációja, ezen belül a felvidéki magyarok kisebbségi csapdahelyzetéből eredő feszültségek, kívülről is jól láthatók. Bár sejtethető, hogy a nemzeti identitás a magyarországi iskolákban is problémát jelenthet (például az iskolákba begyűrűző belpolitikai konfliktusok miatt), bizonyosnak látszik, hogy ott nem kell a nemzeti identitást konfrontatív alapon megfogalmazni. A felvidéki magyar történelemoktatás viszont minden szinten konfrontációban zajlik, a magyar történelmet bővebben taglaló tantervek és tankönyvek elfogadtatását kísérő harctól kezdve a tanári magyarázatok értelmi és érzelmi háttérére át a tanulókkal folytatott hétköznapi beszélgetésekig. Itt pedagógusnak, tanulónak, szülőnek egyaránt szembesülnie kell nemzeti identitásának egy másik nemzet oldaláról jövő permanens megkérdőjelezésével, amit azért is érzékelünk fokozottabban, mivel mind a magyar, mind a szlovák kultúrkör leggyakrabban a nemzet-

be és a nemzeti örökségbe mint történelmi-kulturális fogalmakba sűríti politikai argumentációit. És mégis: mindezek csak külső tényezők, s aki ezeket azonosítja a helyzettel, az fontos dolgot néz, de nem a lényegét látja; úgy tesz, mint aki léggömböt leszmeszsziről, de fogalma sincs a kosárban utazókról.

A kontextuális tényezőknél sokkal lényegesebb, hogy a felvidéki magyar történelemtanítás értelmezése a magyar nemzet történelméhez való lényegi viszony szempontjából a mai napig elvégzetlen munka. A hiány két okkal magyarázható. Egyrészt ez korábban, 1989 előtt nem is volt lehetséges, mivel a szocialista táboron belül ideológiai eretnokségnek számított volna. A másik ok történelemtanár-társadalmunk mulasztása: a rendszerváltás után automatikusan a magyarországi oktatási trendekhez alkalmazkodtunk, és csak egy bő évtized elteltével kezdenek fölmerülni más dimenziók. Nem mintha kárunk származott volna a magyarországi tapasztalatokból, sőt!, de kétségtelenül figyelmen kívül hagytunk a tantárgy oktatásában (ott már korábban is meglévő) alternatív megközelítéseket. A szocialista ideológiai béklyók lerázása után a történelemtanítás klasszikus, hagyományos modelljét vettük át Magyarországról, hiszen már a pusztán lehetőségnek is örültünk. Azt korán megláttuk, hogy alapvető eltérések vannak a két ország között az oktatás feltételeit illetően (a történelem itt a gimnázium harmadik évfolyamának végén befejeződik, és nem is kötelező érettségi tantárgy), de a trendek változását igazán csak akkor kezdtük érzékelni, amikor az integrációval kapcsolatban számos EU-beli ajánlás került a látókörünkbe, valamint amikor magyarországi kollégákkal konzultálva megtapasztaltuk, hogy a történelem érettségi reformja teljesen más előzményekkel és meglehetősen különböző célokkal zajlik Magyarországon és Szlovákiában. Már ezek a különbségek is elegendőek, hogy átgondoltabban foglalkozzunk a magyarországi és a felvidéki magyar nyelvű történelemtanítás tartalmi viszonyával, én ehelyütt mégsem ezekről kívánok értekezni. Sokkal inkább arról, hogy – miután a magyarországi történelemtanár-társadalom erősen differenciálódott, és a történelemtanításban több párhuzamos iskola, irányzat, koncepció van jelen – kihez vagy mihez kellene igazítanunk a szakmai lépéseinket. Főleg, ha nem akarunk (?), nem tudunk (?), nem merünk (?) kitörni a szlovák oktatási követelmények kötöttségeiből.

Egyúttal szembe kell néznünk a felvidéki magyar történelemoktatás három belső problémájával. Az első belső konfliktus az, hogy noha hatásuk kiterjed az iskolai lét egészére, a nemzet tudat és a nemzeti örökség ápolását a felvidéki iskolák túlnyomó többségében csak és kizárólag a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem feladatának tartják; mintha a többi tantárgynak nem lenne köze a magyar oktatási és kulturális hagyományokhoz. A legtöbb magyar-történelem szakos pedagógus nem is idegenkedik ettől a vállalástól, de az eredmény kétséges: egyrészt a kollektív elhallgatásból eredő feszültség továbbra is jelen van a tanítási órákon, másrészt nyilvánvalóvá válik az érintett kollégák (a közvélemény által természetesenek tekintett) „nemzeti pluszfeladata”. A második belső konfliktus abban rejlik, hogy a nemzettel összefüggő patriotizmus oktatásunkban gyakorlatilag zavaró fogalom. A nemzet, nemzeti büszkeség, nemzeti érték és ezek szinonimái közül a nemzetet mint nyelvet viszonylag könnyen értelmezni tudják azok, akik az óvodában és az alapfokú oktatásban, a családi háttér hatásos segítségével elsajátítják anyanyelvük alapjait. Az itteni gyerekek korán szembeülnek a kétnyelvűség tényével, és ezt iskolás korukig annak számos összefüggésében tudatosítják is. A patriotizmus keményebb dió. A mi „hazafiságuk” a magyar kultúrára, főként az irodalomra és a történelemre szűkül, valamint a magyar nyelvre mint összetartó keretre, de igen kevés iskola teszi meg, hogy a Magyar Köztársaságot „hazánk”-nak nevezze, s mellé az állami szimbólumokkal: nemzeti címerrel, lobogóval, himnusszal demonstrálja nemzeti identitását. A helyzet feloldásaként sok pedagógus, tanuló és szülő az „anyaország” kifejezést használja, esetleg egyenesen Magyarországot vallja hazájának: lélekben, és a fennálló jogi állapottal ellentétben. A nyilvános magyar patriotizmus hivatalos tilalma mindazonáltal annyira evidens tájainkon, hogy (főleg az erősen vegyes nemzetiségű településeken) a közösségeknek eszükbe sem jut, hogy magyar kulturális kapcsolatukat tárgyasítsák; holott több analóg

példa mutatja: máshol ez lehetséges. (2) Ennek következtében az iskolákban érdekes helyzetek állnak elő, amikor történelem vagy magyar irodalom órán a „hazafias” egy államférfiúi vagy egy művészi cselekedet jelzőjeként bukkan fel. Nem tudhatom, a Magyar Köztársaság-beli gyerekek hogyan érznek e tekintetben (nekik mindenesetre nagy számban vannak szemük előtt a patriotizmus látható jelei), azonban akár abszurdnak is tekinthetjük, hogy a mi tanulóink úgy tanulják 1848 eseményeit vagy Petőfi hazafias költészetét, hogy nincs tapasztalatuk a fogalom érzelmi motivációjáról. (A kivétel épp március 15., amikor viszonylag sokan trikolórt tűznek a mellükre.) Mi a probléma az „anyaországgal”? Az, hogy ezzel a metaforikus kifejezéssel észrevétlenül és hosszabb távon kettős tudathelyzet teremődik; egy olyan bizonytalan határú társadalmi státusféle, amely legálisnak tűnve konstans hivatkozási alappá növi ki magát. Más szavakkal: a nemzeti érzelmű tanulók egy fikcióhoz kötve magukat („a mi anyaországunk Magyarország”) dacolnak a valósággal (hogy Szlovákia állampolgárai). De van még egy harmadik belső konfliktusunk is, amely a szabad kulturális reprodukció kérdését érinti, és amely a gyakorlatban politikai természetű. A kulturális közösség kényszerének törvénye – amely minden társadalom alap-tétele – a felvidéki magyar helyzetben igen hézagosan érvényesül, mivel az identitásalkotáshoz és -fenntartáshoz, azaz a kulturális átörökítéshez szükséges szimbolikus síkok (a zászlók, emlékművek, hivatalos ünnepek stb. szintje) hiányosak. Ebben a helyzetben a magyar történelem (meg a nyelv és az irodalom) természetellenesen felértékelődött helyzetben találja magát, aminek számos politikai következménye van. Egyfelől az, hogy permanens nemzeti veszélyeztetettségünk az „álláspontok radikális beszűkülését eredményezheti és átideologizálódik” (Schöpflin, 2003, 28.), másrészt, hogy a mítizálásra amúgy is hajlamos történelem teljesen összetapad a nemzeti jellegű mítoszképzéssel, azzal a jelenséggel, amelyre már sok szakember, köztük több történész is rámutatott. Kollai István hitelesen állítja (épp a magyar és a szlovák nép viszonyát elemezve), hogy „természetesen tudomásul kell venni, hogy az identitás kevésbé a tudás, mint inkább a szimbólumok világa” (Kollai, 2005), Szarka László pedig azt, hogy „magyar-szlovák viszonylatban történelemszemléletünk jelentős részben mítoszokra és ellenmítoszokra épül” (Szarka, 2006). A felvidéki magyarság efféle ragaszkodása, a látható-hallható nemzeti jelképek nélkül is vállalt identitása sok szlovák számára merő irracionális, holott nekünk ez a jelképes, versben, nyelvben és történelmi alakokban megnyilvánuló nemzet: hiányos bár, de mégis maga a kulturális állandóság.

Csak hogy míg a kulturális reprodukció folyamatában az irracionális természetes, addig egy modernizálódni akaró tantárgy szempontjából ugyanez nagyon veszélyes jelenség. Az ilyen kontextusba helyezett történelemtanítás ugyanis a mítoszalkotás és -fenntartás végzetes lejtőjére kerül, hisz a mítoszok esetében rendszerint lényegtelené válik szakterületünk szíve-lelke: a történelmi hűség. A szimbólumok: zászlók, ünnepélyek és évfordulók Magyarországon is hatással bírnak, ott is kollektív érzést keltenek; de a felvidéki helyzetben (ahol a magyar szimbólumok jogi tilalom alatt állnak) még felfokozottabban hatnak – miközben egyik helyen sem a szigorú értelemben vett történelmi igazsá-

A felvidéki magyar történelem-tanárokat jócskán megzavarja az a látszólag vitán felül álló, holott egyáltalán nem tisztázott probléma, hogy mit tekintsünk szakmai szempontból a történelemben a tanulóknak átadandó, közvetítendő nemzeti értéknek. Mit tanítsunk, és mit ne, különösen, ha a magyar történelem hivatalos kurrikulumba emeléséért külön harcot kell folytatni? Ki szelektáljon, és mi legyen a válogatás szempontja? A rendelkezésre álló idő? A téma fontossága?

got, hanem bizonyos kulturális mítoszok továbbélését szolgálják. És mivel a mítoszok épp a politika világában érzik a legjobban magukat, innen csak egy lépés a számunkra nagyon ismerős erkölcsi szintre emelt nemzetiség jelensége. Schöpflin György úgy fogalmaz a nacionalista nyomásnak kitett kisebbségekről, hogy ők „a ‘nemzet sarokkövének’, a nyelvnek védelmét mint a kulturális közösség minden tagjára háruló transzcendentális kötelességet fogják fel. Ez a kötelesség előbbre való az emberi jogoknál, a kollektív jogoknál, a személyes jogoknál, a demokráciánál, az alkotmány pontjainál [...], bárminél, s emellett makacsul kitartanak” (Schöpflin, 2003, 116.).

Helyzetelemzésünk hiányos volna, ha elfelejtenénk körülmáni a „nemzeti értékek” gondolatkörét. E tekintetben – ismereteim szerint – jelenleg a felvidéki magyar történelemtanárok három alapvető stratégiát követnek. Az első csoport a nemzeti identitást leszűkíti a történelem magyar nyelven való oktatásának tényére. Ez azon az elképzelés-páron alapul, hogy egyfelől a történelem magyar nyelven való oktatása, másfelől a pozitív kicsengésű magyar történelem oktatása automatikusan nemzeti tudatú embereket teremt. Berkeinkben jelenleg sok kolléga vallja e felfogást, és még többen gyakorolják azt. Hogy mennyire eredménytelen az efféle tanítás, elég csak az akadozó magyar-szlovák társadalmi párbeszédre vagy a felvidéki vegyesházasságok jelenleg megállíthatatlan folyamatára mutatni, esetleg a fiatal értelmiségiek nagyfokú országelhagyására, nemcsak Magyarország, hanem egész Európa felé. A magyarországi új típusú történelem érettségi elemzése markánsan mutatják, hogy a tantárgy modernizációjának lényege a tanulás és az információfeldolgozás módjában, valamint az elmélyültebb elemzésben rejlik. Ehhez képest az, ha megelégszünk a tantárgy magyar nyelvűségével, a reform fő céljainak feladását jelenti. A második csoport a burkoltan ellenségképet teremtők csoportja. A határozottan nem vállalt, mintegy lebegve hagyott nemzeti identitás eredménye az iskolákban annak a gondolatnak a nem kimondása, csak sugallása, hogy a magyarság történelme a miénk, a szlovákságé viszont nem. Számos kolléga ezt az utat választja; kezdő éveimben – a túlsúfolt tananyagra és az időhiányra hivatkozva – magam is ezen az úton jártam. De volt-e bármiféle haszna a félszegen és foghegyről tanított Nagy-Morávia óráimnak? Hivatalosan pedánsan ki volt pipálva, „letanítottam”. Tanítottam, de közben burkoltan ellenségképet szítottam. Sonkoly Gábor tanulmányából értem meg történelemmel szembeni egykori arroganciámat, amikor is a szerző megállapítja, hogy a „történelmi örökség legnagyobb csapdája az örökség teleologikus irányultsága”, amikor „a múlt eseményei elvesztik azt az autonómiát, amelyet a történész tart fenn számukra”, és „már-már az utód úgy érzi, hogy tőle függ elődei léte” (Sonkoly, 2005, 17.). A tananyag tanári feldolgozása természetesen mindig válogatás, azonban ma már tudom, hogy semmilyen minőségi eredményt nem értem el a szlovák történelem óráimról való el- és kihagyásával, kvázi a magyar történelmi tudat mesterséges felnagyításával. Ugyanide tartozónak gondolom egyes magyar diákcsoporthoz nemzeti extrémizmusok iránti fogékonyságát is, amely a bennfentesek számára ismert jelenség szakmunkásképzőinktől a legelítéletesebb pozsonyi és komáromi gimnáziumok diákságáig, de amellyel gyakorlatilag semmilyen szinten nem foglalkozunk. A harmadik csoportot azok a tanárok alkotják, akik kritikátlanul elfogadják a szlovák nemzeti irányú oktatásszabályozást, s akik nem kívánják óráikon a történelmi magyarságtudatot semmilyen formában „túlhangsúlyozni”. Ezt nem azért teszik, mert a nemzetfogalom leszűkítése vagy a burkolt ellenségkép-teremtés helyett korszerűbb didaktikai apparátust használnának, hanem általában azért, hogy ne essék bántódásuk, tudniillik a szlovák oktatási minisztérium ma is meglehetősen rigid tanfelügyelői rendszert tart fenn. Ezekkel a kollégákkal az a baj, hogy minden egyes órájukon sokat tesznek a kollektív memória megőléseért, akadályozzák a kulturális átörökítést, és ezzel elősegítenek egy olyan jelenséget, amely hathatósan rombolta kulturálisan determinált közösségünket.

A felvidéki magyar történelemtanárokat jócskán megzavarja az a látszólag vitán felül álló, holott egyáltalán nem tisztázott probléma, hogy mit tekintünk szakmai szempontból

a történelemben a tanulóknak átadandó, közvetítendő nemzeti értéknek. Mit tanítsunk, és mit ne, különösen, ha a magyar történelem hivatalos kurrikulumba emeléséért külön harcot kell folytatni? Ki szelektáljon, és mi legyen a válogatás szempontja? A rendelkezésre álló idő? A téma fontossága? A tanítási folyamat nyilvánvalóan bizonyos szelekció eredménye; de vajon hogyan hat a folyamatra azoknak a konkrét pedagógusoknak a diszpozíciója, akik egyetemi tanulmányaik alatt rendszerint csak becsületes önszorgalomból tanultak magyar történelmet, minthogy Csehszlovákiában azelőtt ilyen kurzusok nem indultak? Továbbá: van-e jogunk, illetve kötelességünk-e büszkének lennünk elődeink tetteire? És ha a történelem a „nemzeti értékek” tárháza, akkor hova tegyük „történelmi kacatjainkat”? Vagy szégyellnivalóinkról is beszélnünk kell, csak szerényebben, kihagyásokkal, netán büntudattal? Tanítsuk csak azt, ami jó és dicsőséges, mivel ezt követeli az „egészséges magyarságtudat”? A többit ne? Érzem, kilépek a kisebbségi történelemoktatás keretei közül, mégis folytatom a gondolatot, mivel így tudom szemléltetni a jelenség éles szembenállását a korszerű történelemdidaktikai célokkal. Ha elfogadjuk, hogy a történelmi tény csak egy adat, de a „mesében” „hatás” rejlik, akkor nem fogunk tudni lelépni arról az útról, hogy a tananyagból úgy kell szelektálni, hogy abból (akármilyen irányú) „egészséges nemzettudat” kerekedjen ki. A Felvidéken a napi etnikai adok-kapok nyelvi kifejeződései a „mi és ők”, a „miénk és nem miénk”, a „jó és nem jó” primitív paradigmái köré font történelemórák. Nyilvánvaló, hogy mindez ellentétben áll az eseményeket több szempontból látni és láttatni akaró, problémacentrikus és empatikusan multiperspektívus látásmódú történelemoktatással, amely azt tanácsolja, hogy alapos mérlegelés után lehetőleg kiegyensúlyozott ítéletet kell hozni. Ellentétben áll pl. az Európa Tanács, valamint a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság vonatkozó szakmai ajánlásaival is. Ráadásul nekünk van egy speciális abszurditásunk: a nemzeti identitást a Felvidéken gyakorolni (pláne közösségileg) ritkán lehet, helyette viszont a történelemórákon sugallni kell(ene) ezt az elvont eszmét. Megkérdezte-e valaha valaki, hajlandók és képesek-e erre a feladatra a felvidéki történelemtanárok? A szülők egy része elvárja tőlünk a nemzeti jellegű oktatást, ám többségük azzal már nem törődik, hogy egyrészt ők maguk esetleg keveset tesznek gyermekük valóságos nemzeti kötődése érdekében (például igénytelen magyar nyelvet beszélnek, vagy jobban ismerik az olasz tengerpartot, mint Magyarország közeli tájait), másrészt nem veszik figyelembe, hogy egy európai unióbéli pedagógusnak nem lehet előírni (sem magyar, sem szlovák vonalon), hogy „nemzeti szellemű” legyen. Ezek a nem szakmai, hanem (bármilyen irányú) „nemzeti elvárások” olyan pluszterheket rónak történelemóráinkra, amely terhelés indokolatlan és ideologikus – azaz igazságtalan; olyan feladatokat kreálnak, amelyek sem egy modern pedagógustól, sem egy modern diáktól, sem egy modern iskolai tantárgytól nem várhatók el. Ha ehhez még hozzáadom a közösségünkben még ma is elterjedt marxista történelemértelmezési tradíciót, melyben aránytalanul fontosabb a tudás, mint a vélemény artikulálása, vagy tanterveink gyakorlatilag nulla elmozdulását a kronologikus és tényorientált történelemoktatástól (Szlovákiáról beszélék) – akkor jogosnak tűnik a kérdés, van-e egyáltalán kiút a zsákutcából.

Úgy vélem, a fennálló állapot: a feladatlan külső-belső konfliktusok és a módszertani egységiség akadályává váltak a felvidéki magyar nyelvű történelemoktatás jogosan várt további didaktikai fejlődésének. A továbbiakban amellet szeretnék érvelni, milyen irányokban tudna modernizálódni regionális történelemtanításunk.

Kanyarodjunk vissza ahhoz a kérdéshez, kihez vagy mihez kellene igazítania stratégiai lépéseit a felvidéki magyar történelemoktatásnak, különös tekintettel arra, hogy kötnék bennünket bizonyos szlovák oktatási követelmények. Lehetséges-e tehát olyan pedagógiai út kijelölése, amely a magyar kultúrkörhöz való tartozás nyílt vállalása mellett didaktikailag korszerű is, és még a többségi nemzet tantárgy-modernizációs törekvéseivel sem ellenkezik? Szerintem igen, de ehhez újra kell gondolnunk azokat a szempontokat, amelyek alapján anyagokat, témákat sorolunk tanterveinkbe és tankönyveinkbe, ezáltal pedig –

Rousseau után szabadon, mélyen bízva az emberi faj nevelhetőségében – a távolabbi generációk személyiségébe, karakterébe. Először is, figyelembe kellene vennünk, főleg kisebbségi helyzetben, a változó és többirányú identitások újfajta szempontjait. (3) Mit jelent ez? A mai modern európai fiatalok a posztindusztriális társadalmakat erősen jellemző jegyek: a gyorsan fejlődő technikai civilizáció, a magas fokú mobilitás stb. miatt folyamatosan változó és megújuló „identitásokat” tesznek magukévá. A mai fiatalok „azonosság-tudata” elszakadt a premodernitásból örökölt és a tradicionális hatalmi centrumok (Isten, nemzet, haza; régió, szülőföld, szülői ház; király, földesúr, pater familias stb.) köré szerveződő identitásoktól. Helyettük modern hatalmi centrumok felé orientálódnak, amelyek jobban kielégítik vágyaikat és megfelelnek életvitelüknek. Ezek közé lehet sorolni a jól kereső munkát, a gazdasági sikerességet, a testedzéshez, egészséghez, sporthoz, szórakozáshoz, jól ápoltsághoz stb. való hozzáférést. Téved azonban, aki azt véli, pusztán materiális tobzódás vezérli e modern hatalmi centrumok köré szerveződő embereket. Nincs okunk kételkedni, hogy hosszabb távon fokozott értéknek tartanak olyan szellemi értéket is, mint a személyi szabadság, családi függetlenség vagy a körükben általános polilingvizmus. Számomra kétségtelen, hogy e jelenségek meghaladják a „nemzeti értékek” horizontját, ugyanakkor nem követelik annak feladását vagy megtagadását. A viszony úgy írható le, hogy a mai nemzeti identitás kiegészíti a fiatalok egyéb identitásait, például a természetesen meglévő családit, a regionálisat vagy éppen a vallását.

Schöpflin György a modern nemzeteknél alapvetően kétféle államszervező elvet különböztet el: a racionális alapon és az etnikai identitás alapján szerveződőket; és ha a modernizálódó országokban „a civil intézmények megerősödnek, a keleti nacionalizmus is elveszti irracionális jellegzetességeit” (Schöpflin, 2003, 18.), ezáltal az utóbbi idővel képes elhalványulni, és átadni helyét az előbbi, értékesebb szervező elvnek. Éppen ennek az elvnek a gyakorlatáról szerzünk tapasztalatokat, amikor Nyugat-Európába áramló fiataljainkkal beszélgetünk. Egy nemrég felmérés szerint a szlovák lakosság 14,3 százaléka hajlandó lenne tartósan külföldre távozni, a tanuló ifjúság körében pedig ugyanez a szám 47 százalék; ráadásul az utóbbiak hajlandók volnának végleg elköltözni hazájukból. (4) Ha azt kérdezzük tőlük, külföldi tapasztalataik alapján miért gondolják jobbnak a nyugat-európai rendszereket, olyasmiket fognak mondani (a jelentősen jobb fizetésen kívül), mint a karrierbeli igazságszósbabb és érdem-alapú előremenetel (versus itteni kontrasztelekció), a demokráciában való részvétel jóval nagyobb lehetősége (versus itteni előre „leosztott lapok”), a zöld mozgalmak vonzó volta (versus itteni büntetendő környezetszennyezés), a társadalmi csoportok egyenlő(bb) kezelése stb. A jelenség érthető, hiszen – miként Szarka László egy tanulmányában rámutat – a szimbolikus kulturális gesztusokon civilizálódó kisebbségi fiatalokat is egyre inkább az jellemzi, hogy: „az állammal szembeni lojalitást [...] alapvetően racionális politikai döntések, gazdasági választások, jogi státusok határozzák meg” (Szarka, 2005, 98.). De nemcsak a fiatalok, hanem a legtöbb demokratikusan és józanul gondolkodó ember is vágyik arra, hogy olyan államban éljen, amelynek közhivatalai semleges területnek számítanak, azaz minden állampolgár számára jól és elfogulatlanul funkcionálnak. Nem szükséges magyarázni, hogy a kelet-európai államok se nem racionálisak, sem nem semlegesek; mért csodálkozunk hát, ha állampolgáraik nem érzik jól magukat bennük? Ebbe a sorba illeszttem egyeseknek a Magyar Köztársaság felé tanúsított „nemzeti lojalitását” is, amely szerintem illúzió, hiszen nem a valódi civil társadalom, hanem csak az etnikai identitás felé irányul, ráadásul a mai Magyarország – megítélésem szerint – ugyanúgy nem tesz eleget a nyugat-európai értelemben vett modern, racionális civil állam kritériumainak, mint a mai Szlovák Köztársaság. Egyes államelméleti teóriák szerint a történelem során az aszsimiláció azt jelentette, hogy a polgárság előnyeire cserébe az egyén feladja vidéki identitását; ha erről az oldalról nézzük, akkor a külföldön gyorsan (társadalmi értelemben) aszsimilálódó fiataljaink nem „nemzeti identitásukat hagyják el”, hanem dicséretesen alkalmazkodnak a valódi polgári államokhoz.

Nagyon lényeges kérdés, hogy didaktikai szempontból bele lehet-e illeszteni e változó és többirányú identitásokat, valamint modern hatalmi centrumokat mint megtanulandó/megtanulható tananyagtemákat a modern történelemoktatásba. A válasz igen, és az alábbiakban megpróbálok négy fő pontba szedve emellett érvelni.

Először: a szlovákiai magyar történelemoktatás modernizációját nem a nemzeti-etnikai tudatra kell alapozni, hanem a korszerű pedagógia által hangsúlyozott képességfejlesztésre. Ezáltal ugyanis egyszerre két eredmény érhető el. Egyfelől elkerülhető a tantárgy átideologizálódása, másfelől (a modern „piacorientált” készségek fejlesztése révén) a tantárgy hozzásegíthet a magyar kisebbség tökéletesebb társadalmi integrációjához. Mivel a (társadalmi értelemben) erősödő állami racionalizáció egyre növekvő társadalmi konszenzust igényel, ezért történelemoktatásunk céljai között is hangsúlyosan kell megjelenjen olyan fiatalok képzése, akik képesek megfelelni az efféle feladatoknak. Meggyőződésem, a modernizálódó Szlovákiában csak úgy lehet versenyképes fiataltságot nevelni, ha a nyelvi szemponton kívül más képességeiket is segítünk alaposan kicsiszolni. Szarka László volt eddig a legbátrabb kimondani, hogy „a dél-szlovákiai magyar kistérségek többsége pillanatnyilag szociális, asszimilációs és migrációs lejtőn van” (Szarka, 2006), azaz tudatosítani kell, hogy az oktatási céloknak csupán egy, s nem elegendő szelete a nyelvi identitás. A helyzet ígéretes, mivel a mai fiatalok meglehetősen motiváltak a modern identitásformák tekintetében, amit az is bizonyít, hogy noha hazájuk iskoláiban ezekről nem nagyon tanulnak, külföldön mégis gyorsan adaptálódni tudnak hozzájuk. Valójában az emberek e modern hatalmi centrumokhoz összehasonlíthatatlanabban lojálisabbak, mint az iskolában általunk sugallt tradicionális értékekhez, amelyek – tudjuk – Európában hosszabb ideje válságban vannak, talán éppen azért, mert a jelenlegi tradicionális tanulási formák és módszerek nem alkalmasak, hogy az individualizálódott iskolai körülmények között előmozdítsák az egyén karrierjét.

Másodszor: a képességfejlesztési technikák között a fő metodikai hangsúlyt a történelmi szövegek, primer és szekunder, textuális és vizuális, hivatalos és magán stb. források elemzésére kell helyezni. A legkorszerűbb történelemdidaktikai kutatások és iránymutatások alapján ez tűnik a leghatékonyabb képességfejlesztésnek, ez támogatja leginkább a sokak által legfejlettebbnek gondolt történelmi tanulási formákat: az emocionális-pragmatikus, ugyanakkor cselekedtető és tanulóorientált tanulást (F. Dárdai, 2006, 73.). A szöveg alapú történelemoktatás nálunk jelenleg ritkaság, holott nagyban segíthet azoknak az olvasási készségeknek a fejlesztésében, amelyek fájdalmas hiányosságaira pár éve a PISA-felmérés mutatott rá Szlovákiában is. (5) A szövegértési, -feldolgozási és -elemzési feladatok számának növelése azért is lényeges volna, mivel Szlovákiában – Magyarországtól eltérően – nincs (és talán évekig nem is lesz) történelemből írásbeli érettségi. De ha volna is, csak több évnyi fejlesztés után lehetne elérni, hogy benne ne csupán ismeretorientált kérdések, hanem korszerű szöveg alapú feladatok is legyenek (amiként ugyanez a feladat éveket vett igénybe azoknál a tantárgyaknál, amelyekből már van új típusú írásbeli érettségi, úgymint angol, német, matematika). A szövegorientált témafeldolgozás természetesen több irányú és fokozottabb tanári előkészületet igényel, az érte kapható eredmény viszont, különösen a mi interetnikus közegünkben, sok mindenért kárpótolhat. Ha ugyanis tartós munkával, céltudatos és állandó gyakoroltatással képesek va-

Föl kell tenni a kérdést: iskolai cél-e a szlovákiai magyarok társadalmi integrációja, a szlovák társadalmon belüli teljes értékű gazdasági és társadalmi prosperitása? Ha a válasz igen, és a folyamathoz a történelem mint tantárgy valamivel hozzá tud és akar járulni, akkor ez nyilvánvalóan nem történhet csak és kizárólag magyar nyelvi célokkal és alapokon.

gyunk modern készségeket kialakítani tanulóinkban, akkor elérhető, hogy bármilyen konfliktusos témát konstruktívan föl tudjanak/tudjunk dolgozni. A szöveg alapú témafeldolgozás a mi kisebbségi közegünkben különösen alkalmas a kontroverzív, konfrontatív, többszemponútú, sőt a többnyelvű megközelítés hiteles alkalmazására. Magyar-szlovák viszonylatban létezik egy történelemtanári vegyesbizottság, amelynek munkája azért is állt le pár éve, mivel a résztvevők nem tudnak bizonyos „konfliktusos” történelmi témák (például 1848/1949, kiegyezés kora, Csehszlovákia megalakulása, Trianon stb.) közös szempontú megközelítésének mikéntjében megállapodni. Lehetséges, ha elfogadnánk a különböző történelmi narratívák egymás mellett élésének lehetőségét, s a rendezőelv nem a konszenzus volna, amely szinte mindig kényszerű engedményt igényel valamelyik oldalon, hanem a forrásprezentáció és az érvelési technika civilizáltsága dominálna a párbeszédben, talán el tudnánk mozdulni a holtpontonról.

Harmadszor: a mainál sokkal alaposabb tudatosításra szorul a különbség „történelmi kutatás” és „örökségalkotás” között (lásd *Sonkoly*, 2005). A felvidéki magyar történelemórákon az „örökségalkotás” szempontjai szinte kizárólagos, minden mást elnyomó hatással érvényesülnek, a nemzeti kérdés alapvetően konfrontatív társadalmi viszonyai miatt, miközben a legtöbb kolléga nem gondol rá, hogy az iskoláinkban szinte egyedüli célul kitűzött „örökségátadás” jelensége mennyire ki van szolgáltatva a jelen szempontjainak. A klasszikus módszerként alkalmazott „örökségalkotás és -átadás” mellett a jelenleginél sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk az iskolai „történelmi kutatás” csodálatos módszertani lehetőségeire. Projekt módszerre, bőrdmúzeumra, esettanulmányra, PC-alapú oktatásra stb. elvértve vannak példák tájainkon is, ezeket azonban általánossá kell tenni, elsősorban a merev kurrikuláris előírások meglazításával. Vagy ahogy F. Dárdai Ágnes foglalja össze tömören: „A tananyag kiválasztásában [...] új megközelítések (politika- és eseménytörténet visszaszorulása, társadalom, kultúr- és mentalitástörténelmi témák bővítése) váltak elfogadottá. A nyugat-európai tantervekben és tankönyvekben az a leglátványosabb változás, hogy az európai nemzetállamok politikátörténete helyett a különféle társadalmakban élő emberiség közös története került a tanítás középpontjába” (F. Dárdai, 2006, 43.).

Negyedszer: sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a történelemoktatásban a civilizációkon történelmileg végighúzódo emberi értékekre: a becsületre, az élő és élettelen világgal való harmonikus együttélésre. A tananyagok jelenleg egyáltalán nem közvetítik, hogy a jó a jó, a rossz meg rossz. A történelem empatikus, azaz mások motivációit is megértő felfogását mára saját személyes erkölcsaink relativizációjaként (félre)értelmeztük. Ezek a mai felnőtt társadalom életségéből is (különböző okoknál fogva) általában hiányzó szellemi kincsek az egyetlen omnia mea mecum porto értékek, melyeket mindenhova magunkkal tudunk vinni, főként a változó és többirányú identitások korában. Egyes országok nemcsak fölfedezték ezt a problémát, hanem évekkel ezelőtt elkészült tervek alapján cselekvési programjuk is van. Svédország például ebben is radikális, és megfordította a problémát. Az ottani oktatás a „svéd nemzeti értékeket” nem a múltba helyezi, hanem a jövőbe; a történelemoktatás stratégiai céljait nem a múlt és nem is a jelen, hanem a jövő elvárásaihoz igazítják. Mindaz, amit a mai svéd iskolai történelemoktatás az „érték” fogalom alatt taglal: az élet szentsége, a demokrácia, a jogi egyenlőség alapuló társadalom, az egyes személyek, a természeti táj és az állatok iránti tisztelet stb. nem a „fájdalmas svéd múlt”-hoz kötődik, hanem ahhoz az elképzelt jövőhöz, amelyet a svéd társadalom, politikusok, tanárok, társadalomkutatók elérendő célul tűztek ki. Ezek a kritériumok természetesen jelen vannak mind Magyarországon, mind Szlovákia alapvető tantárgyi és oktatáspolitikai dokumentumaiban, ám gyakorlati megvalósulásuk komoly kívánnivalót hagy maga után.

Föl kell készülnünk rá, hogy a korszerű módszertanért vívott érvelésnek, és főleg magunknak a korszerű módszereknek, sok ellenzőjük lehet. Általában kihívást jelent ez minden tanárnak, nemzetiségre való tekintet nélkül, hiszen tanári oldalról komoly szemlélet-

beli váltást, változást igényel, amit csak úgy lehet leszerelni, ha a kollégák esélyt kapnak az újra való alapos felkészülésre. Szlovák részen a (jelenleg éppen a kormánykoalíció részeként működő) nacionalisták vitorlájából fognak ki a szelet az efféle „nemzetietlen” módszerek. De bármennyire furcsán hangzik, a modernizációs folyamatot – amely előbb vagy utóbb meg fog történni – várhatóan támadás fogja érni a kisebbségi magyar politikai elit részéről is. Közülük nemcsak azokat érinti kellemetlenül, akik ragaszkodnak a nyelvi alapú oktatás hangsúlyozásához (ez számukra politikai szervező erő), hanem azokat is, akik azért tartanak a modern pedagógiai céloktól, mert a korszerű készségfejlesztő módszerek valódi demokratikus társadalmi elveket követnek. Egyebek mellett pl. azt, hogy a nyílt és valóban demokratikus társadalom kontroll alatt tartsa és állandó konstruktív vitára hívja a közhatalom struktúráit, bennük az etnikumot alapvető, sőt esetleg egyetlen társadalmi szervezőelvnek tekintő kisebbségi párt(ok) hatalmi struktúráit is. Ez olyan kényes ütközőpont lehet, hogy a kisebbségi hatalmi szervező erőket, pl. egy kisebbségi párt befolyásos oktatáspolitikusait ha ellenérdekeltté nem is, de esetleg óvatossá teheti a tantárgyi modernizáció irányában. A magam részéről A. Gergely András véleményével értek egyet, aki a következőket írja: „Egy etnikai határkijelölés [...] éppen nem a konfliktus-narratívák kimondását igényli, hanem ellenkezőleg, legalább annyira az etnikai identitások olyasfajta felmutatását, amelynek fő karakterjegyét nem a konfrontációk kialakítása, párt-beszédek követése, etnopolitikai hangosan beszélés adja, hanem a közösségek közötti átjárások és kölcsönhatások, relációk és deverzciók természete.” (A. Gergely, 2005, 88.)

Összefoglalás

Föl kell tenni a kérdést: iskolai cél-e a szlovákiai magyarok társadalmi integrációja, a szlovák társadalmon belüli teljes értékű gazdasági és társadalmi prosperitása? Ha a válasz igen, és a folyamathoz a történelem mint tantárgy valamivel hozzá tud és akar járulni, akkor ez nyilvánvalóan nem történhet csak és kizárólag magyar nyelvi célokkal és alapokon. „Egy olyan országban, mint Szlovákia, nyíltan vállalni kell a regionalizmust mint államszervező eszmét” – mondta nemrégiben Szarka László (Szarka, 2006), serkentve a bátorítást, hogy a kisebb-nagyobb európai közösségeknek érdekében és lehetőségükben áll saját speciális helyzetükre szabni pl. oktatási körülményeiket. Ehhez természetesen partneri viszonyra van szükség a szlovák állami oktatásirányítás részéről – ami jelenleg, lévén, hogy a minisztérium a nacionalista Szlovák Nemzeti Párt irányítása alatt áll, eléggé kétséges, de hát 1998–2006 között nyolc évig a Magyar Koalíció Pártja három másik szlovák demokratikus párt partnereként kormánytényező volt, államtitkárt, sőt (igaz, rövid időre) oktatási minisztert adott, mégsem történt e téren semmiféle modernizáció. Miközben határozottan leszögezem az anyanyelvi oktatásba vetett hitemet, azt is gondolom, hogy a felvidéki magyar iskolákban épp a korszerűsödő módszertan által szerethető hatékony, ha úgy tetszik, piacképes tudás teheti vonzóvá a magyar nyelvű oktatást. S pontosan ezen az alapon – mivel a nevelésnek társadalmi funkciója van (6) – fogalmazhat meg, hogy szlovák oldalról se az államnyelv erőltetett elsajátítását határozzák meg mint fő oktatási célt. Éppen ezért várhatjuk el szlovák részről, hogy adják föl azt az időről-időre felbukkanó tervet, mely szerint a történelemnek hazafias célokat kell szolgálnia, oktatási nyelvét pedig kényszerrel szlovákká kell tenni. Senkinek sincs a kezében a tökéletes megoldás – jelen dolgozat is inkább a vitakeltés ambíciójával íródott. Természetesen sok idő meg türelem igényeltetik, valamint az, hogy az iskoláinkban e téren valóban zajló folyamatokat vizsgálatok-kutatások ellenőrizzék. Tapasztalataim szerint sok kolléga érzi, hogy noha magyarul taníthatunk, az osztály-tantárgy-tanóra struktúrájú jelenlegi oktatással komoly gondok vannak. Ha harcolni ellene nem mernek is (vagy már feladták), azt talán érzik, hogy nem az a zsákutca, ha új utakat keresünk, hanem ha diákgenerációkat terhelünk alkalmazhatatlan tudással.

Jegyzet

(1) A kb. 50, magyarul is oktató szakközép- és szakmunkásképző iskolában, sajnos, elenyésző a történelemoktatás.

(2) Csupán két példa: a brit fennhatóságú Észak-Írországból senki sem lepődik meg a tömegesen és nyilvánosan lobogó ír zászló láttán; a bosznia-hercegovinai horvátok háza előtt is horvát zászlót lát az arra járó.

(3) A szakirodalom az itt taglalt jelenségre eléggé szerteágazó szavakat alkalmaz: multikulturális identitás, transzkulturális, kultúrpluralizmus, kettős kötődés stb. A Pataki Ferenc, Szabenyi Péter és Vass Vilmos által megfogalmazott „sokdimenziós identitás” kérdésre ill. a történelmi narráció fontosságának témájára egy külön tanulmányban szeretnék a közeljövőben reagálni.

(4) A vizsgálatot a Szlovák Tudományos Akadémia Szociológiai Intézete és az Európai Roma Munkaügyi-nökség készítette. *Új Szó hír*, 2006. július 15.

(5) Figyelemre méltónak gondolom dr. Zsolnay Józsefné dr. Mátás Mária Magyarország felől megfogalmazott sommás véleményét ez ügyben: „A történelemtanárnak történelmi szövegeket kellene olvasatnia, de helyette szájhagyomány útján terjednek az információk: elmondás alapján.” Elhangzott *Az olvasáspedagógia megoldatlan kérdései a magyar nyelven folyó képzés keretei között határainkon innen és túl* című előadásban, a XV. Katedra-napokon Dunaszerdahelyen, 2006. október 28-án.

(6) Az oktatás társadalmi funkcióját számos szlovák szakember, pl. Viliam Kratochvíl vagy Branislav Pupa is hangsúlyozza. Utóbbival magyarul is olvasható beszélgetés (készítette Lovász Gabriella) a *Katedra* c. pedagógiai folyóirat 2006. októberi számában, az 5–7. oldalon.

Irodalom

A. Gergely András: Nemzeti vagy etnikulturális kisebbség? In *Etnikai identitás, politikai lojalitás*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, 4. Balassi Kiadó, Budapest.

Alberty, Július (2006): Dejepis v zajati ideológii. *História*, 5–6.

F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest.

F. Dárdai Ágnes (2002): Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe. *Iskolakultúra*, 1. 62.

Kollai István (2005): *A magyar-szlovák kiegyezés tizenkét pontja*. www.mult-kor.hu.

Kratochvíl, Viliam (2004): *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzáhu histórie a školského dejepisu*. Acta Historica Posoniensia V, Bratislava.

Kratochvíl, Viliam (2006): Multiperspektivita vo výučbe dejepisu. *História*, 11–12, 46–47.

Mátrai Zsuzsa (2002): A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. *Iskolakultúra*, 2.

Pingel, Falk (2000): *The European home: representation of 20th century Europe in history textbooks*. Council of Europe Publishing.

Porter, Bernard (2006): My country, right or wrong? *History Today*, 7.

Schöpfli György (2003): *A modern nemzet*. Attraktor. Sonkoly Gábor (2005): Örökség és történelem – az emlékezet technikái. *Iskolakultúra*, 3.

Szarka László (2005): Identitás és lojalitás nemzetállami konfliktushelyezetei. In *Etnikai identitás, politikai lojalitás*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, 4. Balassi Kiadó, Budapest.

Szarka László (2006): *Interjú*. www.felvidek.ma. Szabenyi Péter – Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 2. 30–51. *The 20th century: an interplay of views*. (2002) Council of Europe Publishing.

Vajda Barnabás

Rév-Komárom, Selye János Egyetem

Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció

Az információs műveltség az információs társadalom funkcionális írástudása (Bundy, 2004b), hiszen globalizálódó világunknak olyan állampolgárookra van szüksége, akik rendelkeznek az írástudás készségeivel, az információs műveltséggel, akik sokat olvasnak, tisztán látnak és gondolkodnak, jól értesült emberek módjára kérdeznak, megkérdőjelezik a szaktekintélyek, de még saját maguk állításait is (Adams, 2003).

Az információs műveltség témája nem először szerepel az Iskolakultúra hasábjain. Balla Mária (2005) írásában kiemeli, hogy az információs műveltség az egész életet át tartó tanulás alapja. Dömsödy Andrea (2005) érvelésére pedig később kitérünk.

Az információs műveltség fogalma

Maga a fogalom már az 1980-as években létezett, azonban csak a '90-es években kezdett igazán ismertté válni. Szinte lehetetlen azonban egyetlen, átfogó definícióját megadni (Bawden, 2001).

A szakirodalomban számos, az információs műveltséggel kapcsolatos kifejezéssel találkozunk. Ilyenek:

- az információs műveltség (information literacy),
- a számítógépes írástudás (computer literacy és szinonimái),
- a könyvtári írástudás (library literacy),
- a média-írástudás (media literacy),
- a hálózati vagy internet-írástudás (network literacy, Internet literacy),
- a digitális írástudás (digital [information] literacy). (Bawden, 2001)

Megszilárdulóban van azonban az a szemlélet, mely szerint az információs műveltséget nem a műveltségterületek egyikeként, hanem átfogó, összefoglaló fogalomként kell kezelnünk.

Az információs műveltség definícióinak többsége az Amerikai Könyvtáregyesület (ALA) definíciójára épül, azt egészíti ki. E meghatározás szerint információsan műveltnek azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá aki ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban.

Az ALA az információs műveltség kapcsán egy sor szükséges készséget jelöl meg:

- az információsükséglet felismerése,
- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása,
- a szükséges információ megtalálása,
- a megtalált információ értékelése,
- az információ szervezése,
- az információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására (ALA, 1989).

Az IKT-t mint csodaszert feltüntető marketingtől, a komplex kihívásokat technológiai problémává leegyszerűsítő felfogástól különösen a politikusok, oktatáspolitikusok, hivatalnokok és a rosszul informált, kétségeket nem támasztó médiumok csábulnak el. Az IKT és az e-learning sokat ígért, viszont a beléjük fektetett összegekhez képest kevés eredményt hozott az oktatás számára.

Műveltség, kultúra, írástudás

Az angol „information literacy” kifejezést információs műveltség vagy információs írástudás néven is magyaríthatjuk. A műveltség szó használatának jogos voltát erősíti az is, amire Karvalics mutat rá: az oktatásemélet a '80-as években már képviselte azt a műveltségeszményt, amelynek lényege, hogy a művelt ember „képes megérteni, értelmezni és felhasználni a környezetében jelenlévő hatások óriási tömegét”. Igaz, mindezt még anélkül tette, hogy információs műveltségről beszélt volna (Karvalics, 1997, 690.).

Az információs műveltség kifejezés térnyerésének lendületet adhat az a szemlekiadvány, amely az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum webszerveréről letölthető, és amely a témakörrel kapcsolatos számos alapvető dokumentum fordítását tartalmazza (Csík, 2006). Az információs írástudás elnevezés jogosságát viszont leginkább az adja meg, hogy az információs műveltség fogalma az írástudás általános kontextusába ágyazódik be (Lanham, 1995). Nemcsak átvitt értelemben, hanem abban a tekintetben is,

hogy alapvető készségei a funkcionális írástudás, vagyis a nyomtatott és írott információk hasznosításának képessége nélkül nem sajátíthatók el.

Az információs műveltség értelmezései

Az információs műveltség erősen kötődik az egész életen át tartó tanulás fogalmához: az információs technológiák gyorsan változnak, ezért folyamatos tanulást igényelnek.

Bawden (2001) idéz számos meghatározást, amelyekből többek között megállapítható, hogy az információs műveltséghez az információ bölcs és etikus társadalmi felhasználásának kritikai tudatossága is kapcsolódik.

Aki információsan művelt, annak jelentős tudása van az információk világáról, személyes stílusa elősegíti interakcióit az információs világgal, és belső értékei támogatják az információhasználatot (Nagy, 2000). Ennek megfelelően ismernie kell az információs társadalom természetét, és el kell sajátítania az információhoz való hozzáféréshez és az információ használatához kötődő értékeket (Bruce, 1994).

A különféle definíciók összehasonlításából az is leszűrhető, hogy az információs műveltség feltételez egy felismerési fázist, megtalálható benne a keresés megfogalmazása, a forrás(ok) kiválasztása és vizsgálata, az információ értékelése, szintézise és használata (Varis, 2003).

A kritikai tudatosság, kritikai gondolkodás elemei közül emeljük ki a következőket:

- a megbízható források keresése és megtalálása,
- a tények és vélemények közötti különbségtétel,
- a manipulatív érvelés felismerése (Jones, 1996).

Több helyütt idézhetnénk Dömsödy Andrea (2005) szimpatikus, szenvedélyes és főként igaz érvelését. Ezúttal csupán arra emlékeztetünk, hogy ő is kiemeli: az olvasási készség, kritikus gondolkodás, ítélőképesség, a kulturális környezet ismerete nélkülözhetetlenek az információk használói számára.

Fontos tudnunk, hogy az információs műveltség készségei külön-külön is levezethetők napi, praktikus kihívásokból, a lényegük azonban éppen az, hogy együttesen egy alapképesség lassan szervesülő komponenseiként jelennek meg (Karvalics, 1997).

Kinek az ügye?

Az információs műveltség a következő – egymással is összefüggő – kihívásoknak a megválaszolására fejlődött ki:

- az információs túlterhelés, amelyet a digitális technológiák gyors fejlődése okozott,
- a kompetens információhasználók iránti társadalmi igény,
- a fogékony és informált munkaerő szükségessége, amelyet a tudásgazdaság követel meg (Andretta, 2005).

Ahogy azt György Péter megfogalmazza: ezek a kihívások abból következnek, hogy a „net nem nett univerzum, nem kertes házak utcája, inkább ködös táj”. Nem olyan, mint a könyvtár, hol „biztos kezek vezetik: a katalógusok, bibliográfiák, segédletek között. Nehéz eligazodni, de bizonyosságra lehet szert tenni”. (György, 2002, 15.).

Nem idézhetjük eleget az UNESCO szakértőinek véleményét, mely szerint az információs műveltség lehetővé teszi, hogy információkhoz jussunk egészségünkéről, környezetünkéről, oktatásunkról és munkánkról. Az információs műveltséget tehát be kell építeni az alapfokú, a középfokú és a felsőoktatás tanterveibe, valamint az információs, továbbá az oktatási és egészségügyi szakemberek képzésébe (Thematic debate, 2005).

Az UNESCO és az IFLA közös nyilatkozatában megerősíti ezt, hozzátéve, hogy az információs műveltség a digitális világban alapvető emberi jog. Egyúttal jól látható benne a fogalom kétarcúsága abban a tekintetben, hogy kinek az érdekeit szolgálja leginkább,

hiszen a dokumentum szerint egyaránt pótolhatatlan az egyes emberek és cégek (különösen a kis- és középvállalkozások), illetve az egyes régiók és nemzetek versenyképessége szempontjából (*IFLA*, 2005). Ennek megfelelően messzemenően igaznak kell tartanunk Z. Karvalics László megállapítását, miszerint az információs műveltség tömeges megteremtésének fontossága ma legalább olyan alapvető, mint az alfabetizáció elterjesztése volt az ipari társadalom hajnalán, ilyen módon tehát nem erkölcsi-lelkiismereti kérdésről van szó, hanem racionális számításokon alapuló döntésről (*Karvalics*, 2003).

Ugyanakkor az is igaz, hogy az információs műveltség elterjesztése végső soron az el- len hat, hogy az információt meghatározott személyek, csoportok, érdekszférák kisajátít- sák (*Doherty és Ketschner*, 2005).

Az információs műveltség modelljei

Az információs műveltségnek három modelljét szokták megkülönböztetni. A behavi- orista modell a megfigyelhető viselkedésen alapul, és sokan kritizálják, mert különálló képességeket mér. A konstruktivista modellek a kritikus gondolkodást, az önálló tanulást hangsúlyozzák, mentális modellekre épülnek és a „tanuljuk meg, hogyan kell tanulni” megközelítéshez kapcsolódnak. A relációs modell a konstruktivista nézőpontot kiegészíti azzal, hogy segíti az információ kritikus használatát előtérbe állító személyes értékek fejlesztését. Segítségével az információs környezetre vonatkozó alapos ismeretek, vala- mint egy olyan informálódási stílus sajátítható el, amely elősegíti, hogy a tanuló a vilá- gal szabadon lépjen interakcióba. A relációs modell az információs műveltséget az infor- máció-használat hét különböző módjával foglalja keretbe:

- az információs technológiák használata információk gyűjtésére és kommunikálására,
- a források ismerete és ezek közvetlen vagy közvetítő útján történő elérésének képessége,
- új szituációk kezelése megfelelő információkeresési és -felhasználási stratégiák útján,
- az információ ellenőrzése és kezelése mechanikus eszközök, az emlékezet és infor- mációs technológiák segítségével,
- személyes tudásbázis kiépítése új érdeklődési területeken, amely az információ táro- lásától abban különbözik, hogy magába foglalja a kritikus elemzést is,
- a tudás és a személyes távlatok alkalmazása, ami új meglátásokhoz vezet,
- az információ bölcs és etikus felhasználása (*Andretta*, 2005).

Modellekről más értelemben is beszélhetünk. Az információs műveltségnek léteznek ugyanis nemzeti keretrendszerei is. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

- Az Amerikai Egyesült Államokból az Association of College and Research Libraries (ACRL) keretrendszere (Information Literacy Competency Standards for Higher Educa- tion, <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>);
- Ausztrália és Új-Zéland területéről az Australian and New Zealand Institute for Infor- mation Literacy (ANZIIL) keretrendszere (Australian and New Zealand Information Liter- acy Framework, <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/infoliteracyframework.pdf>);
- Nagy-Britanniából a Society of College, National and University Libraries (SCONUL) keretrendszere (Information skills in higher education, http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/seven_pillars.html).

Első látásra nagyon hasonlóak ezek a modellnek is nevezhető keretrendszerek. Közé- lebből nézve azonban látszik, hogy az információ etikus használata tekintetében az ANZIIL modell a társadalmi, kulturális és gazdasági aspektusokra is figyel, míg a másik két modell középpontjában a jogi vonatkozások, mindenekelőtt a szerzői jog áll. Számos további különbség mellett emeljük ki, hogy az ANZIIL modell a tanulás következő di- menzióit azonosítja:

- általános készségek: problémamegoldás, együttműködés, csapatmunka, kommuni- káció, kritikus gondolkodás;

- információs készségek: információkeresés, az információ felhasználása, az információs technológia gördülékeny használata;
- értékek és meggyőződések: az információ bölcs és etikus felhasználása, szociális felelősségérzet, közösségi részvétel.

A SCONUL modell két alapkövét az alapvető könyvtári készségek és az alapszintű informáciotechnológiai készségek jelentik. Ezekre épül a modell hét „oszlopa”, amelyek a már említett ALA definícióban szereplő készségek részletező kibontását jelentik. Ez egyébként mindhárom modellre igaz.

Ugyancsak közös vonása a modelleknek, hogy az információs műveltség oktatását teljesen integrálni kívánják a szaktárgyak oktatásával. Az ANZIIL modell ezen belül kiemeli, hogy ennek az oktatásnak a teljes tanulmányi időre ki kell terjednie (*Andretta*, 2005).

Mítoszok az információs műveltségről

Alan Bundy (2004b) arra figyelmeztet bennünket, hogy az információs műveltségről számos mítosz létezik, amelyekhez – éppen az információs műveltség szellemének megfelelően – kritikusan kell viszonyulnunk.

Az első mítosz az, hogy az információs műveltség az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használatának képességével azonos. Az IKT-t mint csodaszert feltüntető marketingtől, a komplex kihívásokat technológiai problémává leegyszerűsítő felfogástól különösen a politikusok, oktatáspolitikusok, hivatalnokok és a rosszul informált, kétségeket nem támasztó médiumok csábulnak el. Az IKT és az e-learning sokat ígért, viszont a beléjük fektetett összegekhez képest kevés eredményt hozott az oktatás számára (*Bundy*, 2004b).

Az UNESCO Közép- és Délkelet Európára koncentrált szakértői értekezletének résztvevői is megerősítik ezt, hiszen kimondják, hogy az információs műveltséget legtöbbször és legtöbbször összekeverik a számítógépes írástudással (az IKT használatával, a digitális írástudással) és egyben le is szűkítik arra (*Workshop*, 2006).

Az információs műveltségnek azonban nem a technológiákra kell összpontosítania. Tartalmazhatja technológiák alkalmazását, viszont nem függ tőlük, hanem inkább intellektuális keretet ad a felismerés, a megértés, a kritikus értékelés és a gondolkodás számára. Az információs műveltség pedagógiájára tehát az kell jellemző legyen, hogy tartalmát technológiai eszközökkel közvetítjük, az oktatás azonban nem technológia-központú (*Bundy*, 2004a).

A második mítosz az, hogy a felsőoktatásba bekerülő hallgatók információsan műveltek, mivel a középiskolákat széles körben jellemzi a tanulóközpontú, forrásalapú és IKT-központú tanulás. Erről sokan és sokat beszélnek, a valóság viszont messze nem ilyen szép. A közoktatás elhanyagolja az információs műveltség fejlesztését, pedig az olvasás elsajátításával együtt ezt sem szabad az iskolarendszerű oktatás késői fázisaira vagy a szerencsére, esetleg arra hagynunk, hogy útközben „ragad valami” a tanulókra. (*Bundy*, 2004b). Bundy megállapításai alapvetően Ausztráliára vonatkoznak, de aligha mondható el, hogy idehaza másként lenne. Annak is fennáll a veszélye, hogy a tanulók és a felsőoktatás hallgatói nem ismerik fel az információs műveltségnek tanulmányaikban játszott szerepét, azt gondolván, hogy megvannak a megfelelő készségeik, amelyeket az Internet pusztá használatával azonosítanak (*Workshop*, 2006).

A harmadik mítosz az, hogy az információs műveltség oktatása megoldható könyvtárközpontú oktatással, az információs készségek fejlesztésével, a felhasználóképzés „újracsoomagolásával”. Ennek kapcsán röviden térjünk ki a könyvtár és a könyvtárosok szerepére!

Az információs műveltség és a könyvtár

Az információs műveltség a könyvtárosok ügye, viszont alapvetően nem könyvtári ügy, állítja Bundy (2004b). Kétségtelen, hogy a könyvtárosok azok, akik általában felismerik az információs műveltség fontosságát, és részt vesznek népszerűsítésében és gyakorlati alkalmazásában. A könyvtárak mindig is segítettek felhasználóikat az információ jobb megtalálásában. A könyvtári felhasználók orientálása azonban szoros összefüggésben volt meghatározott gyűjteményekkel, és azon termékek körére korlátozódott, amelyet egy-egy meghatározott könyvtár nyújtott.

A könyvtárosképzésben egyelőre még csak kis mértékben van jelen az információs műveltség, a gyakorló könyvtárosok pedig felkészületlennek érzik magukat az oktatói szerepre (*Workshop*, 2006). Tegyük hozzá, hogy a könyvtárosoknak elsőként maguknak is információsan műveltté kell válniuk.

A könyvtárosképzésnek és -továbbképzésnek biztosítania kell, hogy a hallgatók megismerjék az információs műveltség fogalmát, maguk is információsan műveltek legyenek és megismerjék az információs műveltség oktatásának néhány vonatkozását.

A fogalmak tekintetében meg kell ismerniük:

- az információs műveltség legfontosabb definícióit,
- különböző kontextusait,
- a más műveltségekhez (írástudásokhoz) való viszonyát,
- az információs műveltség és a könyvtári-információs készségek és tudásterületek (például tudásmenedzsment, információs visszakeresés) viszonyát,
- az információs műveltség főbb modelljeit és elméleteit,
- az információs műveltséggel kapcsolatos szervezetek és kezdeményezések funkcióit és hatókörét,
- az információs műveltség történetét és eredetét.

Különösen fontos, hogy tudatában legyenek az információ használatát körülvevő – fentebb már említett – etikai, jogi és társadalmi-gazdasági problémáknak (*Virkus és mtsai*, 2005).

Az első pontban megfogalmazott feladat teljesítése jelenti azt a minimális keret-feladatot, amelyet mindenképen el kell végeznünk. Ehhez nem szükséges önálló tantárgy, ahogy maga az információs műveltség oktatása is inkább a tanterv egészéhez, mintsem egyes tantárgyakhoz kötődik.

Ennek a minimális programnak a főbb elemei a következők:

- az írástudás és a funkcionális írástudás fogalma,
- a különböző írástudások (műveltségek),
- az információs műveltség átfogó jellege,
- az információs műveltség definíciói,
- az információs műveltség és a könyvtáros a változó könyvtár, az egész életen át történő tanulás kontextusában.

Azok között a kérdések között, amelyekre figyelemmel kell lennie a 21. század könyvtárosának (a könyvtárosképzésnek és -továbbképzésnek), ott van az információs műveltség is (*Koltay*, 2007).

Érdekes egyébként felidézni a könyvtártudományi elméleti kutató és egyben gyakorló könyvtáros Michael Buckland gondolatait. Ő nem is használja az információs műveltség kifejezést, viszont felhívja figyelmünket: ahhoz, hogy valaki informálttá, jól értesültté (vagy jobban értesültté) váljon, nem elégséges, ha a potenciálisan informatívnak tekinthető könyvekhez, folyóiratokhoz, adatbázisokhoz és egyéb fizikai objektumokhoz hozzáfér, azaz lehetősége, eszközei vannak (a könyvtárak segítségével) ezek azonosítására, lelőhelyük meghatározására, valamint arra, hogy anyagilag megengedhesse magának a fizikai hozzáférést. Ezekon kívül az olvasónak képesnek kell lennie annak megértésére és értéke-

lésére is, amit a dokumentum tartalmaz. Ha ugyanis azt, amihez hozzáférhet, visszautasítja vagy nem érti meg, akkor nemigen lehet szó informálásról (Buckland, 1998, 12.).

Az információs műveltség és a kommunikáció

Az információs műveltség kompetenciái nemcsak a komplex információs (információ-visszakeresési) készségekre terjednek ki, hanem egyben gondolkodási (kutatás-módszertani jellegű) és kommunikációs kompetenciák is. A korszerű oktatás a tágabb értelemben vett kommunikációt is feltételezi: a folyamatos, fejlesztő kommunikáció feltételrendszerét kell hozzá megteremteni (Komenczi, 2001). Ha az információs műveltség alapkompenciáit nézzük, akkor – a korábban említetteknek megfelelően – az alapkészségek (írás-olvasás, szövegértés, számolás) is kommunikációs természetűek, azonosíthatunk azonban kifejezetten kommunikációs (írásbeli, szóbeli, idegen nyelvi) kompetenciákat is. Ugyanakkor a probléma-megoldási kompetenciák és a szakterülettől függő speciális ismeretek (Frank, 2006) is ide kapcsolhatók, bár ezek természete legalábbis kettős, hiszen a gondolkodási kompetenciák közé is sorolhatók.

Ennek megfelelően egyre gyakrabban fogalmazódik meg a kommunikáció szükségessége: az az elvárás, hogy a tanuló, a felsőoktatás hallgatói hatékonyan tudjanak szóban, írásban, valamint képi eszközökkel és idegen nyelven kommunikálni.

Az információs műveltség kompetenciái nemcsak a komplex információs (információ-visszakeresési) készségekre terjednek ki, hanem egyben gondolkodási (kutatás-módszertani jellegű) és kommunikációs kompetenciák is. A korszerű oktatás a tágabb értelemben vett kommunikációt is feltételezi: a folyamatos, fejlesztő kommunikáció feltételrendszerét kell hozzá megteremteni.

Az Association of American Colleges and Universities mindezt olyan elvárások köré építi fel, mint a természeti és társadalmi valóság ismerete és a felelős állampolgári viselkedés. Olyan ismeretek és készségek elsajátítását tűzi ki célul, mint az új körülményekhez való alkalmazkodás, az információnak tudássá, ítéletekké történő átalakítása úgy, hogy ezeket tettekre is képesek legyünk váltani (Greater Expectations, 2002).

Másutt azt olvashatjuk, hogy a tanulóknak maguknak kell megkeresniük, értelmezniük és ütköztetniük a forrásokat, továbbá olyan munkákat kell készíteniük, melyek hatékonyan fogalmazzák meg és kommunikálják az üzenetet (Information power, 1998).

Az iskolai könyvtárakkal szemben is megjelenik az a követelmény, hogy segítsék elő a kommunikációs készségek fejlesztését, járuljanak hozzá ahhoz, hogy a diákok a kommunikációs technológia és média valamennyi lehetőségével élni tudó, ügyes információ-előállítói válnak. Ehhez az iskolai könyvtáros (könyvtárostánár) azzal is hozzájárulhat, hogy előmozdítja és erősíti a diákok azon érdeklődését és képességeit, melyek az olvasáshoz, a hallás utáni és a vizuális ismeretszerzéshez kapcsolódnak. Fontos tényező még, hogy az információs felfogások, stratégiák és képességek tárházát kínálja tanulóinak, felhívja figyelmüket arra, hogy milyen fontos az információközlés összetettségének és ellentmondásainak elemzése, a különböző nézőpontok – egyéni vélemény, tudományos és kulturális értelmezések – fölismerése, az új információk és szellemi termékek hatékony létrehozása (Information power, 1998). Ezzel kapcsolatban említettük korábban, milyen fontos a manipulatív érvelések felismerése.

A fenti példák mutatják egyúttal azt is, hogy a kommunikációs kompetenciákat legtöbbször csak az információs vagy a gondolkodási kompetenciákkal (néha mindkettővel) együtt alkalmazzuk.

Az információs műveltség és az ismeretek kommunikálásának kapcsolata egyaránt megjelenik az írásban és az olvasásban. Az írás és annak írás célzott gyakorlása fejleszti a kritikai gondolkodást. A gondolkodás és az írás ugyanis elválaszthatatlanok egymástól, hiszen az írás (és a beszéd) a gondolkodás konkrét reprezentációja. Az írás a tanulás internalizálásának, a tapasztalatok tudássá való átalakításának is eszköze. Az írás folyamán új összefüggéseket látunk meg és új tudás jut felszínre (*Sheridan*, 1992).

A kritikai írás alapja ugyanakkor a kritikai olvasás. Azért is szoros közöttük a kapcsolat, mert írásaink többségében más írott szövegekre reflektálunk, mivel minden témát megelőz az, hogy az adott kérdésekről valaki más már gondolkodott, vele kapcsolatban már kutatásokat végzett, amelyek szövegek formájában, a szakirodalomban is testet öltenek (*Knott*, 2005). Ezért is mondhatjuk, hogy korunk kommunikációja jelentős részben már nem eredeti szövegek létrehozása, hanem meglévő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása úgy, hogy közben mindez magába foglalja a kommunikáció megfelelő technológiájának megválasztását is (*Geisler és mtsai*, 2001).

Az „akadémiai” írástudás

Az információs műveltség kommunikatív aspektusa megjelenik a felsőoktatási keretekben folyó információs műveltség-oktatás fontos részterületeként, amely a tág értelemben vett tudományos írás és olvasás kompetenciáinak, az „akadémiai” írástudásnak az oktatása.

A tudományos írás és olvasás önmagában nem hivatásszerűen végzett tevékenységek együttese, a hozzá kapcsolódó tevékenységek azonban a spontán tevékenységeknél tudatosabb hozzáállást tételeznek fel. Kisebb-nagyobb rendszerességgel ismétlődő folyamatokra, tanulható és tanulandó képességekre, készségekre, attitűdökre épülnek.

Ha elfogadjuk, hogy az információs műveltség egész életünket áthatja, akkor a tudományok művelésében még nagyobb fontossága van. A kutatók ugyanis a leginkább „literátus” emberek.

Az akadémiai írástudás nagyban támaszkodik a tudományos közlés műfajaira. Ilyen értelemben érdemes azt a meghatározást tekintenünk, mely szerint az információs műveltség céljuknak megfelelő és az adott közösség által értékesnek tekintett (verbális és más természetű, papíron vagy más hordozón megjelenő) szövegek olvasásának, interpretálásának és létrehozásának képessége (*Elmborg*, 2006).

Maga a műfaj fogalma a retorikai és az irodalmi elemzésben az azonos célokat szolgáló és hasonló konvenciókat követő művek összességét jelenti (*Antunes, Costa és Pino*, 2006). A műfajok ismerete egyaránt magába foglalja a formát és a tartalmat. Adott időben és adott körülmények között tudnunk kell a megfelelő tartalmat egy adott cél érdekében felhasználni. Ismernünk kell célközönségünket: mit kell számukra részletesebben kifejtenünk és mit nem. Célszerű továbbá azt is ismernünk, hogy az adott területen mit vesznek adottnak, és mi képezi vita tárgyát. Ennek ismeretében vagyunk ugyanis képesek olvasóink meggyőzésére (*Paltridge*, 2000).

A műfaj fogalmát formálisan úgy is meghatározhatjuk, mint szövegtípusok olyan taxonómiai összességét, amely rendszerszerűen alkalmaz a formához vagy a tartalomhoz kapcsolódó műfaji elemeket, míg kommunikatív megközelítésben a műfaj egy közösségen belül alkalmazott, társadalmilag elfogadott viselkedésminta.

A műfajokat viszonylagos állandóság jellemzi: a műfajok egy-egy közösség hagyományait követik, különben nem érvényesülne a közösséghez való kötődésük (*Antunes, Costa és Pino*, 2006). Kapuóri szerepet töltenek be: a kívülállókat nem engedik be. A műfaj-

elmélet fontos kérdése tehát annak a hatalomnak a vizsgálata, amellyel a bennfentesek rendelkeznek, amelyet új utak bejárására használnak, és amely a műfajok létrejöttére is hatással van (*Bhatia, 2004*).

A közösségek különböznek egymástól szociális és kognitív dimenziókban, nemcsak abban a tekintetben, hogy más tudományterületet tükröznek, hanem céljaikban, a társadalmi viselkedésben, a hatalmi viszonyokban és politikai érdekekben, illetve – nem utolsósorban – a kifejtés és az érvelés formájában (*Hyland, Hamp-Lyons, 2002*).

Az akadémiai írástudás nyújtja azt a tudást a szerzőknek, amely lehetővé teszi, hogy olyan meggyőző üzeneteket küldjenek, amelyek megfelelnek a „kapuőrök” elvárásainak, és a hatalmi aszimmetriákat is kiegyenlíti (*Koutsantoni, 2006*).

Az információs műveltség és a belső folyamatok

Az az információs univerzum, amelyben élünk, igen összetett. Feldolgozásához nem elég, ha az információkhoz való viszonyulásunk kritikai. Önismeretre, intuícóra és képzeletre is szükségünk van. A feldolgozás lehet egyéni és kollektív, szubjektív és objektív, érzelmi és analitikus. Az információs univerzum tehát legalább annyira a felhasználók belső világában él, mint amennyire rajtuk kívül létezik (*Ward, 2006*).

Említettük már az információs műveltség és a tanulás összefüggését. Az utóbbit az információkkal és a tapasztalatokkal való dinamikus interakciókon keresztül történő aktív tudásépítési folyamatként határozhatjuk meg (*Information power, 1998*). E tudásépítés során a tanuló önvezérelten, külső kényszertől függetlenül elkötelezett a tanulás iránt (*Nagy, 2000*).

Ehhez az önvezérelt tanuláshoz kapcsolódnak a metakognitív működések. Az ezen az összefoglaló néven nevezett metakogníció, metakognitív tudás és metakognitív stratégiák lehetővé teszik, hogy megértésünket nyomon követhessük, folyamatát értékeljük, továbbá, hogy megtegyük a szükséges lépéseket, amikor a megértéssel problémák vannak (*Fujita, Nardi és Fagundes, 2003*).

A metakogníció legáltalánosabban úgy határozható meg, mint tudás a tudásról. A saját tudásunkról rendelkezésre álló tudás, amelyet a hosszú távú emlékezetben tárolunk. Egyaránt tartalmazza magát a tudást, az önmegfigyelést és az ahhoz tartozó értéktételeket, valamint az önszabályozást. A metakognitív tudás magára a kognícióra vonatkozó tudás. A metakognitív stratégiák olyan általános készségek, amelyekkel a tanulást kezeljük, irányítjuk, szabályozzuk, vezetjük (*Sheorey és Mokhtari, 2001*).

Másként megfogalmazva azt mondhatjuk, hogy a már megszerzett és elrendezett ismeretek kognitív kereteket biztosítanak számunkra, mivel „az új élményeket és az új ismereteket a régiéik alapján kialakult értelmezések mentén építjük be tudásrendszerünkbe”. A létrehozásra váró új jelentések alapját a kognitív keretek képezik, ezért a „saját tudásunkról, a saját tanulásunkról való tudás az értelmes, jelentéssel bíró tudásnak és az értelmes, hatékony tanulásnak egyik alapfeltételét jelenti” (*Bárdossy és mtsai, 2001, 48.*).

Ebből is következik, hogy azokat a folyamatokat, amelyek alapot képeznek az információs műveltség készségeinek elsajátításához, a vele kapcsolatos tudás, ismeretek megszerzéséhez, csak részben ismerjük. Van tehát tere azoknak a pszichológiai, pszicholingvisztikai, kognitív tudományi kutatásoknak, amelyek ezek jobb megismerését célozzák.

Az információs műveltség oktatásának a jó oktatási gyakorlat modelljeként kell szolgálnia: az információs műveltség a kritikus elemzésről, az önálló tanulásról, problémamegoldásról, az információ etikus felhasználásáról szól, így minden, ami ezzel ellenkezik, idegen oktatásától (*Virkus és mtsai, 2005*).

Irodalom

- Adams, P. (2003): The misinformation age. *The Australian*, 19-20 April. (idézi Bundy 2004a)
- ALA (1989): *Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy*. 2006. 01. 17-i megtekintés, <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>
- Andretta, Susie (2005): *Information literacy: A practitioner's guide*. Chandos Publishing, Oxford.
- Antunes, P. – Costa, C. J. – Pino, J. A. (2006): The use of genre analysis in the design of electronic meeting systems. *Information Research*, 11. 2006. július 12-i megtekintés, Information Research [on-line] <http://InformationR.net/ir/11-3/paper251.html>
- Balla Mária (2005): Pedagógiai és pszichológiai információkeresés az interneten. *Iskolakultúra*, 15. 123–135.
- Bárdossy Ildikó és mtsai (2001): Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben II. *Magyar Felsőoktatás*, 11. 48–49.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57. 218–259.
- Bhatia, V. K. (2004): *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum, New York.
- Bruce, C. S. (1994): *Information Literacy Blueprint*. 2006. március 14-i megtekintés, www.gu.edu.au:80/ins/training/computing/web/blueprint/content_blueprint.html
- Buckland, Michael (1998): *A könyvtári szolgáltatások újratervzése*. OSZK, Budapest.
- Csik Tibor (2006, szerk.): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest*. 2006. április 26-i megtekintés, <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>
- Bundy, A. (2004a): One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of eLiteracy*, 1. 2006. február 5-i megtekintés, *Journal of eLiteracy* [on-line], <http://www.jelit.org/6/>
- Bundy, A. (2004b): *Zeitgeist: information literacy and educational change*. Paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium, 4 October 2004. 2006. február 7-i megtekintés, www.library.unisa.edu.au/about/papers/zeitgeist-info-lit.pdf
- Doherty, J. – Ketchner, K. (2005): Empowering the Intentional Learner: A Critical Theory for Information Literacy Instruction. *Library Philosophy and Practice*, 8. 2006. április 11-i megtekintés, <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/doherty-ketchner.htm>
- Dömsödy Andrea (2005): Információs társadalom, informatika és könyvtár-pedagógia. *Iskolakultúra*, 12. 12–20.
- Frank Róza (2006): Kompetenciafejlesztés az információs társadalomban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 53. 391–403.
- Fujita, M. S. L. – Nardi, M. I. A. – Fagundes, S. A. (2003): Observing documentary reading by verbal protocol. *Information Research*, 8. 2004. május 5-i megtekintés, Information Research [on-line] <http://informationr.net/ir/8-4/paper155.html>
- Geisler, C. és mtsai (2001): ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 15. 269–308.
- Greater expectations (2002): *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
- György Péter (2002): *Memex, a könyvbe zárt tudás a 21. században*. Magvető, Budapest.
- Hyland, K. – Hamp-Lyons, L. (2002): EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1. 1–12.
- IFLA (2005): *Beacons of the Information Society. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. 2006. szeptember 6-i megtekintés, <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfoSoc.html>
- Information power (1998): Információs hatalom. Partnerkapcsolatok építése a tanuláshoz. Tömörítvény. In Csik Tibor (szerk): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest*. 42–83.
- Jones, D. (1996): Critical Thinking in an Online World. Untangling the Web. *Proceedings of the Conference Sponsored by the Librarians Association of the University of California, Santa Barbara and Friends of the UCSB Library*. University of California, Santa Barbara. 2004. december 19-i megtekintés, <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html>
- Karvalics László, Z. (1997): Az információs írástudástól az Internetig. *Educatio*, 6. 681–698.
- Karvalics László, Z. (2003): *Információ, társadalom, történelem*. Typotex, Budapest.
- Knott, D. (2005): *Critical Reading Towards Critical Writing*. 2005. február 23-i megtekintés, <http://www.utoronto.ca/writing/critrdg.html>
- Koltay Tibor (2007): *Virtuális, elektronikus, digitális. Elméleti ismeretek a 21. század könyvtárához*. Typotex, Budapest. 2007. február 7-i megtekintés, <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b10095/>
- Komenczi Bertalan (2001): Iskolai könyvtár az információs társadalomban. *Könyv és Nevelés*, 3. 63–69.
- Koutsantoni, D. (2006): Rhetorical strategies in engineering research articles and research theses: Advanced academic literacy and relations of power. *Journal of English for Academic Purposes*, 5. 19–36.
- Lanham, R. A. (1995): Digital literacy. *Scientific American*, 273. 160–161.
- Nagy Á. (2000): Információs írástudás és informatikai intelligencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 34–41.
- Paltridge, B. (2000): Genre Knowledge and Teaching Professional Communication. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 43. 397–401.
- Sheorey, R. – Mokhtari, K. (2001): Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29. 431–449.

Sheridan, J. (1992): WAC and libraries: A look at the literature. *Journal of Academic Librarianship*, 18. 90–94.

Thematic debate (2005): Thematic Debate on Information Literacy. *UNESCO WebWorld Newsletter*. 2005. április 21-i megtekintés, portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=18565&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Varis, T. (2003): *New literacies and e-learning competences*. 2003. február 13-i megtekintés, <http://www.elearningeuropa.info/>

Workshop (2006): Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. Draft conclusions and recommendations to UNESCO and CEI. International Center for Promotion of Enterprises, Ljubljana. 2006. június 4-i megtekintés, <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php->

[URL_ID=21870&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21870&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Virkus, S. és mtsai (2005): Information Literacy and Learning. In Kajberg, Leif – Lorrington, Leif (szerk.): *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education*. Royal School of Library and Information Science, Copenhagen.

Ward, D. (2006): Revisioning information literacy for lifelong learning. *Journal of Academic Librarianship*, 32. 396–402.

Koltay Tibor

Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar,
Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék

Értelmezés és megértés

A magyarországi cigányság korai történetének historiográfiája

A cigányság és a többségi társadalom közti kulturális kapcsolatok megértésének egyik fontos eleme az a kérdés, hogy a többség milyen képet alakított ki magának a cigányságról, ez a kép milyen forrásokból táplálkozott és hogyan alakult ki. Mai cigányképünk gyökerei a késő középkori és koraiújkorai első kapcsolatok után a 18–20. századi történetírásban kereshetők.

Dolgozatomban ezért annak próbálom meg utánajárni, hogy az egyes történetírók milyen értelmezési kereteket alkottak a cigányság történetének megírásakor, milyen szerepet szántak nekik az ország egészének történetében, mit tartottak fontosnak megjegyezni róluk, milyen források álltak rendelkezésükre és hogyan értelmezték ezeket. Végül arra a kérdésre szeretnék választ kapni, hogyan vált a cigánysággal kapcsolatos történetírás valóban tudományos módszereket alkalmazó, megértő diszciplínává, milyen utat járt be és milyen sajátos nehézségekkel kellett megküzdenie. Minden tárgyalt korszakban sorra veszem a cigányság történetével kapcsolatos forrásfeltárási és -kiadási munkákat, a kisebb tanulmányokat és a nagyobb ívű összefoglalókat, végül a magyarországi nemzeti-ségekkel kapcsolatos szakirodalmat és az országtörténeti szintéziseket.

A cigánytörténeti kutatások kezdetei

Német nyelvterületen a 17. század közepén jelentek meg az első, cigánysággal foglalkozó tanulmányok. Ezek elsősorban a cigányok európai történetével foglalkoztak, azonban nem tisztán tudományos céllal: szerzőik célja, hogy igazolják a cigányság eddigi megítélését, és felsorolják a velük kapcsolatos rendelkezéseket, hogy azok folytatására sarkallják a politikai döntéshozókat. (1) A ciganológia valódi megalapítójának azonban nem ezeket a korai kísérleteket, hanem Heinrich Grellmann nagy hatású tanulmányát (*Die Zigeuner. Ein historischer Versuch...*) tekintik. Írása jó ideig meghatározónak bizonyult az európai szakirodalomra nézve. Ez a siker azonban mindössze azon alapult, hogy Grellmantól sok későbbi szerző kritikátlanul vett át adatokat és érveket. Ez annál na-

gyobb kárt okozott, mivel a Grellmann munkájában megrajzolt cigánykép „egy válogatott, szubjektív bizonyítékokon alapuló és megszerkesztett ábrázolás” (Mayall, 1999).

A cigánysággal kapcsolatos tudományos érdeklődés Magyarországon Grellmann munkájával szinte egyidőben, a 18. század második felében született meg, bár még jó ideig nélkülözött minden rendszerességet. Eltérő képzettségű és társadalmi státusú emberek kezdtek foglalkozni a cigányság történetével, más és más indíttatásból. Volt, aki nyelvészeti, más zenei vonalon indult el, megint másokat a segíteni akarás motivált, és az aktuális társadalmi gondokból indultak ki.

Vályi István református lelkész leydeni tanulmányai alatt lett figyelmes az indiai és a cigány nyelv hasonlóságára. Nyelvészeti alapon elsőként bizonyította a cigányság indiai eredetét. Következtetéseit, amelyeket néhány év múlva maga Grellmann is felhasznált művében, Bécsben tette közzé, az *Anzeigen aus sämmtlich-kaiserlich-königlichen Erbländern* 1776-os számában.

A 18. század végén és a 19. század első két évtizedében több műkedvelő köznemes készített népszerűsítő stílusú tanulmányokat, kompendiumokat Magyarország történetéről (Gunst, é. n. [2000], 175.). Ennek a vonulatnak tagja az az Enessey György, aki Győr vármegyei táblabírói munkája mellett két tanulmányt készített a cigányokról. Ugyan ismerte és használta a legfrissebb szakirodalmat, Vályi és Grellmann munkáit, valamint a kortárs földrajzi műveket, azonban elavult módszereket (például önkényes etimologizálás) használt. Felbukkannak írásában a korban jól ismert negatív eredetmondák és nyugati mítoszok magyarított változatai (a cigányság szerinte nem Szent Lajos francia király, hanem II. András kereszties hadjáratához csatlakozva érkezett el először Európába). Összekapcsolódik nála a bibliai eredetmagyarázat, az egyiptomi származás tudata és a történeti valóság (Grellmann nyomán állítja, hogy a cigány nyelv indiai eredetű; ugyanakkor rokonítja az indiai és a palesztinai lakosságot). (2) Úgy tartja, a cigányok katonának alkalmatlanok, de zenésznek ki-

A cigánysággal kapcsolatos tudományos érdeklődés Magyarországon Grellmann munkájával szinte egyidőben, a 18. század második felében született meg, bár még jó ideig nélkülözött minden rendszerességet. Eltérő képzettségű és társadalmi státusú emberek kezdtek foglalkozni a cigányság történetével, más és más indíttatásból. Volt, aki nyelvészeti, más zenei vonalon indult el, megint másokat a segíteni akarás motivált, és az aktuális társadalmi gondokból indultak ki.

válóak. Ugyanakkor lehetetlen őket civilizálni: „a dzigán tsak dzigán marad mind öröké. Valamint a’ farkasbúl soha nem léssen bárány”; ezen bukott el Mária Terézia próbálkozása a cigányság integrációjára (Enessey, 2002, 37.). Tévedései és naivitása ellenére Enessey nagy érdeme, hogy ő írt először magyar nyelvű értekezést a cigányságról.

Enesseyhez hasonló műkedvelő, de az alapvető szakirodalmat jól ismerő nemesúr volt gróf Fáy István, aki 1842-ben közzétett cikkében jószándékú javaslatot tett a cigánysággal kapcsolatos gondok megoldására. Röviden kitér a cigányság történetére: „valóban érdekes egy nép, mind régisége miatt, mind mivel romanticában nagy szerepet játszott.” Timur Lenk győzelme után rajzoltak szét, Magyarországra is a 15. század elején érkeztek. Bár indiai eredetűek, mindenütt egyiptominak mondták magukat. Nagyida 16. századi ostromára hivatkozva a szerző kijelenti, hogy nem feltétlenül hasznavehetetlenek katonaként, egyébiránt pedig kitűnően zenélnek, aranyosok, és ritka szép nők vannak közöttük. Megállapítja, ha orvosolnák nyilvánvaló hibáikat, megszüntetnék a kóborlásait, „ugy mind a haza, mind az emberiség sokat nyerhet velök” (Fáy, 1842, 253–256.) (3)

1859-ben franciául, 1861-ben pedig magyarul jelent meg Liszt Ferenc *A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon* című könyve. Következtetései alapvetően hibásak, hiszen a cigányok által játszott magyar zenét azonosította a cigány zenével. A mű fontos hozadéka azonban, hogy a cigányságot már értékek hordozójaként és értékteremtőként írja le. A könyv érdekes vonása, hogy a szerző (bár erősen romantikus hevülettel) megpróbálja értelmezni a cigányság lelkületét, a cigány történelem ritmusát, és innen közelít a népköltészetük és dalaik felé (Liszt, 2004, 5–11.). Történetükkel csak érintőlegesen és rendszertelenül foglalkozik (Liszt, 2004, 123–129., 137–142., 244–249.). Szerinte a 13. század óta élnek cigányok Magyarországon, régebben, mint Európa többi országában, ezért itt jobban be tudtak illeszkedni, kamatoztatni tehetségüket; ugyanakkor megjegyzi, hogy a magyarok sem üldözték őket soha. A felvilágosult abszolutizmus próbálkozásait is a cigányok integrálására tett jószándékú, de átgondolatlan kísérletként értékeli. Általában elmondható, hogy Liszt a kulturális kapcsolatokra koncentrált, a cigányság és a magyarok kapcsolatának harmonikus oldalát emeli ki.

A korszak szerzői közt – a megfelelő infrastruktúra, tudományos közélet hiányában – még nem bontakozott ki szakmai vita sem a cigányság származásával, sem antropológiai jellemzőivel kapcsolatban. Vályi érveit a cigányság indiai eredete mellett hamar elfogadták, míg a bibliai eredetmagyarázat magától kikopott. Igazi (bár csak részben ciganológiai, inkább zenetörténeti) vitát először Liszt könyve váltott ki. Megjelenése után szinte azonnal komoly bírálatokat kapott; jóllehet a magyar és a cigány zene azonosítását végleg megcáfoló Bartók tanulmányaiig még évtizedeket kellett várni.

A kiegyezéstől a világháborúig

A 19. század második felében a cigánysággal már mint sajátos, értékes kultúrát hordozó népcsoporttal kezdtek foglalkozni. Ezt jelzik Wlislöck Henrik és Hermann Antal európai színvonalú néprajzi kutatásai, valamint Habsburg József főherceg romológiai érdeklődése (Vágh, é. n. [1983], 28–29.).

A cigányság jelenkori helyzete mellett múltja iránt is fellendült az érdeklődés. A kiegyezés után megnyíló levéltárakból tömegesen kerültek elő olyan, eddig ismeretlen források, amelyek a lezártak hitt problémákat új megvilágításba helyezték, pontosították. A hirtelen nagy arányokban megindult forrásfeltárások szinte parttalaná és rendszertelenné váltak (Gunst, é. n. [2000], 201–202.). Ez jellemző a cigánysággal kapcsolatos források közzétételére is, amely elsősorban az Ethnographia, a Történelmi Tár és a Századok hasábjain folyt. (4) A kutatók rábukkantak egy-egy érdekes okiratra, elszórt adatra, és történeti érdekességként, „adalékként” közölték, általában bővebb kommentár nélkül. Nem helyezték tágabb kontextusukba és nem értékelték őket, bár megvolt annak igénye, hogy az egy-két oklevél közzétételével a cigányság egész történetének megrajzolásához járuljanak hozzá. Csontos János megállapítása szerint a cigányok „előnyös és nem előnyös tulajdonaik által” kitűntek, és játszottak is némi szerepet a magyar történelemben, ezért érdemes hozzájárulni történetük feltáráshoz (Csontos, 1877, 454–456.). Lukinich Imre Dés város levéltárában lelt három 16. századi okmányt, amelyeket azzal a céllal tett közzé, hogy orvosolja a cigányság történetével kapcsolatos legnagyobb gondot, a forráshiányt (Lukinich, 1905, 372–374.). Ezeknek a korai közléseknek nagy hibája, hogy több esetben fordulnak elő félreolvasások, értelmezési problémák, a kommentárokból nem egyszer gúnyos megjegyzések és értékítéletek. (5)

A forráskiadásokhoz hasonlóan a cigányság történetével kapcsolatos feldolgozások is inkább szórványosak, egy-egy részproblémára vagy kisebb régióra összpontosítanak. A kor egyik legjelesebb történésze, Márki Sándor az Arad megyei cigányság történetét írta meg (Márki, 1890, 442–447.), Kovács János pedig a szegedi cigánysággal foglalkozott (Kovács, 1895, 187–198., 280–288., 388–393.). A kisebb kultúrtörténeti érdekességeket

közlő Lehoczky Tivadar a munkácsi cigányok 16–19. századi történetéről igyekezett átfogó képet adni, elemzése azonban mindvégig az általánosan ismert és bevett sztereotípiák mentén halad. Megpróbálja rekonstruálni szervezetüket, részletezi a velük kapcsolatos közbiztonsági és közegészségügyi gondokat és a felvilágosult politikának a cigányok civilizálására, integrálására tett kísérleteit. Kiemeli, hogy a zenélés volt számukra szinte az egyetlen lehetőség a beilleszkedésre és a megbecsültebb, magasabb kereseti lehetőségeket biztosító tevékenységek üzésére (Lehoczky, 1905, 146–150.). Takáts Sándor 1915-ben megjelent cikkében szintén a cigányzenéről ír, a rá jellemző lelkes hangvételen, a tényanyagot sok szórványos adattal, idézettel illusztrálva (Takáts, é. n. [2000], 144–157.).

A szakirodalomban többen tettek kísérletet arra, hogy igazolják: cigányok már a 13. vagy a 14. századtól kezdve élnek Magyarországon. Lehoczky Tivadar településnevek (Egyházas-Zigány, Czigányócz) alapján igyekezett bizonyítani, hogy már a 14. században is éltek Magyarországon cigányok. Sőt egy 1373-as per kapcsán megkockáztatja, hogy a perben érintett nemes Zigány család már a 13. század óta Északkelet-Magyarországon élt, hiszen ennyi idő biztosan kellett a nemzetség tagjainak, hogy érdemeket szerezzenek, és kivívják a nemességüket (Lehoczky, 1894, 826–828.). Ezt az irányzatot erősítette elbeszélő forrásokra, Johann Thurmaier bajor évkönyveinek hibás, 1664-es kiadására támaszkodva Szalay Béla is (Szalay, 1914, 89–93.). (6) Igazi szakmai vita azonban ekkor nem bontakozott ki. A cigányság korai jelenlétét igazoló cikkek nem keltettek nagyobb érdeklődést, a nevek hasonlóságán alapuló, felületes érvek cáfolatát történeti és nyelvészeti kutatások csak az 1970-es években adták meg. (7)

A rendszertelenség és a szakmai tévedések, pontatlanságok ellenére már megszületett az igény az átfogó, rendszerező történeti művek készítésére. Előbb egy osztrák szerző írt monográfiát a magyarországi és erdélyi cigányokról (Schwicker, 1883), két és fél évtized múlva pedig a jogász végzettségű, de hírlapíróként dolgozó Déry Gyula készített nagy szintézist egész Európa cigányságáról (Déry, 1908).

Annak ellenére, hogy elkészültek a kor színvonalán álló első összefoglalások a cigányság történetéről, azt nem tekintették a magyar állam és magyar nemzet története integráns és lényeges részének.

A Szalay József által írt és Baróti Lajos által átdolgozott *A magyar nemzet története*, amely a Millennium tiszteletére jelent meg, viszonylag nagy teret szán a cigányság bemutatására. Összefoglalót ad egész európai történetükről: megemlíti, hogy a mongol támadások miatt hagyták el Indiát, és a 15. század elejére érkeztek meg Európába. Itt aztán, „hogy maguk iránt jóindulatra bírják a keresztény lakosságot, nem vallották be valóságos eredetüket, hanem azt hazudták, hogy Egyiptomból vallásuk miatt kiűzött keresztények”. Hiába volt azonban a mítosz, hiába Zsigmond menlevele és a konstanzi zsinaton történt megjelenésük, hamarosan irtó hadjáratokat kezdtek ellenük. Elfogadhatatlan volt ugyanis „kóbor életmódjuk” és rendszeres lopási, csalási ügyeik. Másként alakult viszont a sorsuk a Kárpát-medencében: a szerzők itt kiemelik, hogy a „magyar nép az összes európai népek közül legkevésbé fanatikus. A cigányokat mindjárt eleitől fogva csak szegény, szájalomra méltó népnek tekinté s később sem vált üldözőjükké.” A zenélés mint az integráció legfontosabb formája szerepel. Ezen kívül a kötet megemlíti, hogy Dózsa György öccsét egy erdélyi cigány hóhér fejezte le, viszont azt is, hogy cigány származású volt Rézván István moldvai vajda, az erdélyi fejedelem vazallusa és a híresztelések szerint Szelepchényi György kancellár is (Szalay és Baróti, 1897).

A Millennium tiszteletére 1895–98 között kiadott, Szilágyi Sándor által szerkesztett *A magyar nemzet története* már jóval kisebb hangsúlyt fektet a magyarországi cigányság történetére. A cigányság 16. századi és 17. század eleji történetéről semmi érdemlegeset nem tudhatunk meg. A 17. század végéről szóló VII. kötetben Acsády Ignác már valamilyen több információt közöl, említést tesz a Kapy György szolgálatában hamis pénzt verő

cigányokról, valamint II. Rákóczi Ferenc cigányzenészeréről (*Acsády*, 1897, 382., 667.). A cigányság általános helyzetéről szólva megjegyzi, hogy a földesurak kiváltságokat adtak nekik, a megyék azonban nemigen túrték őket: Heves vármegye például 1679-ben elűzte a cigányokat területéről (*Acsády*, 1897, 394.). Marczali Henrik a 18. századi kulturális (oktatásügyi és vallási) állapotok leírásakor megjegyzi, több olyan társadalmi és etnikai csoport volt Magyarországon, amely alatta maradt a kor kulturális színvonalának: a betyárok, kanászok, a pásztorkodó románok nagy része, de leginkább „kívüle áll az emberi társaságnak és törvényeinek a nagyszámú cigányság”. Mária Terézia tette felvilágosult politikája egyik célkitűzésévé az ő letelepítésüket, megtérítésüket és leszoktatásukat a dőghúsevésről (*Marczali*, 1898, 357.). II. József közigazgatási, alkotmányos reformjai közt említi meg az 1782-es emberevőpert mint az egyik olyan szomorú esetet, amelyben a császár reformjainak erkölcsi alapját találhatta (*Marczali*, 1898, 411.). Végül a Horea és Closca vezette román parasztfelkelés ismertetésekor említi utójára a cigányokat, mint akik fegyverkovácsként a felkelők mellett álltak (*Marczali*, 1898, 421.).

Marczali Henrik néhány évvel később, 1898 és 1905 között kiadott munkájában, a *Nagy képes világtörténetben* sem közvetített több ismeretet és kedvezőbb megítélést olvasóinak. Mindössze ennyit jegyez meg a cigányságról, a 17. század eleji Erdély közállapotairól szólva: „A várak és helységek körül sok czigány tanyázik. Mindenféle piszkos foglalkozást űznek, közülök veszik a hóhérokat.” (*Marczali*, 2002a) Mivel a cigányság nem az általánosot, nem a fejlődés fő áramát testesíti meg a világtörténelemben, nem is szükséges bővebben ismertetni (*Marczali*, 2002b).

A két világháború között

Az 1920-as évektől a cigánysággal kapcsolatos forrásközlés teljesen megrekedt; fontosabb publikációk is csak az Ethographia hasábjain jelentek meg korai történetük egy-egy részkérdésével kapcsolatban. (8)

1931-ben Bartók Béla vette alapos kritika alá Liszt Ferenc meglátásait a cigányzenéről, kijelentve: amit a cigányok játszanak, az „újabb magyar népies műzene”; ez ugyan korántsem értéktelen, mégsem azonos a cigányok zenéjével (*Bartók*, 1931, 49–50.). Dömötör Sándor 1934-es cikkében szintén a cigányzene eredetét kutatta. Alapkérdése: „milyen eszmeáramlatok, körülmények és hatások alatt fogadta el a magyar a cigányt és a cigányzenélést sajátjának.” Rengeteg 16–19. századi szórványadatot és forrást vizsgál meg, hogy bemutassa a cigányság iránti rokonszenv fejlődését. Végül megállapítja, a cigányok már a 15. század eleje óta dolgoztak muzsikusként, de igazán népszerűvé csak a 18. század első felében váltak (*Dömötör*, 1934, 157., 177.).

Dömötör 1935-ben megjelent cikkében egy, a 18. századi irodalmi forrásokban és a folklórban meglévő motívum, a cigányok ennivalóból épült templomának eredetét derítette fel. A hagyomány okát abban találta meg, hogy a cigányság primitívebb kultúrával rendelkezett, amely számára a legértékesebb dolog az ennivaló; vagyis az ennivalóból épült templom a magyarság részéről szatíra a cigányság „kirívó faji tulajdonsága”, a mértéktelen evés-ivás miatt (*Dömötör*, 1935, 89.). Dömötör Sándor kutatói attitűdjére, megközelítésmódjára jellemző az a megállapítás, amit egyik cikke bevezetőjében tett: „Egy népet, egy embercsoportot csak akkor ítélnünk meg igazán, ha ismerjük élete körülményeit és lelkivilágát.” Ez természetesen mindig nehéz, hisz a népek érintkezése sosem mentes a bizalmatlanságtól és az előítéletektől (*Dömötör*, 1934, 158.).

A kisebb publikációkhoz hasonlóan a nagy szintézisek sem képesek egységes képet adni a cigányságról. Mindössze néhány tipikusnak tekintett adatot emelnek ki történetükből.

Hóman Bálint és Szekfű Gyula hatalmas műve, a *Magyar történet* a két világháború közti magyar történettudomány reprezentatív, a szellemtörténeti szemléletmódot tükröző alkotása. A szerzők „a magyar lélek” történetének, a „magyarság életének” előadását

ígérik. Ebből természetesen nem maradhatnak ki a nem magyar népek, hisz „a magyar nép politikai és kulturális szupremáciájának mértékét sem tudjuk azon viszonylatok ismerete nélkül megállapítani, melyekben a hazai nemzetiségek – tótok, németek, oláhok, szerbek, horvátok, rutének – voltak a magyarsággal szemben” (*Hóman és Szekfű*, 1935, 8.). A cigányság ebből a szempontból elhanyagolhatóan bizonyul; nem gyakorolt jelentős hatást a magyarság kultúrájára, állami és társadalmi életére. Szekfű ugyan többször megemlíti a cigányságot, de meglehetősen egyoldalúan foglalkozik velük. Egyszer leírja, hogy a cigányok török és magyar uraiknál zenéltek hegedűvel és cimbalommal vagy citerával, igen népszerűek voltak, és nagy szerepet játszottak a török és magyar kultúra közti hatások közvetítésében. (9) Emellett az egyetlen pozitív adat mellett azonban csak a cigányok mint „legalacsonyabb fokon álló népfaj” művelődésére, civilizálására tett erőfeszítésekre összpontosít. Erdélyben a románsággal keveredve és félnomád életmódot folytatva, a románokkal együtt ellenálltak a központi és vármegyei hatalom leteleítési kísérleteinek, és sokat ártottak a közbiztonságnak (*Hóman és Szekfű*, 1935, 444.). Egy 1773-as rendeletben aztán meghagyták nekik, hogy költözzenek át a nekik rendelt szilárd házakba; akik továbbra is sátorban laknak, azokat csavargókként kell elítélni. Öltözzenek az adott vidéken elfogadott viseletbe, és ne válasszanak többé vajdát, hanem a falusi bíró hatósága alatt éljenek. A cigány gyermekeket pedig parasztemberek neveljék fel a plébános felügyelete alatt, napi 3 krajcárért (*Hóman és Szekfű*, 1935, 523.). Az 1791–93 közt működő rendszeres bizottságok aztán ismételten javasolták a cigányok és a zsidók civilizálását (*Hóman és Szekfű*, 1936, 84.).

Hóman és Szekfű a magyarság és az egyre inkább teret nyerő nemzetiségek viszonyát alapvetően békésnek és harmonikusnak mutatja be: „mind a két században azt látjuk, hogy a magyarság respektálja a nem-magyar lakosság közigazgatási és kulturális szükségleteit, s ezekkel kapcsolatban nyelvük gyakorlását is biztosítja nekik.” (*Hóman és Szekfű*, 1935, 485.) Komolyabb konfliktusokat csak a felvilágosult abszolutizmus és a nemzetiségek öntudatra ébredése, első politikai követeléseik okoztak.

Első látásra többet ígér a Domanovszky Sándor által szerkesztett *Magyar művelődéstörténet*. A szellemtörténeti irányzattal szemben a szerkesztő megállapítja: „A társas együttélés sajátos szervezetével fölötte bonyolult jelenség. A nagy összefogással szemben, amely a társas élet alapja, a társadalmi alakulatokat még inkább jellemzi a nagy szétágazás, nemcsak a véleményekben, hanem az érzés, az erkölcs sokfélesége, az, hogy a társadalomnak nincs egységes tudata egy meghatározott központban, hanem a tudat szétosztottan él a társadalom egyedeiben”. A Hóman-Szekfű féle szintézissel szemben érvelve kijelenti, a szerzőpáros ugyan a társadalmi élet különböző szegmenseinek vizsgálatát jelölte ki célként, mégis aránytalanul nagy súlyt fektettek a politikátörténetre (*Domanovszky*, é. n. 15.); ezt most a *Magyar művelődéstörténet* szerzőgárdája fogja egészíteni a mélyben zajló, alig észrevehető folyamatok leírásával.

Úgy tűnik, ebbe a pluralizmusba sokkal inkább belefér a nemzetiségek, köztük a cigányság története is. A szerzők mégis szinte kizárólag a magyar kultúráról adnak egységesnek ható képet, a történelmet a magyarság szempontjából vizsgálják. A törökkort be-

1859-ben franciául, 1861-ben pedig magyarul jelent meg Liszt Ferenc A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon című könyve. Következtetései alapvetően hibásak, hiszen a cigányok által játszott magyar zenét azonosította a cigány zenével. A mű fontos hozadéka azonban, hogy a cigányságot már értékek hordozójaként és értékkeremtőként írja le.

mutató III. kötetben a cigányságról néhány sort találunk. A szerző mint társadalmon kívüli és súlytalan csoportról számol be róluk. Kóborlókként, tolvajokként, varázslókként, koldusokként tűnnek fel, bár megemlíti, hogy zenészekként is dolgoztak, de csak kevesen tudtak kiválni a közösségből és betagozódni a paraszti társadalomba (*Istványi*, é. n., 127.). A IV. kötet nemzetiségi viszonyokat bemutató cikkében már csak jelzéseként szerepel egyetlen kép egy cigány kovácsról (*Szabó*, é. n., 133.).

A világháború és az országterület megcsonkítása bebizonyította, a korábbi magyar nemzeti és birodalmi eszmeiséggel szemben a nem magyar népek nem elhanyagolható részei a Kárpát-medence történetének. Új kérdésként merült fel a nemzeti és nemzetiségi kérdés tanulmányozása (*Gunst*, é. n. [2000], 229.). A Domanovszky szerzőgárdájához tartozó Szabó István a magyarság életrajzáról szóló művében és népiségtörténeti tanulmányaiban a magyarság történetére koncentrált, a nemzetiségek előretöréséről fájlalóan írt, mint ami a magyarság pusztulásának jele és következménye. Kitér mindezek társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai és természetföldrajzi vetületeire, és elemzi az asszimiláció tényezőit. A nemzetiségek közül csak azokról szól részletesebben, amelyek szorosabb kapcsolatba kerültek a magyarsággal. A cigányságról külön nem ejt szót, csak szórványos adatokat közöl róluk (például: *Szabó*, é. n. [1941], 141–160.).

Cigánytörténeti kutatások a szocializmus évtizedeiben

A cigányságról alkotott kép Erdős Kamillnak az 1950-es években folytatott, főleg Békés megyére koncentrált néprajzi munkája révén sokat finomodott. Történetük megítélése azonban nemigen változott, az erre vonatkozó kutatások lassan haladtak, kevés ténybeli és módszertani újdonságot hoztak.

A forrásfeltárás és -kiadás terén jó ideig még szórványos adatközlés is alig akad. Mindössze Benda Kálmán tett közzé az Ethnographiában egyetlen 1608-as okiratot, rövid bevezetéssel (*Benda*, 1971, 425–426.).

1986-ban jelent meg Mezey Barna szerkesztésében *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban (1422–1985)* című, nagy jelentőségű kötet (*Mezey*, 1986). A kötetben újraközöltek és magyarra fordítottak rengeteg, mára már nehezen hozzáférhető forrást, összegyűjtöttek szórványos adatokat (például törvényeket, megyei szabályrendeleteket). A kötet hiányossága azonban, hogy – Nagy Pál kritikája szerint – „a forrásoknak csak töredékét közölte, nem is a legfontosabbakat, mert nem azokat, amelyek az életről szólnak, hanem a politikai aspektusból fontosakat” (*Nagy*, 2000e). A kötetnek Nagy Pál szerint még sok hátránya van: „pszichológiai tévedések, pontatlanságok, illetve a forráskutatási normáknak sem igazán felel meg” (*Nagy*, 1997).

A korszak szakirodalmának egy része még a régi, klisészerű témáknál maradt, ezek közül is elsősorban a zenélés kapott nagy szerepet. Hajdú András az Ethnographiában kísérelte meg megfejteni a Kájoni Kódexben fennmaradt cigány nyelvű dal, az egyik legrégebbi cigány nyelvemlék szövegét és besorolni dallamát, végérvényes megoldásra azonban nem jutott (*Hajdú*, 1955, 482–486.). Az eddigi ismereteket a cigányzenéről Sárosi Bálint összesítette könyvében. Röviden ismerteti a cigányság történetét, összeurópai képet vázol fel a cigányzene elterjedtségéről, majd rekonstruálja különböző csoportjaik népzenejét. Tárgyalja a cigány zenének a magyar és a török zenei hagyománnyal való kapcsolatait is. Kitér az alkalmazott hangszerekre, a zenekarok felállítására, a híresebb zenészek élettörténetére. Mindezt bő forrásidézetekkel teszi életszerűvé, kottamellékletekkel és jó képanyaggal egészíti ki. A kötet célja: az eddigi elszórt adatokat szintetizálni, és mintegy „megelőlegezett összefoglalót” alkotni, hiszen a cigányzenéről a végleges álláspont kialakítására még nincs lehetőség (*Sárosi*, 1971, 224–226.). (10)

A hagyományosnak mondható zenetörténeti kutatások mellett azonban megindult a cigányság társadalom- és gazdaságtörténetének kutatása: elsőként születtek magas színvo-

nalú összefoglalók a cigányság történetéről. Mészáros László komoly alapkutatásokat végzett a korai cigányság történetének néhány részproblémájával kapcsolatban. Elsőként a hódoltsági latinok, görögök és cigányok gazdasági és társadalomtörténetére vonatkozó oszmán-török szövegeket összegezte. Tolna, Pécs, Ráckeve, Esztergom és Buda cigányságának létszámát, gazdasági helyzetét, kereskedelmi tevékenységét és mesterségét, felekezeti megoszlását vizsgálta. Főleg hagyatéki leltárakat használt, a felekezeti megoszlásra pedig a névelemzés módszerét alkalmazta (akik újonnan tértek át az iszlám hitre, általában az Abdullah nevet viselték). A gyakori áttérést Káldy-Nagy nyomán a cigányok érvényesülési vágyával, a jobb anyagi lehetőségekkel magyarázta (*Mészáros, 1976*). Mészáros egy későbbi tanulmányban a 18. századi Bács-Kiskun megyei cigány-összeírások adatait vette górcső alá (*Mészáros, 1978*).

1983-ban jelent meg a *Cigányok – honnan jöttek, merre tartanak?* című tanulmánykötet, amely a címben is megfogalmazott „kényes kérdésről” ad átfogó képet, a legnevezebb szakemberek bevonásával. A kötet szerzői foglalkoznak a cigányság történetével, hagyományos kultúrájával, jelenbeli problémáikkal és a téma kutatástörténetével. A cigányság történetéről szóló tanulmány (*Tomka, é. n. [1983] 36–52.*) magas szakmai színvonalat képvisel, jó áttekintést nyújt az európai és magyarországi helyzetről; lehangsúlyosabban persze a magyarországi cigányság történetét tárgyalja. A szerző élesen elkülöníti a nyugat- és a kelet-európai országokat; keleten a cigányok számára jóval kedvezőbbek voltak a körülmények, jobb feltételek mellett tudtak beilleszkedni a munkaszervezetbe, így autonómiájuk megőrzésére is több lehetőségük nyílt. A tanulmány két korszak fejleményeiről rajzol igazán részletes képet: a 15. századról (ez a korszak a cigányság ki-rajzása, az első nyugati kulturális kapcsolatok miatt jelentős) és a 18. század második feléről (ez az időszak a felvilágosult abszolútizmus cigánypolitikája miatt fontos). A tanulmány jelentősége, hogy elsőként foglalja össze a cigányság teljes történetét, bár stílusa szerint inkább ismeretterjesztő, mint tudományos szintetizáló szándékkal.

A cigányság története azonban egyelőre nem bizonyult olyan feldolgozottnak és jelentősnek, hogy a nagy reprezentatív országtörténeti szintézisek is foglalkozzanak vele.

A „tízkötetes” *Magyarország történetének* 16. és 17. századot tárgyaló kötetéből semmi érdemlegeset sem tudunk meg a cigányokról, a 18. századdal foglalkozó részek is meglehetősen szűkszavúak velük kapcsolatban. A cigányság bevándorlásáról mindössze egy mondat szerepel, letelepedésük helyeként a szerző a Kárpát-medence déli és keleti részét jelöli meg. Életmódjukra pusztán „sátraik és kalyibáik” megnevezésével utal (*Wellmann, 1989, 48.*). Bár a cigányság létszámra nézve nem kis népcsoport, gazdaságilag és társadalmilag mégis súlytalanok (*Wellmann, 1989, 68.*), ez indokolja, hogy alig foglalkozik velük. A háromkötetes *Erdély története* is mindössze egyszer említi meg a cigányságot, akkor is csak a „színes népi öltözködés” kapcsán (*Péter, 1988, 756.*). Nem kaptak sokkal nagyobb teret a *Magyarok a Kárpát-medencében* című kötet lapjain sem. Bár a kötet célkitűzése az volt, hogy a politikátörténet keretein belül jobban kidomborítsa a nem magyar nemzetiségek történetét és a nemzetfogalmak változásait (*Glatz, 1988, 5.*), (11) a nem kis létszámú cigánysággal kizárólag a 19. századi történet során foglalkozik, ahonnan már biztos demográfiai adatsorok állnak rendelkezésre (*Glatz, 1988, 163., 197.*). (12)

A kutatások napjainkban

Az 1980-as évek végétől sorra alakultak a cigány politikai, érdekvédelmi és kulturális szervezetek, amelyek, ha jól láthatóan a széttagolódás felé sodródtak is, mégis hozzájárultak a cigány kulturális közélet és áttételesen a történeti tudat kialakulásához.

Országos és regionális civil szervezetek alakultak, (13) amelyek magukra vállalták közművelődési feladatokat ellátását. Céljuk nem csak a cigány fiatalok iskolázásának

elősegítése, valamint a népismeret és képzőművészet felkarolása, hanem a cigány kultúra megismertetése a többségi társadalom tagjaival, az együttműködés magyar egységeivel.

Hasonló célokat szolgálnak a nagyobb kulturális intézmények által fenntartott folyóiratok. 1991-ben indult meg az *Amaro Drom*, két évvel később pedig a *Közös Út – Kethano Drom* című folyóirat. Ez utóbbi helyt ad a cigány kultúrának, nyelvművelésnek, néprajzi és szociográfiai írásoknak, ugyanakkor a magyar nemzeti kultúrának is; célja érezhetően a „közös út” megtalálása, cigányok és nem-cigányok együttműködésének elősegítése. Az interneten is kiépültek a cigány kulturális élet fórumai. Több honlap inkább az aktuális eseményekkel, politikai étellel foglalkozik, de nagyobb történeti adatbázissal rendelkezik a Kurt Lewin Alapítvány által 1997-ben létrehozott *RomaPage.hu*, valamint a szintén 1997 óta működő, a Cigány Népművészek Országos Egyesülete által fenntartott *RomaArt.hu* oldal.

A kulturális egyesületek és média mellett megkezdődött a cigány oktatásügy kiépítése. Európa első cigány nemzetiségi, érettségit adó intézményeként alakult 1994-ben, Pécsen a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium. Több egyetemen is kutatóműhelyek alakultak, megkezdődött a romológia oktatása. A Pécsi Tudományegyetemen 1997 és 2000 közt specializációként oktatták a romológiát, majd a 2000–2001-es tanév őszi félévétől, Magyarországon elsőként, önálló szakként. Jelentős kutatói, illetve oktatói munka folyik emellett több egyetem és főiskola nemzetiségi intézeteiben, valamint a kisebbségi önkormányzatok által létrehozott kutatóintézetekben. Ezeknek az oktatási intézményeknek a deklarált célja olyan, népükhöz kötődő cigány értelmiségiek és szakemberek kinevelése, akik újjá tudják szervezni széthulló közösségeiket, érzékenyek a társadalmi problémákra, ismerik ezek gyökereit, képesek az árnyalt véleményalkotásra és együttműködésre a feszültségek megoldásában.

Ezt a célt szolgálná, elsősorban a közoktatásban, a megfelelő tankönyvek kiadása. A cigányság története azonban éppen csak felbukkant a középiskolai tankönyvek anyagában, mindössze rövid történeti összefoglalóként, amelyekben az indiai eredet, illetve a felvilágosult abszolútizmus cigánypolitikája kapta a legnagyobb hangsúlyt (*Jakab, 1992 (14); Lőrincz, 1998*). A jóval teljesebb és hatékonyabb cigány népismereti tankönyvek azt a célt tűzték ki maguk elé, hogy a vegyes lakosságú településeken élő gyerekek az iskolában „már kisgyermekkortól kezdődően megismerjék egymás hagyományait, kialakuljon bennük a másik népcsoport kulturális értékeinek tisztelete”. A magyar és a cigány kultúra párhuzamos oktatásával csökkenhetnek a konfliktusok, előítéletek (*Bódi, 1997, 6–7.; Ligeti, é. n. [2000]*). A legmodernebb igényeket elégíti ki *A roma kultúra virtuális háza* című, 2006-ban megjelent DVD-ROM, mely a múltbeli és mai cigány kultúrával kapcsolatos dokumentumokból, képekből, audio- és videoanyagokból nyújt bő választást. A szerkesztők célja az volt, hogy „felhívják a figyelmet a cigányok és nem-cigányok több évszázadra visszavezethető összetartozására és jelenkori együttműködésük fontosságára és szükségességére” (*Németh, 2007, 145.*).

A cigánysággal kapcsolatos néprajzi és történeti kutatások, viták számára újonnan indult könyvsorozatok biztosítanak szakmai fórumot. A könyvsorozatok közül az egyik legjelentősebb a *Cigány néprajzi tanulmányok*, amelynek tematikus kötetei 1993-tól jelennek meg a Magyar Néprajzi Társaság gondozásában. A sorozat célja az eddig egymástól elszigetelten dolgozó műhelyek munkájának összehangolása, közös fórum biztosítása a már eddig is világszínvonalú hazai romológiai kutatások számára (*Barna, 1993, 5–6.*). 2000-ben indult útjára a Pécsi Tudományegyetemen kiadott *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok* című sorozat, amelyhez két év múlva a *Gypsy Studies – Student* csatlakozott, publikációs lehetőséget biztosítva a romológia iránt érdeklődő hallgatók számára is. 2002-től jelenik meg a *Magyar roma történeti könyvtár* reprint sorozata, amelyben a mai napig sajnos csak Enessey György és Liszt Ferenc művei láttak napvilágot.

A cigánysággal kapcsolatos történetírásban lezajlott paradigmaváltás egyik oldala tehát az intézményi háttér kiépülése. A szakmán belül is végbement egy szinte teljes szemléletváltás is: a cigánykutatások lassanként önálló diszciplínává fejlődnek, világosan körvonalazott metodológiával és célrendszerrel.

A történészek két új célt tűztek ki maguk elé. Egyre sürgetőbb feladat a cigányság nemzeti identitásának, azon belül is történeti tudatának felépítése. Erre azonban csak akkor van mód, ha megtörténik a források és a korábbi történeti munkák alapos kritikája, a történeti források aprólékos feltárása és feldolgozása, valamint a megfelelő elméleti alapok és kutatói attitűdök megteremtése. Ezzel a céllal indult el a *Magyar roma történeti könyvtár* reprint sorozata. Kritizálják például az eddig széles körben használt „cigánykérdés” kifejezést; hiszen a „magyar történetet sem azért írjuk, mert az segítene a ’magyarkérdés’ megoldásában” (Bencsik, 2002, 139.). Hasonlóképpen bírálják azt a megközelítésmódot, amely szerint a cigányok története folytonos szenvedéstörténet (Fraser, 1996, 9.); ugyanakkor tartózkodni kell a glorifikálástól is, és a valós értékeket kell megismerni (Nagy, 2000e; vö. Nagy, 2004, 149.).

A másik, nem kevésbé fontos cél a cigányság kultúrájának és jelenbeli problémáinak feltárása és sokszempontú bemutatása, ezen keresztül pedig a társadalmi feszültségek enyhítése. Ez volt a célja a *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből* című, több kiadást is megért tanulmánykötetnek, amelyet „tudományos sokfélesége”, „beleérzően szakszerű közlésmódja”, „szakmai színvonala” révén jelentős, hiánypótló műként, a cigány és nem cigány társadalom közti közeledés iránymutatójaként tartanak számon (Kovalcsik, 1998, 9–11.; Halmi, 2005, 149–150.).

E két cél teljesüléséhez nagy mértékben hozzájárulna, ha a cigány értelmiségiek nagyobb arányban vennének részt történelmi feltárásban és az eredmények közzétételében, vagyis ha nagyobb teret kapna a cigányság önreprezentációja a szakmán belül. Bár a magyarországi nemzetiségekkel foglalkozó szakirodalomban egyre több, az adott nemzetiséghez tartozó szerzőt találunk (Szarka, 1997), e téren a cigányság jelentős lemaradással küzd. Bár a néprajzi, népművészeti kiadványokat gyakran cigány szerzők készítik, a történeti irodalomban a legjelentősebb munkák még mindig nem-cigány szerzőktől származnak.

A ’90-es évektől megindult a rendszeres és nagy mértékű forrásfeltárás és -kiadás. A történészek először végeznek szisztematikus alapkutatásokat a cigányok korai történetére vonatkozóan.

1998-ban jelent meg Magyar László András gondozásában Jacobus Thomasius, Ahasverus Fritschius és Enessey György egy-egy tanulmánya, egy minden szempontból igen jelentős forráskiadvány (Thomasius, Fritschius és Enessey, 1998). A kötetben közölt írások megértését alapos jegyzetapparátus segíti, az előszóban pedig néhány oldalas, vázlatos áttekintést kapunk a cigányság korai történetéről és a ciganológia kialakulásáról, korai művelőiről.

Roppant jelentős forrásfeltáró munkát végzett Küllös Imola és Nagy Pál. Az irodalomtörténész Küllös a 18. századi közköltéssel foglalkozva gyűjtött össze és dolgozott fel 17. és 18. századi cigánycsúfolókat (Küllös, é. n. [2000], 223–254.). Nagy Pál a történeti

A történészek két új célt tűztek ki maguk elé. Egyre sürgetőbb feladat a cigányság nemzeti identitásának, azon belül is történeti tudatának felépítése. Erre azonban csak akkor van mód, ha megtörténik a források és a korábbi történeti munkák alapos kritikája, a történeti források aprólékos feltárása és feldolgozása, valamint a megfelelő elméleti alapok és kutatói attitűdök megteremtése.

Magyarország levéltáraiban fekvő, eddig alig használt anyagokat, elsősorban periratokat tárt fel és értékelt (Nagy, 2000–2003, 2001). Megítélése szerint ezek a legfőbb források, hiszen ezekből bontakozik ki a cigányság mindennapi élete, ezekből következtethető vissza megfelelő forráskritikával a koraujkori cigányság gondolkodásmódja, értékrendje. Az új forrástípusokat természetesen az eddigiektől eltérően kell értelmezni. Figyelembe kell venni, hogy a cigányság önmagáról nem készített feljegyzéseket, a külső megfigyelők, kívülállók által készített feljegyzéseket pedig dekódolni kell. A forrást készítő szervek vagy személyek az eseményeket, adatokat úgy örökítették meg, ahogyan az a saját értékrendjük szerint értelmezhető volt; „ezt a történésznek vissza kell fordítania, hogy megértse, hogy a cigány mentalitás ebben miképpen jelenik meg. Ez az a pont, ahol a kulturális antropológia, az etnográfia és a szociológia besegíthet a történetkutatónak.” (Nagy, 2000e)

A történészek érdeklődése két irányzatba rendezhető. Az egyik homlokterében maga a cigányság áll, annak története, társadalma, kultúrája. A másik irányzat inkább a cigányság és a többségi társadalom közti kulturális kapcsolatokat vizsgálja: a cigánykép kialakulását, a sztereotípiákat, illetve a kölcsönös egymásra hatásokat.

A cigányság történetét több ismeretterjesztő jellegű, rövid, vázlatos cikk is összefoglalja (például Soós, 1994, 201–217.; Mezey, 1998, 45–79.; Tóth, 2000, 5–11.; Hegedűs, 2000). Ezek mindegyike valamilyen módon a „kisebbségi kérdés”, a konfliktusok megoldását és a helyes nemzeti önértékelés kialakítását tekinti céljának. Jellemző ezekre az írásokra, hogy a mai problémákból indulnak ki, azokra próbálnak valamiféle történeti választ adni, feltárva a mai gondok történeti gyökereit. Nádasi Edit a galántai és cseszneki Esterházy-birtokok cigányairól készített dolgozatot, amelyben jogi és gazdasági helyzetüket, beilleszkedési folyamataikat vizsgálta. A kérdéskörnek a szerző szerint az ad aktualitást, hogy az alapvető problémákat a mai napig nem sikerült megoldani: „A cigányság helyzete sok tekintetben eltér a Magyarországon élő más nemzeti kisebbségek helyzetétől [...] A cigányság esetében mást jelentenek a nyelvi jogok, a kulturális és társadalmi felzárkóztatás vagy az önkormányzatiság, mint például a magyarországi németység esetében. Ha történetiségében tekintjük ezt a kérdést, mindenekelőtt feltűnik, hogy bár hosszú évszázadok óta élnek nagyobb számban cigányok hazánkban, ennek ellenére az együttélés megnyugtató formáit mindmáig nem sikerült kialakítani – s az ezzel összefüggő társadalmi, politikai és kulturális problémák nem hogy enyhültek volna, de napjainkig csak súlyosbodtak.” (Nádasi, 2002)

A hagyományos politika-, társadalom- és gazdaságtörténeti nézőpontok mellett néhány szerző új megközelítésekkel próbálkozott, a honti emberevőperre, erre a jól dokumentált és igen hálás témára koncentrálnak. A jogtörténész Hajdu Lajos a per jogi kontextusát derítette fel, Koczó Renáta pedig az eset antropológiai értelmezését próbálta adni (bár eléggé meglepő következtetésekre jutott) (Hajdu, 1985, 119–128.; Koczó, 2000). Mindezek mellett az igazán komoly újdonságokat hozó kutatásokat Nagy Pál végezte; az első szakember, aki hivatásszerűen és szisztematikusan foglalkozik a cigányság korai történetével.

Nagy Pál rövid, egy-egy konkrét esetet vagy részproblémát feldolgozó cikkeiben (Nagy, 2000a, 2000b) és két nagyobb összefoglaló munkájában (Nagy, 1998, 2004) több alapvető elméleti-módszertani újítást vezetett be. Mindenekelőtt szigorú kritika alá vonva a korábbi megközelítésmódokat. Őv a historizálástól: „ne csak azt kerüljük el, hogy a cigányokat változatlanul tekintsük, hanem azt is, hogy azt gondoljuk, hogy a gázsók mindenben ugyanúgy gondolkodtak, mint a XX. században.” Ugyanígy kerülendőnek ítéli a homogenizálást is. Egy cigány csoporthoz nem lehet egységesen egyféle foglalkozást, a letelepült vagy a vándorló életmódot kötni, sőt kérdéses még az is, hogy lehet-e egyáltalán egységes cigányságról beszélni (Nagy, 1997, 2000e).

Túllépve a korábbi egyszerűsítő megközelítéseken, a cigányságot egyszerre vizsgálja etnikai és szociális kategóriaként. A „perifériális keveredés” elmélete szerint a cigányság

eredeti etnikai egysége felbomlott, és egy kétirányú folyamat indult meg: egyrészt néhány cigány ember kiszakadt eredeti közösségéből és hasonult a többségi társadalomhoz, másrészt marginalizálódott nem-cigány elemek csatlakoztak a cigány közösséghez. A legjobban dokumentált cigány közösség, a siklóiak bő egy évszázados történetét elemezve antropológiailag is megalapozott, jól általánosítható eredményre jut: „Úgy gondolom, hogy a siklói, s általában a kárpát-medencei, sőt kelet-európai cigányok nagy részének az őse lesüllyedt gázsó volt. [...] Olyan emberek, akik valamely oknál fogva elveszítették szokásszerű életlehetőségüket és ezzel környezetük megbecsülését is.” (Nagy, 2000c, 2003)

Nagy Pál alkalmazni kezdte a történettudományban kialakult legújabb módszereket, sőt túl is lépett azokon. Az antropológia, illetve az antropometria módszerét alkalmazza a cigány emberek különös testi jegyeiről (bőrszínükről, sebhelyeikről, szakállukról, himlőhelyeikről) szóló tanulmányában (Nagy, 2000d, 89–126.). A 18–19. századi forrásokban előforduló személyleírásokat elemzi, tipizálja és értelmezi, levonva azok társadalomtörténeti tanulságait.

Jelentős metodológiai újítást jelent a kulturális ciklusok vizsgálata (Nagy, 1999, 320–338. 2000e). A cigányság és a befogadó társadalmak közti kapcsolatok nehézségének okát a cigány és a nem-cigány történelem eltérő ritmusában, a kulturális ciklusok és a szocializációs minták különbözőségében fedezte fel. A kulturális ciklus bizonyos minták átörökítésének, illetve megváltozásának időtartamát jelenti: „amennyi változás a gazdaságban történik egy adott időegységben, az a kultúrában durván négyszer annyi idő alatt megy végbe. Ezt én összekapcsoltam azzal, hogy ez a kulturális ciklus a cigányoknál meghosszabbodik, vagy meghosszabbodhat.” Természetesen ez a szempont is hosszú időtartamú vizsgálatot igényel; Nagy Pál a 16–19. századi forrásokat összegzi.

A másik erősen kutatott téma a cigányság reprezentációjának kérdésköre. A fogalmak pontosítása, a klisék és sztereotip megközelítések feltérképezése, a reprezentáció általános elméletének kidolgozása még nem zárult le, bár több tanulmány hozzájárult ehhez a munkához (Görög, 1993, 98–117.; Törzsök, 1998, 29–52.).

Küllös Imola a 17–18. századi kéziratos közköltészeti emlékekben fellelhető cigányábrázolásokat dolgozta fel (Küllös, 1993). Cikkében feltárja az alapvető műfajokat és motívumokat. Összegzésében a felvilágosult abszolutizmus korának árnyalt értékeléshez jut el. Egyrészt ekkoriban nőtt meg a cigánysággal foglalkozó írásművek száma, a cigánykép egyre árnyaltabb lett, bár alapvető ambivalenciája megmaradt: a cigányok megjelentek egyrészt tréfás, ravasz, szókimondó és éles elméjű, másrészt pedig nevetségessé váló és póru járó figurákként is. Küllös a vizsgált forrásanyagot és az eddigi eredményeit jelentősen kibővítve, de a következtetésein lényegileg nem változtatva, később önálló kötetben is közzétette. A kötet igazi jelentősége, hogy egészen új forrástípusra alapozza kutatásait: a cigányságról szóló közköltészeti emlékek szinte teljességét felvonultatja az idézetek és a terjedelmes példatár révén. Küllös célja, hogy az eddig mellőzött forrástípus nyújtotta új perspektívából vizsgálja meg nemcsak a cigányság 17–19. századi reprezentációját, hanem új adatokkal szolgáljon a cigány kultúráról és társadalomról is (Küllös, 2003, 7.).

A cigányság története az egyre bővülő, kiváló romológiai szakirodalom ellenére sem kapott helyet az országtörténeti szintézisekben. A Millecentenárium tiszteletére megjelent *Magyarok Krónikája* egyetlen vázlatos összefoglalót szentel a cigányságnak, pozitívan értékelve a magyar és a cigány társadalmak közti kapcsolatot (Glatz, é. n., 300.). A Millennium évében kiadott *Magyar Kódex* hasonlóan éppen csak megemlíti a cigányságot (Magyar Kódex, 1996).

Az e két monumentális kiadványnál olcsóbb és könnyebben elérhető *Magyar Századok* című könyvsorozat sem szentel nagy teret a cigányság történetének. A 15. századdal foglalkozó kötetben Draskóczy István sorra veszi a Magyarországon élt nemzetiségeket, itt röviden kitér a cigányság társadalmi helyzetére. Nem említi a zenélést (amit pedig korábban

mindig központi jelentőségűnek vélték), viszont kiemeli az egyes cigány csoportok jogi helyzete közti eltéréseket: voltak, akik fegyverkovácsként a király vagy egy főúr védelmét élvezték, viszont a Fogaras vidékén lakókat a román birtokosok szinte rabszolgaként tartották (*Draskóczy*, é. n. [2000], 28–29.). A sorozat későbbi századokra vonatkozó kötetei nem említik a cigányságot; ez annál is inkább meglepő, hiszen ekkortól egyre több forrásanyaggal rendelkezünk róluk, és több szerepet kaptak a történelmünkben is.

Összegzés

A cigányság történetéről szóló szakirodalom a 20. század végéig a Magyarországról és a magyar nemzetről szóló történetírás fővonalán kívül kapott helyet, hisz a rá vonatkozó publikációk a szakma számára és a szerzők életművében is marginálisak voltak. Ennek oka egyrészt a rossz forrásadottságok, másrészt a cigányság sajátos társadalmi helyzete és megítélése.

A cigányság történetéről szóló írások hosszú ideig csak az elterjedt klisék mentén mozgáltak. Tipikusnak tekintett foglalkozásukat (zenélés), jellemvonásukat (vándorlás, lopási hajlam) vagy a többségi társadalommal való kapcsolatuk problematikus gócpontjait (a hinti emberevőper vagy általában a felvilágosult abszolutizmus korszaka) emelték ki. Csak a legújabb szakirodalom szakított ezzel a mindössze néhány adatra építő megközelítésmóddal, és kezdte meg a cigányság múltjának valós és sokoldalú feltárását.

A cigányság korai történetére vonatkozó kutatások célkitűzései lassan változtak. Előinte a fő cél a kuriózumok kiemelése volt, majd a Magyarországon élő népesség egyik sajátos, kívülállóként kezelt csoportját igyekeztek leírni. Sokáig általános volt a „cigánykérdés” terminus használata: mintha a cigányság egy (etnikai vagy szociális) problémacsoportot jelentene a magyar társadalom számára. Ez rosszabb esetben együtt járt az éppen aktuális kérdések mechanikus visszavetítésével, a jelenbeli társadalmi feszültségek előzményeinek kutatásával. A mai kutatások két célt tűznek ki maguk elé: a cigányság számára történeti tudat és identitás kiépítését, valamint a mai társadalmi problémák gyökereinek feltárását és közreműködést azok megoldásában (bár már nem a korábbi „historizáló” gondolkodás tüneteként, a „cigánykérdés” kifejezést egyáltalán nem is használva). E két cél megvalósításához leginkább a közelmúlt eseményeinek felderítése járul hozzá – a korai történetre vonatkozó kutatások így kiesnek az érdeklődés homlokteréből.

A magyarok és a cigányság kapcsolatait a régebbi történetírás és szépirodalom általában harmonikusnak, békésnek, az elismerésre és a befogadásra nyitottnak ábrázolta. (15) Ezzel a leegyszerűsítéssel párhuzamosan sokáig komoly gondot jelentett, hogy a cigányság történetét a magyar állam, illetve a magyar nemzet történetébe integrálják, és feltárják a kapcsolatok és konfliktusok valódi társadalmi, kulturális szerkezetét. A nagy országtörténeti szintézisek számára máig túl periférikus, súlytalan csoportot jelentenek ahhoz, hogy a szerzők néhány mondatnál többet szenteljenek nekik. A cigányságról szóló művekből viszont rendre a többségi társadalommal való kapcsolatuk marad ki. A két oldalt a mai történetírásban Nagy Pál módszertani újításai tudják egyesíteni: a periférikus keveredés és a kulturális ciklusok elmélete a két társadalom közti kapcsolatokra fókuszál.

A romológia fokozatos fejlődés után a 20. század végére tudott differenciálódni a történettudományon belül. Az 1980-as években megszülettek az első igényes összefoglalók a cigányság történetéről, majd az 1990-es években kialakultak és finomodtak a kutatások sajátos módszerei, létrejött az intézményi háttér, és a kutatók vezető egyéniségek körül kezdtek csoportosulni. A cigányság kezd elnyerni az őt megillető helyet a magyar történetírásban.

Jegyzet

(1) Ilyen korai munka Jacobus Thomasius lipcei professzor 1652-ben és Ahasverus Fritschius rudolstadt-schwartzburgi tanácsos 1660-ban készült tanulmánya. Lásd: In Jacobus Thomasius,–Ahasverus Fritschius – Enessey György (1998): *A cigányok. Három korai tanulmány a cigányokról*. Vál., ford., előszó és magyarázatok: Magyar László András. Orpheusz Kiadó.

(2) A módszerek tekintetében vö. a korban nagy hatású Horvát István östörténeti munkáival: Gunst, uo. é. n. 174–175.

(3) Fáy István (1842): *A cigányokról. Századunk*, 32. 253–256.

(4) A legértékesebb, a későbbiekben is leggyakrabban használt közlések: Thaly Kálmán (1880): Adalék a magyar cigányok történetéhez. *Történelmi Tár*, 607–608. Thaly Kálmán (1884): A cseszneki vár cigányai. *Történelmi Tár*, 568–578. Ifj. Kemény Lajos (1892): Kassa városa levéltárából. *Történelmi Tár*, 378–381. Ifj. Kemény Lajos. (1895): A cigányok történetéhez. *Történelmi Tár*, 1895. 206. o.

(5) Pl.: Thallóczy Lajos (1878): A cigányok szervezete történetéhez, 1661. *Történelmi Tár*, 704.

(6) Szalay Béla (1914): Cigánytörténeti adatok. *Ethnographia*, 89–93. A cikk rengeteg elszórt adatot közöl, helyenként tendenciózusan válogatva; célja, hogy igazolja a cigányság megvetett helyzetét (kutyapecérként alkalmazták őket), és lopós természetét. Több adatot közöl ezek mellett az egyiptomi származás tudatára és adózásukra vonatkozóan.

(7) Mezey Barna valószínűsíti, hogy a „Cigány”, „Zigány”, „Chygan” településnév és a családnév a népnévre utal. (Mezey, 1986, 6.) Nagy Pál viszont a nevek hangalakja alapján, és külföldi párhuzamokra hivatkozva ezt elveti. (Nagy, 2004, 7–9.) (A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban (1422–

1985.) Szerk.: Mezey Barna. Kossuth. 6. Nagy Pál (2004): „*Fáraó népe*”. A magyarországi cigányok korai története. Pécs. 7–9.)

(8) A folyóirat 1923-ban vette fel a sokatmondó „Népélet” címet.

(9) Hóman Bálint – Szekfű Gyula: *Magyar történet, III. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest*, 1935. 454–455.

(10) (Sárosi Bálint: Cigányzene. Gondolat, Budapest, 1971. 8; 224–226.) – Sárosi későbbi munkájában a cigányzenészekről szóló 19. századi újsághíreket gyűjtötte össze és dolgozta fel. (Sárosi, é. n. [2004]Bálint: A cigányzenekar múltja az egykorú sajtó tükrében, 1776–1903. Nap Kiadó, É.n. [2004.]

(11) Magyarok a Kárpát-medencében. Összeállította és szerkesztette: Glatz Ferenc. Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat, 1988. (História Könyvek) 5. (12) Uo., 163; 197.

(13) Jó példa ezekre az 1989-ben alakult Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület, Pécs (www.ckke.hu), és az 1992 óta működő Észak-Magyarországi Roma Unió, Ózd székhellyel (emruozd.roma.hu/page.php?3).

(14) Jakab György: *Az őskor világa – Az ókori civilizációk*. Calibra Kiadó, Budapest., 1992. (A könyv későbbi kiadásaiából a cigányságra vonatkozó részeket kihagyták.). Lőrincz László: *Felvilágosodás és forradalom*. AKG Kiadó, 1998.

(15) Erre jó példa a Szalay-Baróti-féle *A magyar nemzet története*, Hóman és Szekfű *Magyar története*, a szépirodalomból Arany János nagyidai cigányokról szóló vígposza, és Gárdonyi *Egri csillagok* című regénye. Kivétel viszont Jókai *A cigánybáró* című műve, amely sajátos feszültségeket tár fel a szereplők egyéni tragédiáin keresztül.

Irodalom

Acsády Ignác (1897): *Magyarország három részre osztásának története*. (A magyar nemzet története, VII.) Budapest.

Barna Gábor (1993): Előszó. In uő (szerk.): *Cigány népi kultúra a Kárpát-medencében a 18–19. században*. (Cigány néprajzi tanulmányok 1.)

Bartók Béla (1931): Cigányzene? Magyar zene? *Ethnographia*, 2.

Bencsik Gábor (2002): Utószó. In Enessey György: *A tzigán nemzetnek igaz eredete; Tzigán nyelvről toldalék; Tzigányok végső veszedelme*. Hasonmás és mai átirat. Közreadja Bencsik Gábor. Magyar Mercurius, Budapest. (Magyar roma történeti könyvtár 1.)

Benda Kálmán (1971): Révay Péter ajánlólevele Gáspár vajda és népe számára 1608-ból. *Ethnographia*, 3.

Bódi Zsuzsanna (1997): *Cigány népsmeret*. Kaposvár.

Csontos János (1877): Adalék a magyarországi cigányok történetéhez. *Századok*.

Déry Gyula (1908): *A cigányok Európában*. Budapest.

Domanovszky Sándor (é. n., szerk): Előszó. In *Ősműveltség és középkori kultúra*. (Magyar művelődéstörténet, I.) Magyar Történelmi Társulat, Budapest. 12.

Dömötör Sándor (1934): Mióta muzsikusok Magyarországon a cigányok? *Ethnographia*, 3–4.

Dömötör Sándor (1935): A felfalt templom. *Ethnographia*.

Draskóczy István (é. n. [2000]): *A tizenötödik század története*. Pannonica Kiadó. (Magyar Századok)

Enessey György (2002): *A tzigán nemzetnek igaz eredete; Tzigán nyelvről toldalék; Tzigányok végső veszedelme*. Hasonmás és mai átirat. Közreadja Bencsik Gábor. Magyar Mercurius, Budapest. (Magyar roma történeti könyvtár 1.)

Fáy István (1842): *A cigányokról. Századunk*, 32.

Fraser, Sir Angus (1996): *A cigányok*. Osiris Kiadó.

- Glatz Ferenc (é. n., szerk.): *Magyarok Krónikája*. Officina Nova.
- Glatz Ferenc (1988, szerk.): *Magyarok a Kárpát-medencében*. Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat. (Historia Könyvek)
- Görög Veronika (1993): A megvetés természetrajza. A cigány alakja az európai népi gondolkodásban. In: Barna Gábor (szerk.): *Cigány népi kultúra a Kárpát-medencében a 18–19. században*. (Cigány néprajzi tanulmányok 1.)
- Gunst Péter (é. n. [2000]): *A magyar történetírás története*. Csokonai Kiadó. (Történelmi Kézikönyvtár)
- Hajdú András (1955): A Kájoni Kódex egyik cigány nyelvű dala (1639.). *Ethnographia*.
- Hajdu Lajos (1985): *Büntett és büntetés Magyarországon a XVIII. század utolsó harmadában*. Magvető Könyvkiadó, Budapest. A tanulmány megjelent később: *Rubicon*, 1996. 6. Elektronikus dokumentum: *Rubicon*, 1990–2001. Arcanum, 2002.)
- Halmi Tamás (2005): Közéletések, távlatok. *Iskola-kultúra*, 9.
- Hegedűs Sándor (2000): *Cigány kronológia*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba.
- Hóman Bálint és Szekfű Gyula (1935-36): *Magyar történet*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Istványi Géza (é. n.): A három országrész társadalma. In: Domanovszky Sándor (szerk.): *A kereszténység védőbástyája*. (Magyar művelődéstörténet, III.) Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- Jakab György (1992): *Az őskor világa – Az ókori civilizációk*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Kemény Lajos ifj. (1892): Kassa városa levéltárából. *Történelmi Tár*.
- Kemény Lajos ifj. (1895): A cigányok történetéhez. *Történelmi Tár*.
- Koczó Renáta (2000): *Az 1782. évi Hont megyei cigányper*. Vámosmikola. (Honti füzetek 4.)
- Kovács János (1895): A cigányok Szegeden. *Ethnographia*.
- Kovalcsik Katalin (1998, szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. BTF-IFA-MKM.
- Küllös Imola (1993): A cigányok ábrázolása a 17–18. századi kéziratos közköltészetben. In: Barna Gábor (szerk.): *Cigány népi kultúra a Kárpát-medencében a 18–19. században*. (Cigány néprajzi tanulmányok 1.)
- Küllös Imola (é. n. [2000], s. a. r.): *Régi magyar költők tára, XVIII. század. Közköltészet 1. Mulattatók*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Küllös Imola (2003): *Cigányok a régi magyar köz-költészetben a XVII. századtól a reformkorig*. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd. (Romológiai Kutatóintézet Közleményei 9.)
- Liszt Ferenc (2004): *A cigányokról és a cigány zenéről Magyarországon*. Hasonmás kiadás. Szerk., utószó: Bencsik Gábor. Magyar Mercurius, Budapest. (Magyar roma történeti könyvtár 2.)
- Lőrincz László (1998): *Felvilágosodás és forradalom*. AKG Kiadó.
- Lehoczky Tivadar (1894): *Új adat cigányaink történetéhez*. Századok.
- Lehoczky Tivadar (1905): A munkácsi cigányok. *Ethnographia*.
- Ligeti György (é. n. [2000]): *Cigány népismereti tankönyv a 7–10. osztály számára*. Konsept-H Könyvkiadó.
- Lukinich Imre (1905): Adatok a hazai cigányaink történetéhez. *Ethnographia*.
- Szultán és császár birodalmában*. Magyar Kódex, III. (Magyarország művelődéstörténete 1526–1790.)
- Marczali Henrik (1898): *Magyarország története III. Károlytól a Bécsi Congressusig*. (A magyar nemzet története, VIII.) Budapest.
- Marczali Henrik (2002, szerk.): *Az ellenreformáció kora*. (Nagy képes világtörténet, VIII.) Elektronikus dokumentum: *Rubicon* 1990–2001. Arcanum, 2002.
- Marczali Henrik (2002, szerk.): *A Kelet ókori népeinek története*. (Nagy képes világtörténet, I.) Elektronikus dokumentum: *Rubicon* 1990–2001. Arcanum, 2002.
- Márki Sándor (1890): Arad megye cigányainak történetéből. *Ethnographia*, 9–10.
- Mayall, David (1999): Cigány tanulmányok: egy új kor? Ism.: Biczó Krisztina. *Kisebbségkutatás*, 4.
- Mészáros László (1976): A hódoltsági latinok, görögök és cigányok történetéhez. *Századok*, 3.
- Mészáros László (1978): A XVIII. századi cigány-összeírások Bács-Kiskun megyei adatai. *Statistikai Szemle*, 3.
- Mezey Barna (1986, szerk.): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban (1422–1985)*. Kosuth.
- Mezey Barna (1998): Cigányok. In: Ács Zoltán (szerk.): *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon*. Auktor Kiadó, Budapest.
- Nádas Edit (2002): A gróf Esterházy-család galántai és cseszneki uradalmán élő cigányok a XVII–XVIII. században. *Kisebbségkutatás*, 1.
- Nagy Pál (1997): A magyarországi cigányság történetére vonatkozó kutatások néhány aspektusáról. *Amaro Drom*, 3. <http://www.amarodrom.hu>.
- Nagy Pál (1998): *A magyarországi cigányok története a rendi társadalom korában*. Kaposvár.
- Nagy Pál (1999): „Kicsinségemben elszakattam.” Cigány közösség, szocializáció és gyermekors Magyarországon a 16–19. században. *Educatio*, 2.
- Nagy Pál (2000a): Fejvadászok. *Amaro Drom*, 4. <http://www.amarodrom.hu>.
- Nagy Pál (2000b): Cigány boszorkányok. *Amaro Drom*, 9. sz. <http://www.amarodrom.hu>.
- Nagy Pál (2000c): Civitas Zingarorum. *Amaro Drom*, 8. sz. <http://www.amarodrom.hu>.
- Nagy Pál (2000d): Levágott ujjak, megsebzett arcok. Magyarországi cigány emberek különös testi jegyei a 18–19. században. In: Furray R. Katalin (szerk.): *Ciganológia – Romológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.–Pécs.
- Nagy Pál (2000e): „A félmondatok összegyűjtésére vállalkozom.” Kende Ágnes és Kerényi György interjúja. *Amaro Drom*, 2. <http://www.amarodrom.hu>
- Nagy Pál (2000–2003): *Cigányperek Magyarországon*. I–III. PTE BTK Romológia Szeminárium, ill. Tanszék, Pécs. (Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok)

Nagy Pál (2001): *Cigánypercek a Dél-Dunántúlon, 1796–1847*. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd. (Romológiai Kutatóintézet közleményei 6.)

Nagy Pál (2003, szerk.): *Források a siklósi cigányok múltjából*. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd. (Romológiai Kutatóintézet közleményei 8.)

Nagy Pál (2004): „*Fáraó népe*”. *A magyarországi cigányok korai története (14–17. század)*. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. (Gypsy Studéis – Cigány Tanulmányok)

Németh György (2000): *A roma kultúra virtuális háza. Iskolakultúra*, 4.

Péter Katalin (1988): *A fejedelemség virágkora (1606–1660)*. In Makkai László és Szász Zoltán (szerk.): *Erdély története II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Sárosi Bálint (1971): *Cigányzene*. Gondolat, Budapest.

Sárosi Bálint (é. n. [2004]): *A cigányzenekar múltja az egykorú sajtó tükrében, 1776–1903*. Nap Kiadó.

Schwicker, J. H. (1883): *Die Zigeuner in Ungarn und Siebenbürgen*. Wien.

Soós István (1994): *Cigányok*. In Ács Zoltán (szerk.): *Együttélő népek a Kárpát-medencében*. Auktor Könyvkiadó, Budapest.

Szabó István (é. n.): *A nemzetiségek térnyerése és a magyarság*. In Domanovszky Sándor (szerk.): *Barokk és felvilágosodás*. (Magyar művelődéstörténet, IV.) Magyar Történelmi Társulat, Budapest.

Szabó István (é. n. [1941]): *A magyarság életrajza*. Magyar Történelmi Társulat. (A Magyar Történelmi Társulat Könyvei, VIII.)

Szalay Béla (1914): *Cigánytörténeti adatok. Ethnographia*.

Szalay József – Baróti Lajos (1897): *A magyar nemzet története*. Budapest. Elektronikus dokumentum: Rubicon 1990–2001. Arcanum, 2002.

Szarka László (1997): *A magyarországi kisebbségi történetírás helyzete és feladatai. Kisebbségkutatás*, 1.

Takáts Sándor (é. n. [2000]): *A török-magyar énekek és muzsikások*. In *Bajvívó magyarok*. Corvina Kiadó.

Thallóczy Lajos (1878): *A cigányok szervezete történetéhez, 1661. Történelmi Tár*.

Thaly Kálmán (1880): *Adalék a magyar cigányok történetéhez. Történelmi Tár*.

Thaly Kálmán (1884): *A cseszneki vár cigányai. Történelmi Tár*.

Thomasius, Jacobus, Fritschius, Ahasverus – Enessey György (é. n. [1998]): *A cigányok. Három korai tanulmány a cigányokról*. Vál., ford., előszó és magyarázatok: Magyar László András. Orpheusz Kiadó.

Tomka Miklós: *A cigányok története*. In Szegő László (szerk.): *Cigányok – honnan jöttek, merre tartanak?* Budapest. (Kozmosz Könyvek)

Tóth Péter (2000): *A magyarországi cigányok története a feudalizmus korában*. In Kemény István (szerk.): *A magyarországi romák*. (Változó világ, 31.)

Törzsök Judit: *Kik az „igazi cigányok”? In: Kovalcsik Katalin (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. BTF-IFAMKM. 1998.

Vágh Mária (1983): *A romológiai kutatások története*. In: Szegő László (szerk.): *Cigányok – honnan jöttek, merre tartanak?* Budapest. (Kozmosz Könyvek)

Wellmann Imre (1989): *Magyarország népességének fejlődése a 18. században*. In *Magyarország története 10 kötetben, 4/1*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Erdős Zoltán

PTE, Bölcsészettudományi Kar

A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában

A pedagógia mint önálló szakma, illetve tudomány számára nagy jelentőségű kérdés, hogy milyen módszerek segítségével újíthatja meg magát, hogy felelni tudjon azokra a kihívásokra, amelyeket drámai feszültségektől terhes korunk támaszt vele szemben. Ehhez a megújuláshoz hiteles és hatékony metódusokra van szükség.

A hatékony pedagógiai metódus megfogalmazás egy sor elméleti kérdést vet fel. Milyen oktatási/nevelési, azaz pedagógiai filozófia adekvát a mi korunkban, s milyen módszertan lehet elég rugalmas ahhoz, hogy a rohamos változásokra reagálni tudjon? Hol tud a fenti rendszer e két fontos tényezője szinergikus kapcsolatba lépni egymással, s hol segíthet ebben a drámapedagógia? Egyáltalán, tudományos szinten mennyire vehető komolyan egy sokáig csak „szín-játszadózásnak” titulált módszer-együttes? Az alábbi írás erre a kérdésre keresi a választ.

A mai magyar pedagógiai gondolkodásban létezik már egy olyan holisztikus gondolatrendszer, amely új „hitvallásunkká” válhat széleskörű, tudományos megalapozottsága miatt: ez a konstruktív filozófia (*Nahalka, 2002; Feketéné, 2002*). Ezt a filozófiát hívei egyre több területen szeretnék alkalmazni a természettudományos neveléstől a történelemtanításon át a felnőttképzésig. Ugyanakkor az elméleti megoldások keresése, az aktuális pedagógiai filozófia kidolgozása mellett a működőképes és hiteles gyakorlati alternatívák megtalálása, kimunkálása legalább olyan fontos feladata a felelős pedagógia-tudománynak. Egyszerűbb tudományos bizonyítékunk van arról, hogy az elmúlt tizenöt évben „felépülő” „magyar drámapedagógiai iskola” hatékony módszertani kereteket honosított meg, illetve dolgozott ki egy konstruktív pedagógia, illetve andragógia megvalósításához, amelyek a hagyományos oktatási metódusokhoz képest hatásosabb, azaz fejlesztképesebb szituációkat képesek teremteni (*Zalay, 2006a*).

Ahhoz, hogy a „konstruktív drámapedagógiát” tudományosan is legitim helyzetbe hozzuk, szükséges pedagógiai-filozófiai rendszertani helyének meghatározása. Ezt viszont csak interdiszciplináris módon tudjuk megvalósítani a tárgy különböző tudományterületektől való érintettsége okán. S ahhoz, hogy választott módszerünkkel túl tudjunk lépni „a mindennapi megismerés leegyszerűsítő jellegén” (*Zsolnai, 1996, 135.*), s hűek maradjunk tárgyunk jellegéhez, alkotó módon kell gondolkodnunk. Fel kell építenünk, illetve meg kell találnunk azt a rendszert, amely a legalkalmasabb arra, hogy új megvilágításba helyezve tárgyunkat megoldási alternatívákat tudjunk felmutatni. Az alábbiakban bemutatott háromdimenziós modell rávilágít mindazokra a specifikus jellegzetességekre, amelyek meghatározása szükséges a „tudományos tájolás” végrehajtásához.

A rendszer első dimenziójának képet kell nyújtania mindazokról a jellegzetességekről, amelyek a pedagógiai természetű tárgy ontológiai, antropológiai, axiológiai, valamint teleológiai vonatkozásait érintik, az adott szempont szerinti kifejtettségét, tudománytani „evolúciós fokozatát” meghatározzák a való világ terébe vetettség okán. E megközelítések között értékszempontú vizsgálódásainknak központi jelentősége van, hiszen mindenfajta pedagógiai munkának meghatározó tulajdonsága az értékvilághoz való viszonya. Így az axiológiai szempontnak mindhárom dimenzióban kulcsszerepe van, mintegy „vonatkoztatási pontként”. Második dimenzióként a metafizikai, etikai, episztemológiai, valamint az esztétikai szempontokat kell figyelembe vennünk, hogy meghatározzuk a drámapedagógia pedagógiai-filozófiai vertikumban megjelenő minőségi szintjét. Végül a harmadik dimenziót, az időbe vetettség okán, a történelmi, a szociológiai, a pszichológiai és a futuroológiai megközelítések jelentik.

Az ontológiai szempont alapján azokra a kérdésekre keressük a választ a konstruktivista drámapedagógiával kapcsolatban, hogy milyen létezési fokot ért el, mi a lényege, tartalma, formája (*Kamarás, 2005; Zsolnai, 1996*). Ezek a kérdések definíciós kényszert indukálnak. Ugyanakkor már itt kijelenthetjük eddigi tapasztalataink alapján, hogy a drámapedagógiának ez a változata határozottan elkülöníthető más pedagógiai, azon belül drámapedagógiai társadalmi alrendszerektől, tehát immáron önmagában is létező komplexum, mely sajátos, csak rá jellemző alkotóelemekből áll, s ahogy ezt már empirikus kutatások is igazolták, magas szinten tölti be szocializáló és perszonalizáló funkcióját (*Zalay, 2006b*).

A dráma és a pedagógia összeházasítása nem önkényes döntés eredménye, hanem szerves fejlődés következménye. Eredőjük olyan korszerű pedagógiát jelöl, mely metasztintű megközelítéssel vizsgál mimetikus akciókat a magasabb szintű megértés érdekében. A „vizsgálat” résztvevői egyúttal alanyai és tárgyai a megismerési folyamatnak. Éppen ezért kulcsfontosságú számukra a védett közeg biztosítása, a folyamat ellenőrzésének kézben tartása, azaz a „szerződéses viszony” betartása, illetve a pedagógus hozzáértése. Ennek a tudásnak az elsajátíttatásához is elengedhetetlen a tudományos megalapozás.

A szakma elmúlt másfél évtizedének önmeghatározási kísérletei tanulságos ívet rajzolnak elénk. Debreczeni Tibor a '90-es évek elején a drámapedagógiát személyiségközpontú reformpedagógiai szemléletnek és módszernek nevezi, és már hangsúlyozza a tudatosság fontosságát a pedagógiai folyamatban. Véleménye szerint elsősorban helyzetgyakorlatok, szituációs rögtönzések segítségével fejti ki személyiségfejlesztő hatását, és „arra hivatott, hogy olyan humán értékeket teljesítsen ki, mint az önálló gondolkodás, a kreativitás, a partneri viszonyok hangsúlyozása, az otthonosságérzet elősegítése a világban, amely csak akkor hat igazán, ha megtervezett nevelési elképzelések magvalósítására használják” (Debreczeni, é.n., 10). Ugyancsak ő emeli ki, hogy „ez a művészetekkel és művészi hatáslehetőségekkel átszótt módszer nemcsak feltételezi, hanem igényli is a tanár-személyiség gazdag jelenlétét” (Debreczeni, é.n., 11.).

Ezen a területen az első komoly szintézist megalkotó Gabnai Katalin *Drámajátékok* című könyvében már továbbmegy egy lépéssel, s azt mondja, hogy „a drámapedagógia birodalma a megismerés örömétől a kifejezés – olykor gyötrelmes – öröméig terjed”. S a drámatanároknak az a feladatuk, hogy helyzetbe hozzák tanítványaikat annak érdekében, hogy kialakuljon bennük „egyfajta helyzetmeghatározási és döntési készség, mely az élet minden területén jól működik, hiszen a kreativitás transzferálható, átvihető az élet másik területére is” (Gabnai, 1999, 294.). Ugyanakkor hozzát teszi, hogy „a figyelni tudás és a teremtés iskolájához a drámatanítók alapkészletébe a *koncentráció*, a *konstrukció* és a *kooperáció* gyakorlatai tartoznak” (Gabnai, 1999, 294.). A kultúra védettségének analógiáját hozva fel példának a következőképpen fogalmaz: „*A világ pontos megéléséről van szó*, az érzékelés és a kommunikáció magiskolájáról, a *találkozás*, a *rögtönzés*, a *sűrítés* munkaszakaszairól, melyek stációin át, a közvetítés összetett aktusa során az *élmény* megérkezik a *másik emberhez*” (Gabnai, 1999, 292.). De kimondja azt is, hogy „*nem csodaszer a dramatikus nevelés sem*, szakmai felkészültség, nevelési tapasztalat s emberi hitel nélkül sem mire sem megyünk vele” (Gabnai, 1999, 12.).

Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó pedig már azt a speciális szocializáló szerepét hangsúlyozza a drámapedagógiának, amely révén a mai iskolai oktatás és a való élet közti szakadék áthidalását képes megvalósítani, a kapcsolatteremtés, az alkalmazkodás, a személyiségformálás kompetenciáinak fejlesztése révén nagyobb viselkedési biztonságot nyújtva a társadalmi élet sok területén. S mindezt azzal indokolja, hogy szerinte „a drámajáték rögtönzött, nem önmotogató drámai forma, amely a résztvevőket arra tanítja, hogy emberi tapasztalatokat képzeljenek el, jelenítsenek meg, tegyenek bírálat tárgyává, ugyanakkor összeköti őket önmagukkal és másokkal, elevenné teszi az emberi lét realitását és lehetőségeit” (Pinczésné, 2003, 34.).

Ami az antropológiai vonatkozásokat illeti, a fokozottan hangsúlyos gyermek-, illetve tanulóközpontúság mögött megjelenik az innátizmus megközelítésmódja, mely alapján a velünk született tudásoknak fokozott szerep jut a drámapedagógiai folyamatokban. A konstruktív drámapedagógia egyértelműen épít Lorenz, Chomsky és mások eredményeire, akik szerint nem kész tudásokkal születünk, de olyan programokkal, melyek igen hamar ráhangolják különböző rendszereinket a környezetre (Chomsky, 1968). Ezt a képle-

Rendkívüli jelentősége van annak a drámapedagógia lényegéből fakadó jellegzetességnek, amely a világot feszültségeiben képes felmutatni, megéreztetni, átélhetővé és túlélhetővé tenni, azaz a paradigmaváltások korában éppen a drámai feszültségből indukálódó megoldás-keresési vágy felélesztésével képes perspektivikus nézőpontokat felkínálni.

tet a klasszikus, háromszintű emberkép mindhárom – szellemi, lelki és fizikai – vonatkozásában képes alkalmazni ez a rendszer. Gondoljunk csak a „dráma” eredeti értelemben vett jelentésére, a „cselekvésre”, mely központi szerepet játszik a drámapedagógiai folyamatban, hiszen a drámatanár felelősen bízik tanulóiban, hogy az képes cselekedve tanulni, azaz alapvetően nem statikus szerepre kárhozhatja, hanem életteli helyzetekbe hozza, amelyekben életközeli problémákról gondolkodhat, valódi érzelmi viszonyokat élhet át, és közben mozoghat (!).

A konstruktív drámapedagógia felmutatja ezzel a folyamatban részt vevők számára, mintegy választási lehetőségként, azt a „többdimenziós emberképet”, amelyet szembe tud állítani a terjedőben lévő „egydimenziós emberi” világgal. Igen fontos jellemzőhöz érkezünk ezzel, amely már az axiológiai szempontot érinti. Ez alapján a következő fontos distinkciót kell tennünk. Mai értékhiányos, vagy inkább sok esetben „érték-utánzatoakat” nyújtó világunkban fontos, hogy pontosan lássuk és tanítványainkkal láttassuk azt az értékkülönbséget, amelyről Bohár András azt állítja, hogy „míg az egydimenziós embert a mechanikus-anorganikus természetszemlélet, hatalmi-agresszív politika, negatív utópiák, életidegen vallási dogmatizmus, patológikus személyiség-zavarok, a díszítő vagy funkcionális művészet előnyben részesítése, a haszonelvű és fogyasztói etika, valamint a tradicionális értékek negligálása, ezzel szemben az univerzális embert az organikus természetszemlélet, a reálpolitika és békés célok, a reális utópiák, a vallási hivatás-ethosz, az ember önfeltáró és világfeltáró perspektíváját kínáló művészet kedvelése, a plurális etikai horizont, valamint a tradicionális és modern értékek harmóniája jellemzi” (Bohár, 1993, 92.).

Lényeges ugyanakkor, hogy a konstruktivista elvek alapján működő drámapedagógia mindezeket nem előírja a pedagógiai folyamat alanyai számára, hanem értéktelnek tételezett világunkban konstruktív lehetőségeket teremt önálló érték-konstruktumok létrehozására. Ez pedig már témánk teleológiai vonatkozásait érinti, s azt mutatja meg, hogy ennek a speciális pedagógiának elsősorban nem az „iskola-gyárak” termelékenységének növelése a célja, hanem olyan helyzetek teremtése, amelyek a lehető legalkalmasabb szituációk lehetnek a „megértésbeli változások” előidézésére. Egyúttal rendkívüli jelentősége van annak a drámapedagógia lényegéből fakadó jellegzetességnek, amely a világot feszültségeiben képes felmutatni, megéreztetni, átélhetővé és túlélhetővé tenni, azaz a paradigmaváltások korában éppen a drámai feszültségből indukálódó megoldás-keresési vágy felélesztésével képes perspektivikus nézőpontokat felkínálni.

Az axiológiai kérdés másik dimenzió-irányú vonatkozásában szintén határozott körvonalak tűnnek a szemünkbe, amikor a konstruktívnek tételezett drámapedagógiát akarjuk tudományosan rendszerbe foglalni. Arra a problémára is választ kínál tudniillik, amely egy ideje már foglalkoztatja a pedagógia reformján gondolkodó kutatókat (Heller, 1970; Zsolnai, 1997; Kamarás, 2005): hogyan lehet olyan közvetítő eljárásokat találni, melyek nem idegenek sem a mindennapi élet, sem a magasabb értékszférák, mint a tudomány, művészet, vallás, filozófia világaitól. A konstruktivista megközelítésmóddal beoltott drámapedagógia éppen azáltal túl korábbi önmagán, hogy kiemeli a gyakorlatot a mindennapi „játék-világból”, ami nyilván sokféle tanulási lehetőséget kínál önmagában is, és tudatos, dedukcióra építő alkalmazásával olyan szintézisek alkotását biztosítja, amelyek az iskolai világot teljesen természetes úton fordítják át a nembeliség megélését nyújtó „élet-iskolába”.

A „dráma” – ahogy a szakma röviden megnevezi önmagát az egész világon – eredeti megnyilvánulásának pedagógiai vonatkozása látszólag másodlagos természetű. Eredetileg a klasszikus görögség egyik fajta művészi kifejezési formája volt a maga komplex, irodalmi, táncművészeti, zenei és színházi összetettségében. Ugyanakkor e nagy múltú nép már a Krisztus előtti időben is tanulni vágyott a maga módján ettől a különös társadalmi létkomplexumtól. Ahogy Arisztotelész *Poétika* című művében kifejti, a dráma lé-

nyege szerint a katarzis előidézésére képes az együttérzés kiváltása révén, amely a legintenzívebb és ezért legmaradandóbb tanulási folyamatot is jelenti egyúttal (*Arisztotelész*, 1992). A mai drámapedagógia pontosan ezt a katarzist képes pótolni a mai iskolából, amely egyben annak az igényét is kialakítja a tanulni vágyó emberben, hogy az életben is keresse a magasabb létszinteket eredményező „megtisztulási” formákat. Mindezt teszi azzal az esztétikai eszköztárral, amely több évtized alatt finomodott ki részben külföldön, részben pedig éppen a „magyar drámapedagógiai iskola” munkájának eredményeképpen, annak specifikumaként.

A dráma esztétikai vetülete mögött azonban metafizikai meghatározottságok is húzódnak. Ahogy a legtöbb művészeti forma, úgy a dráma is a transzcendenssel való kapcsolatot ápoló szertartásból fejlődött ki. Erről Nietzsche azt írja *A tragédia születése avagy görögség és pesszimizmus* című művében, hogy két istenség – Dionüszosz és Apollón – erőinek megidézésével született meg az a drámai forma, amely az „életöröm és -fájdalom mámorát”, valamint a költészet „álomszerű harmóniáját” tudta egyesíteni magában, s ezzel olyan műforma jött létre, amely képes felidézni az ember számára „emberfeletti” természetét (*Nietzsche*, 1994). Ennek a képességnek a mozgósítása a mai napig adottsága a drámának, és nemcsak színházi vonatkozásában, hanem pedagógiai értelmében is. A konstruktív drámapedagógiai folyamatban elsősorban annak az alkotó képességnek a működtetése révén élheti meg a résztvevő a dráma metafizikai dimenzióját, amely a teremtés csodájának újraélését jelentheti az ismerettel, a „gnózással” mint „isteni tudással” való találkozás révén. Ennek az „őstudásnak” a „tana” minden pedagógia sine qua nonja kellene legyen. Ehelyett a mai iskolákban kevés szó esik az ember életlehetőségeinek transzcendens vonatkozásairól. A dráma „beavatás-szerű” működési elve éppen ezt teszi lehetővé.

Rendszervizsgálatunk következő állomása az etikai szempont kell legyen, amely szoros összefüggést mutat mind az axiológiai, mind a metafizikai vonatkozással. A drámapedagógia alapvető etikai mércéje befogadó-központúságából is fakadóan annak az erkölcsi parancsnak a betartása, miszerint egyetlen pedagógus sem engedheti meg magának, hogy elkövesse a pedagógia két fő bűnét: nem félhetnek tőle, és nem unatkozhatnak nála a tanulók. Csíkszentmihályi Mihály kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy az élményteli megélésnek pontosan ez a két fő akadály a iskolában is és az életben is (*Csíkszentmihályi*, 1997).

Másfelől a konstruktivizmus pluralizmusa a drámapedagógiában nem kell, hogy szükségszerűen érték- és etika-nélküliséghez vezessen, sőt kötelessége a tanárnak az értékteli világ felmutatása annak érdekében, hogy valódi értékválasztási lehetősége lehessen a pedagógiai folyamatban részt vevőknek. Ami pedig az alapvető humanista értékek elsajátításában való szerepvállalást jelenti, nem véletlen, hogy ma már bűnmegelőzési programokat építenek a drámapedagógiára (*Kaposi*, 2004), éppen abból a tulajdonságából fakadóan, hogy nemcsak elvi síkon képes elfogadtatni az egyén és a közösség viszonyrendszerének alapnormáit, hanem élő tapasztalati tanulással tudja mélyen rögzítetté tenni ezek ismeretét.

Ahogy az antropológiai vonatkozásoknál kifejtettük, a konstruktív drámapedagógia nagymértékben épít az „előzetes tudásokra”. Episztemológiai megalapozottsága elsősorban azoknak a kognitív pszichológiai kutatási eredményeknek köszönhető, amelyeket az elmúlt évtizedekben publikáltak, s amelyek forradalmi változást indukálnak több területen is a pszichológiától a pedagógiáig (*Nahalka*, 2002). A drámapedagógia megismerés-tanában éppen ezzel a vonulattal párhuzamosan jött létre az a „deduktív fordulat”, amely a tudatos tervezési, ellenőrzési és értékelési folyamatokat preferálja, különösen a „tanítási dráma” módszertanában, a pusztán „induktív cselekedtetés” gyakorlatával szemben, amely ellenőrizetlen folyamatokat generálhat, és pusztán esetleges eredményeket produkál. Egyúttal, természetéből fakadóan, a dráma szintetizálni is képes a kognitív tapaszta-

latokat az emóciós élményekkel. Mindezekből következően nyugodtan kijelenthető, hogy a drámapedagógia és a konstruktív pedagógia esetében két, egymással teljesen kompatibilis rendszerrel van dolgunk, hiszen a „megértésbeli változás” a „konceptuális váltás” konstruktivista alapfogalmának szinonimájává lesz.

Ami rendszerünk harmadik dimenzióját illeti, itt elsősorban a drámapedagógiának azt az aspektusát kell meghatároznunk, amellyel a pszichológiai eredményekben testet öltő folyamat időbeli meghatározottságánál fogva a történelmi-társadalmi környezetbe ágyazódik, illetve a jövő pedagógiai lehetőségeit mutatja fel, elsősorban éppen axiológiai meghatározottságai miatt.

Történetiségét tekintve egészen azokig a mimetikus ős-játékokig vezethetjük vissza eredetét, amelyek révén őseink eredetileg is tanultak, illetve továbbadták a tudást. Szűkebb értelemben megtaláljuk azokat a magyar előzményeket is, amelyek mindig is az iskola megújításának szándékától vezérelve használták fel a dráma eszközeit Csokonai Vitéz Mihálytól Karácsony Sándoron át Pap Gáborig (*Gabnai*, 2005). Az viszont már a közelmúlt történelmi jelentőségű eseménysora, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság jóvoltából nemcsak komoly szakmai bázisa alakult ki a modern drámapedagógiának, hanem az oktatási törvényi szabályozás részévé is vált az általános iskolai kötelező oktatástól az érettségig át az egyetemi képzésben betöltött szerepig.

A dráma pszichológiai kifejtettsége két fő tényező függvénye. Az egyik a személyiség-fejlesztésben betöltött kiemelkedő szerepe, a másik közösség-lélektani vonatkozása. Az ilyen irányú kutatások már komoly eredményeket tudnak felmutatni (*Pinczésné*, 2003; *Kiss*, 2004). Ebben a rokon területek is fontos szerepet játszanak, hiszen a drámás módszereket nemcsak a pedagógiai irányzatok használják fel régóta, hanem a lélektani kutatások eredményeképpen több változatát is terápiás céllal adaptálták különféle gyógyító eljárásokban. Ugyanakkor a konstruktív drámapedagógiának önállósulási és egyúttal diszciplinatörökis törekvései okán a pszichodráma-hoz képest is definiálnia kell önmagát. Ez különösen azért fontos, mert az emberi lélekkel való foglalkozás felelőssége rá kell kényszerítse a pedagógus szakembereket is a szakmaiság igényének fejlesztésére. Egyértelművé kell tenni mindenki számára, hogy a konstruktív dráma-munka nem pszichodramatikussá tevékenység, azaz itt elsősorban nem patológiás személyiségproblémák kezeléséről van szó, hanem sokkal inkább egy sajátos oktatási-nevelési tevékenység keretében, védett körülmények között megvalósuló tudás-teremtésről és személyiség-fejlesztésről. Ennek a határozott különbségtételnek a deklarálása szintén a magyar drámapedagógiai iskola általunk konstruktívnek nevezett irányzatának köszönhető.

Ami a szociológiai vonatkozásokat illeti, nemrég több publikációban is kifejtettük, magyar és nemzetközi szaklapokban egyaránt, hogy azoknak a társadalmi hátrányoknak a leküzdésében, amelyeknél kimutatható nyelvi hátrányok is mutatkoznak, és beazonosíthatók a kódkülönbségek, a drámapedagógia lehet az egyik leghatásosabb eszköz ezek leküzdésében, az intenzív kommunikációfejlesztéssel, a csoportkohézió elősegítésével, a kódáthidalások megvalósításával (*Zalay*, 2006b). Ezeknek az eredményeknek az egyik legmeggyőzőbb bizonyítékát a drámapedagógiának az Országos Arany János Tehetség-gondozó Programban betöltött szerepe mutatta meg, amely immáron hetedik éve működik eredményesen az ország minden megyéjében (*Zalay*, 2006b).

Végül a tudományos rendszertani hely tisztázásához elengedhetetlenül hozzátartozik a drámapedagógia futurológiai vonatkozása. Korunk egyik legnagyobb kihívása éppen az, hogy a szubjektum-objektum viszonyrendszerben felmerülő életellenes tüneteket megfelelő módon tudjuk-e kezelni. A civilizáció és a kultúra folyamatainak ellentmondásba kerülése az ember és környezete számára veszélyes helyzetet eredményezett. Az individualizáció egészségtelen túlbujánzása közösség- és környezetellenessé vált (*Kiss*, 2005; *Hajnal*, 2004). Az ember végletes önelidegenedése egy korszak végét jelzi. Azoknak a tudományterületeknek van perspektívájuk ebben a helyzetben, amelyek maguk is képe-

sek hosszabb távú perspektívát mutatni az ember számára. Ezek azok a területek, amelyek a legnagyobb újító és önmegújító képességgel rendelkeznek. Az innováció egyik fő forrása az interdiszciplinaritásban rejlik. A különböző területek egymásra vonatkoztatása és holisztikus együttlátása olyan eredményekkel kecsegtet, amelyek ugrásszerű fejlődést képesek produkálni több területen is a fizikától az orvostudományon át a pszichológiáig, az informatika-tudománytól a kommunikációelméleten át a drámapedagógiáig.

A konstruktív drámapedagógiát többek között azért is emlegethetjük ebben a sorban, mert magas fokú tudatossággal problémavezérelt, perspektivikus „fókuszra” orientált személelmódja mellett rendelkezik azzal az önfejlesztő képességgel, amely révén folyamatosan képes különféle „jövő-variációkat” felmutatni a pedagógiai folyamatban részt vevőknek, egyúttal újabb és újabb konstruktív, máskor pedig destruktív „klón-variációkat” szülni önmagából, élő- vagy éppen vadhajítás gyanánt. Ezt bizonyítja az a magyar pedagógiában egyedülálló jelenség is, hogy immáron tizenötödik éve, évente kétszer, a Magyar Drámapedagógiai Társaság által akkreditált 120 órás tanfolyamra folyamatosan érkeznek a jelentkezők – elsősorban a közoktatásból –, akik igénylik a szemléleti és módszertani megújulást a kötelező kreditpont-gyűjtésen túl (Kaposi, 2006). Ahogy az is, hogy évente 30–40 tanárképzős egyetemista végzi el az 1999 óta meghirdetett 280 órás, 12 tantárgyas drámajáték-vezetői képzést az ELTE bölcsészkarán (Gabnai, 2005). Ezeknek a képzéseknek a folyamánként azután sorra születnek a különböző „drámás” formációk országsszerte, a drámapedagógiai munkaközösségektől az egyesületeken át a T.I.E. csoportokig.

A „drámai alternatíva” ugyanakkor csak azok számára igazi választási lehetőség, akikben kialakult az igény, hogy a külső világ és a személyiség belső világának feszültségeit adekvát módon akarják értelmezni, mert elégtelennek érzik a hagyományos megismerési módokat, és el is ér hozzájuk az információ, hogy létezik ilyen megoldás. Pedagógiai értelemben a drámapedagógia az „útkereső”, akik kutatják azokat a modelleket, amelyek segítségével megszerezni lehet a rendezetlenséget, és életet lehet vinni a „reform-kudarcok” között vergődő iskolába.

Irodalom

Arisztotelész (1992): *Poétika*. Kossuth Kiadó, Budapest.
 Bohár András (1993): *Antropológiai és etikai vázlatok*. Keraban Kiadó, Budapest.
 Chomsky, N. (1968): *Language and mind*. Harper & Row, New York.
 Csikszentmihályi M. (1997): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Debreczeni Tibor (é.n.): *Drámapedagógiai órák – al-sóban, felsőben és főiskolán*. Magyar Drámapedagó-

Ami a szociológiai vonatkozásokat illeti, nemrég több publikációban is kifejtettük, magyar és nemzetközi szaklapokban egyaránt, hogy azoknak a társadalmi hátrányoknak a leküzdésében, amelyeknél kimutatható nyelvi hátrányok is mutatkoznak, és beazonosíthatók a kódkülönbségek, a drámapedagógia lehet az egyik leghatásosabb eszköz ezek leküzdésében, az intenzív kommunikációfejlesztéssel, a csoportkohézió elősegítésével, a kódáthidalások megvalósításával,

gi Társaság – Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
 Debreczeni Tibor (1992): A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógia Magazin*, 3. 3–6.
 Feketéné Szakos É. (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.
 Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*, 4.

Hajnal K. (2004): *A fenntartható fejlődés*. Egyetemi jegyzet. PTE TTK, Pécs.

Heller Ágnes (1970): *A mindennapi élet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kamarás István (2005): *Pedagógia filozófia*. www.szepi.hu/irodalom/pedagogia/tped.

Kaposi László (2004, szerk.): *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. Országos Bűnmegelőzési Központ – Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Kaposi László (2006): *Drámapedagógiai központ a Marczibányi Téren*. *Drámapedagógia Magazin*, 2.

Kiss Zoltán László (2005): *A terrorizmus elleni küzdelem szociológiai természetű kihívásai*. http://www.zmne.hu/kulso/mhht/hadtudomany/2005/4/2005_4_31.html

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nietzsche, F. (1994): *A tragédia születése avagy görögség és pesszimizmus*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Pinczésné Paláthy Ildikó (2003): *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Zalay Szabolcs (2002): *A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning*. *Drámapedagógiai Magazin*, 3.

Zalay Szabolcs (2006a): *Konstruktivizmus és drámapedagógia*. *Iskolakultúra*, 1.

Zalay Szabolcs (2006b): *Intensively making up for communication disadvantages*. *LLL in Europe*, 4.

Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zalay Szabolcs

PTE, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Kultúratudományi Intézet, Kultúrárköztvetési és Közösségfejlesztési Tanszék

Kodály Zoltán a tanítók képzéséről

A bevezetés előtt engedjessék meg nekem, hogy Szokolay Sándor zeneszerző emlékező gondolatait idézzem a Mester születésének 125. és halálának 40. évfordulója alkalmából. „Diákkorom elmúltával is: Kodály Zoltán számomra mindig a „tanár úr” marad, akár mint zeneakadémiai tanárunkról, akár mint meghitt tanácsadónkról, vagy mint egy ország nagy tanítójáról beszélek róla. Nevét csak kellő tisztelettel mondhatjuk ki; ő ama kevesek közül való, akik emlékké válva is Méltóságot, Komolyságot, Szigorúságot és Összeszedettséget követelnek tőlünk.” (Bónis, 1994, 363..)

Kodály Zoltán (Kecskemét, 1882. december 16. – Budapest, 1967. március 6.) háromszoros Kossuth-díjas (1948, 1952, 1957) zeneszerző, népzenekutató, zenetudós, a Magyar Tudományos Akadémia tagja (levelező 1943, rendes 1945, tiszteletbeli 1946), a Magyar Pedagógiai Társaság tiszteletbeli tagja (1938). Bónis Ferenc A szó Kodály életművében című bevezető tanulmányát a Visszatekintés III. kötet elején így kezdi: „Egyetemesség: ez az a kulcsszó, mely nélkül a fürkésző tekintet előtt aligha tárnak fel Kodály életművének igazi távlatai, nagy összefüggései. Mert Kodály kétségkívül univerzális jelensége volt, a szó több értelmében, századunk művelődéstörténetének. Egyetemesség nyilvánult meg életművének műfaj-választásában is: zeneszerző volt, népzeneudós és egy nagyszabású zenei nevelési koncepció megalapozója; világszerte elismert mestere mindhárom munkaterületének. Életművének e három »főtémája« azonban nem magányos szólamokként bontakozott ki, hanem »kontrapunktikus háromszólamúság«-ban, egymást kiegészítve, magyarázva: együttes hatásával hozva létre azt a magábanálló szellemi teljesítményt, mely alkotójának a huszadik századi zene legelső vonalában biztosít helyet.” (Kodály, 1989a, 5.)

Életművében jelentős helyet szentelt az ifjúság zenei nevelésének, az iskolai énekkortatásnak, általában a művészet által való személyiségformálásnak. Vallotta, hogy az értékes zeneműveket értve élvező ember a műalkotások által jellemében kiteljesedik, közösségi kapcsolataiban gazdagodik, emberi mivoltában nemesebbé, jobbá, értékesebbé válik. A zene értve élvezésének képességét az iskolának kell kialakítania a gyermek- és if-

júkorban. Ennek útja: a magyar népdalokra épülő énekórák, értékes kórusműveket megszolgáltató énekkari foglalkozások, az élményszerű iskolai énekképzés. A művészi alkotás sajátos szépségére való azonosuló rádobbanás a kezdet, az első nagy élményt azonban tudatosan tovább kell fejleszteni: ennek módja a tanulás, a tapasztalatgyűjtés. Élmény és tanulás, tapasztalat és gyönyörködés szorosan egymásba ötvöződő sora vezet egyre feljebb a tanulót, egyre gazdagítva, bővítve a művészi alkotások iránti fogékonyságát, vonzódását. A magyar zenei nevelés ez által az úgynevezett Kodály-módszer által lett világhírű. Kodály nevelői munkásságával természetszerűleg elsősorban a hazai zeneoktatás korszerűsítésén fáradozott, ezt emelte az egész világ által elismert magas szintre. Írásaiban kifejtett elvei, jótanácsai túlmutatnak a zeneoktatás módszertanának szűkebb keretein: a művészeti nevelés lényegét, alapjait világítják meg, a teljes ember nevelését. (Nagy, 1977, II. 392.) Ez a rövid összefoglaló érzékelteti velünk a zenei nevelés sokszínűségét, amelyre a tanítóképzés négy éve alatt fel kell készítenünk hallgatóinkat.

A fentebbi gondolatban szoltunk a magyar zenei nevelés világhíréről, de szólnunk kell arról is, hogy 1968-tól külföldön egyre-másra nyíltak meg a Kodály Intézetek, amelyek célja Kodály zenei nevelési elveinek felhasználásával saját országuk zenei oktatásának korszerűsítése volt. Japán (1968), USA (1969), NSZK (1972) után Kanadában, Ausztráliában, Franciaországban, Olaszországban és a világ többi országában sorra alakultak az intézetek, központok, társaságok. A magyar művelődésügyi kormányzat 1973-ban hívta életre Kecskemét város és Bács-Kiskun megye kezdeményezésére a Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézetet, amely 1975-ben kezdte meg működését, a külföldi és hazai hallgatók, tanárok képzésével és továbbképzésével. Az oktatás és a tudományos kutatás mellett dokumentációs munkával és kiadványokkal segíti az intézet a magyar zenei nevelés fejlődését és a világszerte megnyilvánuló nagy érdeklődés kielégítését.

Napjainkban nagyon sokat foglalkozunk az egész életen át tartó tanulás gondolatával, a lifelong learning szemlélet meghonosításával. Kodály megalkotta a zenei nevelésnek, a zenei műveltség elsajátításának rendszerét, melyben kompozícióival is szolgálta a zenetanítás ügyét a kezdetektől a felsőfokig. Szintén napjaink fontos gondolata az esélyegyenlőség megteremtése. A kodályi elvek egyik fő vonása, hogy minden gyermekre, minden zenét tanulóra egyaránt vonatkoznak; másik fő vonásuk az egységesség, vagyis mindenütt nagyjából azonos módszer, felépítés szerint és tananyag alapján tanítják olyan tanárok, kiknek képzésére hasonlóan általában az egység vonásai jellemzőek. Globalizálódó, folyamatosan változó világunkban érdemes magunkévá tennünk alábbi gondolatát: „Mind többen figyelnek szavunkra. De tegyünk róla, hogy meghallják az igazi hangunkat! A külföld a mi lelkünket akarja megismerni, az érdeklő, ami a miénk, az övétől elütő, nem az, amit tőle vettünk át. De magunknak is életkérdés, hogy tudjuk: mi a miénk, mik vagyunk, honnét jöttünk, merre megyünk.” (Kodály, 1989b, 377.) Ezen idézettel „előretételek” szeretném a Visszatekintés kötetek témánk szempontjából fontos gondolait kronologikus sorrendben bemutatni.

Visszatekintés

A *Visszatekintés* kötetének áttanulmányozása a tanítóképzés, a közoktatás, a zenei nevelés és műveltség olyan kritikus pontjainak áttekintésére ad lehetőséget, amelyek hozzásegítenek bennünket napjaink kihívásainak újraértelmezéséhez is. Az I–II. kötet anyaga az 1962. augusztus 20-ig keletkezett írásokat, beszédeket, nyilatkozatokat gyűjti össze. A III. kötetbe az utolsó négy és fél év termése mellett azok az írások is bekerültek, amelyek valamilyen okból kimaradtak a korábbi kötetekből. A több, mint hatvan év tudományos és irodalmi munkásságát összefoglaló kötetek címe *Visszatekintés*. De valójában nemcsak vissza; Bónis Ferenc, a kötet szerkesztője bízik abban, hogy „az értő olvasó számára nem csupán múltat idéző történelemkönyv marad, hanem minden alapvető gondolatával a jövőbe mutató Előretételek”. (Kodály, 1982a, 526.)

A jövőbe mutató előtekintéssel egyetértve emelem ki Kodály Zoltán azon gondolatait, amelyek kifejezetten a tanítóképzésről, a tanítóságról és az azzal szoros kapcsolatban lévő általános iskolai zenei nevelésről szólnak. Kezdjük a gondolatsort az 1929-ben megjelent *Gyermekkarok* című írásából vett idézettel:

„Akinek nem mindegy, mi lesz itt a zenében egy-két emberöltő múlva, nem mehet el közömbösen az iskola mellett [...] Ha belenézünk a tantervekbe, látjuk: alkotóik messze jártak a nevelés görög eszményétől, amely a zenének központi helyet juttatott. A gyakorlat pedig többnyire az előírt minimumot sem bírja megvalósítani. Az így nevelt gyermek aztán egész életében alig találkozik a zenével mint művészetel [...] A nemesebb zenéről azt tudja: az valami fejtörő penzum, és „botfülű vagyok” – kiáltással megszese fut előle. Innen van, hogy még nagyobb műveltségű köreinkben is gyakran kínosan kiütközik a zenei tájékozatlanság.” (Kodály, 1982, 38.)

Ezek a gondolatok azért fontosak, mert ebben az írásban már szinte teljes mivoltában előtűnik állnak a Kodály-koncepció alapkövei: miért, mikor, hol, ki, mit, hogyan tanítson.

– MIÉRT? A teljes emberi életnek múlhatatlan része a zene.

– MIKOR? A zenei nevelést a legkisebb korban kell elkezdenni, s végigvinni az iskolán.

– HOL? Az alapok lerakása az óvodában történik. A közönségnevelés színtere az iskola.

– KI? Legfontosabb a generációkat fölnevelő vidéki tanító személye. Sürgető a szaknárképzés reformja.

– MIT? Csakis értéket. Előbb népzene, különös tekintettel a magyar népzene ötfokú rétegére, hogy utána a világirodalommal is megismerkedjenek a gyerekek.

– HOGYAN? Naponkénti énekléssel. Előbb saját hangján énekeljen a gyermek, s ha hangszert is választ, annak tanulása csak utána következzen. A többszólamú ének hallásfejlesztő ereje, a kórusmunka közönségnevelő műhelye nélkülözhetetlen. Mindez a zenei írás-olvasás készségének elsajátításával, a relatív szolmizáció alkalmazásának segítségével, élményt adón történjen. (Szögi, 1994, 18.)

Tekintsünk vissza eredeti idézetünk néhány kulcsszavára: a zene központi helyére, a tantervi minimum megvalósítására, a nemesebb zenére. Ezek a gondolatok mind a tanítóképzés, mind a közoktatás számára bőven adnak feladatot napjainkban is. Már-már úgy tűnik, hogy a cél egy ideális állapot elérése, amelyet a tőlünk telhető legnagyobb hozzáértéssel, odaadással igyekszünk a lehető legjobbban megközelíteni. Ennél többet a mai közállapotokat figyelve aligha tudhat bárki is reálisan felvállalni. Kodály maga is úgy nyilatkozott, hogy száz évre szóló feladatot is megfogalmazott. Ezzel szembesülünk többek között az 1947-ben keletkezett *Polgárjogot a művészetnek Magyarországon!* című írásában is:

„Az a Magyarország, amely előttünk lebeg, az én felfogásom szerint bizony nem alkotható meg egy évszázadnál rövidebb idő alatt, különösképpen nem a művészetek vonalán. [...] Nem lehet a véletlenre bízni, hogy miképpen történjék ez az átalakulás. Véleményem szerint erre való elsősorban az általános iskola. A zenének olyan tantárggyá kell lennie, amely minden embernek kezébe adja a kulcsot a muzsikához. [...] Ez azt jelenti, hogy ne tanítsa a művészeteket az, aki azokat nemcsak, hogy nem érti, de nem is szereti.” (Kodály, 1989a, 70.)

Most úgy tűnik számunkra, hogy van egy kis megtorpanás a cél teljes körű elérésében, de folyamatosan változó világunk minden időszakában újabb és újabb feladatokat kell megoldanunk. Minden korosztálynál újból és újból fel kell építenünk a folyamatot, mert automatikusan nem lesz miénk a magyar zenekultúra, meg kell dolgoznunk érte. Ide kapcsolódik az 1937-ből való következő idézet:

„Egy szép tavaszi nap a budai hegyekben egy kiránduló lánycsapatra akadtam. Daloltak [...] Attól, amit daloltak, egyre jobban elszőnyedtem, csak annyit mondok, hogy a műsoruk koronája – Schneider Fáni volt. Megtudtam, hogy egy pesti tanítónőképző növendékei. Ma hálásan gondolok Schneider Fánira, mert arra kényszerített, hogy gondolkodjam, mit kellene itt tenni. Három dolog hiányában látom az iskolai zenetánítás sikertelenségének okát. Nem volt elég alkalmas tanerő, tananyag, idő.” (Kodály, 1982, 74.)

A gondolat jegyében ma is foglalkozhatnánk azzal, hogy hol, mikor, mit dalolnak képzőseink, de talán nekünk is, Kodályhoz hasonlóan, inkább a problémák okait kell keresnünk. Az aktualizálást az alkalmas tanerőre kivetítve elmondhatjuk, hogy egyik oldalon pedagógus-felesleg van, a másik oldalon pedagógus-hiány. Ezt a hallgatók képzésében legtöbbször bizonyos szakokhoz kötik az oktatáspolitikusok, de kissé nehezen szólunk arról, amire Kodály felhívta a figyelmünket: az alkalmas tanerőről. A tananyag az évek folyamán mindig átalakul kissé, és eközben reményeink szerint a jó hagyományokat megőrizve új tartalmakkal gazdagodik. Az idő ellenben az a terület, amely időről időre a leghektikusabban változik.

Napjainkban egy negatív tendenciának lehetünk szenvedő alanyai, amelyet remélhetőleg hamarosan követ egy újabb fellendülés az általános iskolai művészeti nevelésben. Ide illik a *Bicinia Hungarica* című írás 1937-es részlete:

„Az iskolában pár éve nekipezdült az élet [...] Tanítóink hitétől és buzgalmtól függ. Övék az eddigi eredmény érdeme, hisszük, nem fognak lankadni a legrosszabb viszonyok közt sem, s majd csak kivívják tárgyuk és munkájuk méltóbb megbecsülését.” (Kodály, 1982, 64–65.)

Remélhetjük csupán, hogy napjainkban is számíthatunk még tanítóink hitére és buzgalomára, amely mögött már nem sokat várat magára a társadalmi megbecsülés. Nézzünk most egy kis szakmaiságot, a *Bicinia* 1941-es második kiadásához írt néhány megjegyzésből:

„Bár akadt tanító, aki már a negyedik elemiben sikerrel használta e kis füzetet, a legtöbben, úgy látszik, mégsem tudták: mikor – hogyan kezdjenek hozzá. Ez indított el az »Énekeljünk tisztán« című füzet kiadására, előkészületül, majd később párhuzamos gyakorlatul a *Bicinia* mellé [...] Végül újra csak arra intem buzgó tanítóinkat: az énekóra mennél inkább gyakorlati zenélés, frissítő zenei élmény legyen, ne unalmas okoskodás.” (Kodály, 1982, 68–69.)

Itt példaként egyrészt utal azokra a sikerrekre, amelyeket elértek már a tanítók, másrészt viszont továbbra is felhívja a figyelmet az aktív zenéléssel élményt adó énekórákra.

Minden bizonnyal napjainkban sokkal több

tanító szolgálhatna például, sikeresen használva az előkészítésre szánt gyakorlatokat is. A képzés során arra kell törekednünk, hogy az eredményes munkára készítsük fel hallgatóinkat, és a megfogalmazott intelmet megfogadva szeressék majd óráikat kisdíákjaik.

„Csak 1868 óta rendes tárgy az ének népiskoláinkban – papíron. A valóságban ez heti 1 óra hallás utáni dalolást jelentett a legjobb iskolákban. Sok helyen éppen csak néhány egyházi éneket tanultak, másutt semmit. A tanterv ugyan kottaismeretről is szól, de még senki sem látott embert, aki az elemiben megtanult volna kottát olvasni. Mióta a főváros bevezette a szaktanítást, talán sikerül egy-két ügyesebb tanítónak, de a negyedik osztályig alig. Számol ezzel a tanterv is: a polgárban újra kezdji; 1926 (!) óta a gimnáziumban is újra kezd két éven át (hogy semmit be ne fejezzen), végül a tanítóképzőben harmadszor kezdji, de folyékony olvasásig vajmi kevesen jutnak el ott is.” (Kodály, 1982, 92–93.)

Erre a folyamatra tehát 1941-ben hívta fel a figyelmet írásában Kodály. Aki napjainkban ismeri a közoktatás különböző fokozataiban történő ének-zenei nevelést és a tanítók zenei képzését, minden bizonnyal összehasonlítást tesz. Heti 1 óra hallás utáni dalolás kottaismeret hiánya újakezdések: szinte természetesen következnek egymásból. Ha megnézzük a folyamat első láncszemét, sajnos a közoktatásban néhány évfolyam kivételével ma ismét heti 1 órás a tantárgyunk. Csak remélni tudjuk, hogy az „újakezdésekkel” bemutatott folytatás elmarad.

Napjainkban nagyon sokat foglalkozunk az egész életen át tartó tanulás gondolatával, a lifelong learning szemlélet meghonosításával. Kodály megalkotta a zenei nevelésnek, a zenei műveltség elsajátításának rendszerét, melyben kompozícióival is szolgálta a zenetanítás ügyét a kezdetektől a felsőfokig.

Kodály 1946. október 28-án hangversenykörútra indult Svájcba, Franciaországba, Angliába és az Egyesült Államokba. Ekkor készítette vele rádiónyilatkozatot Londonban Seiber Máttyás, melyben Kodály így szól a zenei nevelésben elért eredményeiről:

„Bizony már rég szerettük volna a kottaolvasás és tiszta intonálás itteni [mármint angol] nivóját ott-hon [mármint Magyarországon] megközelíteni. Valami történt is ebben az irányban, a legújabb tanterv felemelte az énekórák számát, az új utasítás pedig megkönnyíti a tanítóknak a módszer elsajátítását. Csak az a baj, hogy kevés a szakképzett tanító és soká tart még, míg az elméletben elgondolt reform a gyakorlatba átmev. De ma is van már elég iskolánk, ahol megközelítik az angol eredményeket, mert véletlenül jó az énektanár.” (Kodály, 1982, 195.)

Az Államokban járva előadást tartott New Yorkban *A komoly zene népszerűsítése* címmel. Ebben az előadásában ismételten a felkészült pedagógus személyére irányította a figyelmet.

„Az iskolákban majd akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó tanárokat nevelünk [...] De nagyon kevés az olyan tanár, aki a hallást és az általános zenei műveltséget fejlesztené. Ez a fajta munka új típusú tanárt kíván meg, amilyenből csak ritka kivételként akad egy-kettő Európában. Nem tudom, van-e ebben az országban [ti. az Egyesült Államokban] ilyen pedagógus. (Kodály, 1982, 198.)

Rico Saccani, a világhírű amerikai karmester egy vele készített interjúban visszaemlékezett gyerekkorára, amikor négy-öt évesen Leonard Bernstein fiataloknak tartott koncertjeit nézte a tévében vasárnaponként. A médiumok eljuttatták a zenét szerzte az Egyesült Államokban. De mi a helyzet ma? „Az iskolákban mára teljesen felszámolták a zeneoktatást. Ma Amerikában a szülők generációjának nagy része statisztikailag is kimutathatóan nem fogyaszt semmiféle kultúrát. Tízezrével akadnak olyan kisvárosok, amelyekben teljességgel felszámolódott a zenei élet, és generációk maradnak kultúra nélkül.” (Saccani, 2001, 11.) Bizom benne, mi nem ezt akarjuk elérni. Mára azonban Európában, a nagy német zeneszerzők földjén is megtörtént a komolyzene mellőzése. Nem tehetünk mást, ismét fel kell építenünk, a „szerény kezdetektől”, a komolyzene megismertetését, megértését, megszerettetését a fiatalok körében. „A komolyzene a szó legszorosabb értelmében vált exkluzívvá [...] A komolyzene eltávolodott a valódi világtól és a tömegek életétől. A komolyzene minden területen visszaszorult. Az emberek más zenében találtak lelki támaszra. Lehet, hogy ez kellemetlen igazság, de legalább ennyire vitathatatlan.” (Lebrecht, 2000, 9.) „Az állami oktatás egyre kisebb óraszámokban tanít zenét (még Németországban: Bach és Brahms szülőföldjén is), és egy egész nemzedék nő fel átszellemitő zenei élmények nélkül.” (Lebrecht, 2000, 39.) „Az ezredfordulón túra senkinek nem volt terve. Ha a komolyzene a jövőbe néz, nem a múlt dicsőségét kell visszasírnia, hanem a szerény kezdeteket felidéznie.” (Lebrecht, 2000, 587.)

Ezen a helyen szeretném Kodály Zoltán hasonló gondolatát idézni 1944-ből, amellyel a magyar zenekultúra valóságos kifejlődésének egyetlen lehetséges útját vetíti elének. „A kultúrát nem lehet örökölni. Az elődök kultúrája egy-kettőre elpárolog, ha minden nemzedék újra meg újra meg nem szerzi magának. Csak az a mienk igazán, amiért megdolgoztunk, esetleg megszennvedtünk. A zene is csak úgy száll belénk, úgy él meg bennünk, ha munkával (gyakorlati zenéléssel) szántjuk fel lelkünket alája.” (Kodály, 1982, 156.)

Az Országos Köznevelési Tanács Szent-Györgyi Albert elnökletével történő 1945-ös újjáalakulása a műveltség jelentőségét hangsúlyozta a nemzet és az emberek életében. Három alapelvevet fogalmaztak meg: a demokráciát, a humanizmust és a gyermek, a tanuló személyének, fejlődésének tiszteletben tartását. Az alapelvek mellett az iskolai tananyag megújításán dolgoztak (Sík Sándor, Kosáry Domokos, Ortutay Gyula, Ádám Jenő, Pátzay Pál), és többek között a művészeti nevelésben is a különösen gyors, gyökeres változtatás hívei voltak. (Ballér, 1996, 83–84.) Ennek köszönhetően születhettek meg a következő gondolatok 1947-ben *A magyar iskola mai feladatairól* szóló nyilatkozatban:

„Az új tanterv valamivel több időt ad az énekekre, mint a régi. A hozzáértést, vagyis a szakitanítást nem lehet máról holnapra megvalósítani, de nagy lendülettel indul az új tantervek képzése s a régiéik továbbképzése, úgyhogy néhány év múlva buzgó és hozzáértő gárdára számíthatunk.” (Kodály, 1982, 201.)

Az öröm nem tarthatott soká, hiszen öt év múlva már az elkeseredettség hangján szóval fel a Zeneművész Szövetség Pedagógiai Szakosztályának ülésén a zeneoktatás reform-tervezetéhez fűzött reflexióiban:

„Visszafejlődött az általános iskolai énektanítás is, a középiskolai tanárképzőt a Főiskolán megszüntették. Zavaros időkben előfordul, hogy nem látszik az irány és visszafelé haladunk. De talán tisztul már és tudjuk: merre kell menni?” (Kodály, 1982, 255.)

Lehet, hogy a rendszerváltás után ma ismét zavaros éveket élünk, és nehezen tisztul előttünk, hogy merre kell menni. Példa van bőven, csak mindenkinek a maga helyén mindennap meg kell harcolnia a maga vélt vagy valós igazáért ebben az új helyzetben, amikor egy kétpólusú rendszerben a központi keretek között érvényesülhet a helyi megvalósítás sokszor korántsem könnyű folyamata.

Kocsis Zoltán az Essenből 2007. május 10-én küldött nyílt levelében hasonlókra hívja fel figyelmünket az értékes zene sorsáért aggódó, felelősen gondolkodó emberként:

„Nem tisztem megállapítani, kik felelősek azért, hogy a zeneoktatás helyzete Kodály Zoltán hazájában a jelenlegi szintre süllyedt. Annyi biztos, hogy a »Legyen a zene mindenkié« elvétől átitatott hajdani lelkes kisdíáknak manapság, érett zenészként majdhogynem szégyenkeznie kell, amiért egyre kevesebbek és kevesebbek által érzékelhető és értékelhető tevékenységet űz. Magától értetődően tombol a tudatlanság, a tehetségtelenség és középszerűség, hiszen demokráciánk még meglehetősen fiatal és gyenge ahhoz, hogy önmaga szűrje ki a vele visszaélni szándékozó, felelőtlen, nem ritkán karrierizmustól vagy bosszúvágytól átitatott ambíciókat. Ez a feladat egyes-egyedül ránk, szakemberekre hárul [...] Pílanatnyílag csak remélni tudom, hogy zenekultúránk érzékelhetően tudatos elorsvasztásának folyamata ma még demokratikus eszközökkel is visszafordítható és ötven vagy száz év múlva büszkébbek lehetünk szellemi értékeinkre, mint valaha.” (Kocsis, 2007)

Kodály sokszor kiállt a zene ügye mellett. Így tett 1956-ban is, amikor a *Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!* című tanulmányban a tanítóképzés helyzetéről is szólt:

„A tanítóképzőben egyre zsugorítják a zenei tárgyakat. Már pedig ki vezesse a népet a zene felé, ha az egyetlen ember, akitől ez várható, még annyit sem tanul, mint eddig. A régi öt éves képző szinte zenei szakembereket nevelt a maihoz képest. Ha már nem lehet visszaállítani az öt éves képzőt, legalább ne csonkítsák állandóan a négy év zenetanulását. Négy év alatt is lehet kellő órászámmal megfelelő énekepedagógust nevelni abból, aki a felvételnél igazolja, hogy a nyolc általános előírt zenei anyagát megtanulta és még tudja. (A mai képzőbe felvettek nagyobb részénél gyakran még az 1. általános anyagával kell újrakezdeni.)” (Kodály, 1982, 306–307.)

A zenei tárgyak meghatározása mögött napjainkban az Országos Programfejlesztő Bizottság javaslata mellett a mindenkori intézményi autonómia döntése húzódik meg. A programok elfogadtatásában természetesen jelentős szerepe van a képzési kimeneti követelményeknek és a szakok akkreditációs feltételeinek való megfelelésnek is. Ennek a folyamatnak az eredményeként alakul ki az a tantárgyi lista, amely alapján a képzéseket folytatjuk. A tanterv, képzési program folyamatos fejlesztése mindig is természetes volt a felsőoktatásban, így van ez napjainkban is. A képzés idejének meghatározása bonyolultabb folyamat, amelyben elsősorban az oktatáspolitikai döntések a meghatározóak. Mint tudjuk, a felvételi vizsga teljes eltörlése helyett az alkalmassági vizsgán bizonyíthatják leendő hallgatóink zenei felkészültségüket. Ez természetesen nem ugyanaz, de a mai rendszer a hallgatókkal való személyes találkozásra és egyben a zenei előtanulmányok feltérképezésére is jó alkalmat biztosít.

Az oktatási miniszter akkori első helyettese, Jóboru Magda, most csak a tanítóképzést kiemelve, az alábbiakban válaszolt a *Művelt Nép* 1956. júl. 1. VII. évf. 27. számának hátsóoldalon Kodály fenti gondolataira.

„Valóban addig, amíg a nagy tanítóhiány miatt évenként igen sok tanulót kellett felvennünk a tanítóképzőkbe, nem támasztottunk komoly követelményeket a tanulók zenei hallása és tudása tekintetében. Az utóbi években azonban változtattunk ezen. Ugyancsak a nagy tanítóhiány következtében vált szükségessé a tanítóképző képzési idejének négy évre való csökkentése, ami befolyásolta a zenei tárgyak óraszámát is. Ugyanakkor megvalósítottuk a zeneoktatás csoportos tanítását. Régen egy zeneórán az osztály 20–25 tanulója közül legfeljebb 4–5-tel lehetett foglalkozni, most 3–6 fős csoportokban foglalkoznak a zenetanárok egy-egy osztály tanulóival. Tanítóképzőink énekari ma is országosan ismertek és elismertek. A tanítók zenei képzésében semmivel sincs több probléma, mint amit e rövid képzési idő általában okoz minden más tantárgyban. Nincsen semmi indok a zenei tárgyak rosszindulatú mellőzésének feltételezésére. A képzési idő felemelése az egyetlen mód a tanítók általános és szakmai műveltségének növelésére.” (Kodály, 1982a, 579.)

Kiemelve Jóboru írásából a kulcsszavakat (tanítóhiány, követelmények, csoportos tanítás, énekkar, más tárgyakkal való összehasonlítás, képzési idő) elmondhatjuk, hogy eléggé eltérő módon érvényesek napjainkban a felvetett problémák. Tanítóhiányról szól, ma túlképzés van. Persze akik hosszabb ideje vagyunk a pályán, tudjuk, hogy periodikusan hol hiány, hol túlképzés jelentkezett az évtizedek folyamán. Valóban az a helyzet azonban, hogy mindig a pillanatnyi helyzetet kezeljük, és nem előre tervezve építünk fel egy munkaerőpiaci igényeknek is megfelelő szakmai képzést. Erre természetesen mondhatjuk azt is, hogy mindenkinek személyiségi joga eldönteni, hogy milyen képzésben vesz részt, csak vállalni kell az ezzel járó következményeket. Az államilag finanszírozott helyek számának tervezése azonban már egyértelműen felveti a képzési létszámkeret kérdését. Ugyanakkor egy-egy képzés intézményi háttérének megteremtése, fenntartása (esetleges megszüntetése) komoly döntések érvényesítésével lehetséges csupán, amelyek mögött a mennyiségi mutatók mellett minőségi mutatók is döntenek. A csoportos oktatás kisebb-nagyobb eltéréssel napjainkban is megvalósul, a követelmények teljesítése az ismeretekhez, az ismeretek alkalmazásához és a szakmai attitűdökhöz és magatartáshoz kapcsolódó kompetenciákban ölt testet. Örömmel tölt el bennünket, hogy kórusaink hazánkban és külföldön egyaránt ma is ismertek és elismertek. A minden más tárggyal történő összehasonlítás valóban egy lehetséges út a tantárgyak közötti megmértetésben, de itt most kifejezetten a negatív oldal jelenik meg, melynek orvoslására a képzési idő növelését fetiszizálja a miniszterhelyettes. Ennél azért sokkal összetettebb a kép, de természetesen ez is komolyan hozzájárulhat a szakemberek jobb felkészítéséhez. Mindig szükségét érezték és érezzük ma is a pedagógusok továbbképzésének. Ennek a formái is állandóan változnak, és időnként a szakmaiságot háttérbe szorulva valósulnak meg. A már idézett *Tanügyi bácsik!* című írásában emeli fel hangját Kodály a továbbképzés negatív változásai ellen, egy esetleges énekirányú tanítóképzés felállítása mellett érvelve.

„Megszűnt a működő énektanárok továbbképzője, pedig országszerte igen jó eredményt jelentettek eddigi munkájukról. Ha pedig nem lehet minden tanítónak elegendő zenetudást nyújtani, mi akadály a egy énekirányú tanítóképző felállításának, amely az alsó fokú tanításra képesítene?” (Kodály, 1982, 307.)

Itt kínálkozik a lehetőség arra, hogy néhány gondolat erejéig érintsük Gulyás György és Békéstarhos szerepét. Gulyás, aki maga is külterületi tanítóként kezdte pályáját, a zenei tehetség megmentésének biztosítékát egy olyan intézményben (Országos Állami Ének és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet) látta, melyben a kodályi elvek eszközül szolgálnak a nevelésben. Tervét kedvezően fogadták, pártfogókra talált a zenei tanítóképző létesítésére, és hivatalosan 1947. február 15-én indulhatott meg a munka. A magyar oktatás akkori rendszerében azonban mindig a helyét kereste ez az intézmény. Az 1954. augusztus 26-án aláírt megszüntetési határozat a küzdelmes és bezárással fenyegető évek ellenére váratlan volt. Hiába állt ki akkor már Kodály is az intézmény mellett, semmit sem ért el. (Szögi, 1994, 26–27.) Csak remélni tudjuk, hogy egy egészséges változási folyamat meghozza számunkra a működő pedagógusok szakmaiságot előtérbe helyező továbbképzési lehetőségét is, de természetesen mindenekelőtt az alapképzésben igyekszünk minden tanítónak egyre több zenei tudást nyújtani.

Egy kis számadást készít 1962-ben Kodály, melyben a zenei nevelés rendszerében alapvető és döntő láncszemnek tartja a tanítókat, ugyanakkor sürgeti szaktudásuk emelését. Ezekben a gondolatokban eljut addig, hogy egyetemi szintűre kell emelni a tanítóképzést. Ez a gondolat többször is felmerül különböző szakmai, oktatáspolitikai, közéleti, társadalmi körökben. Tudjuk, hogy örök harcot jelent a tanterv és annak megvalósítása. Szakmai felelősséggel bíró körökben ezért hangoztatják, hogy a tanterven folyamatosan kell dolgozni, akciókutatásokkal igazolni az elhangzó véleményeket, és valóban, mint egy cél elérését, egyre jobban meg kell közelítenie a gyakorlatnak.

„A zenei nevelés rendszerében alapvető és döntő láncszem a tanító. Ha a tanító képzett zenész és hivatását szereti, jól megy a munka, a gyermekek szépen énekelnek, szívesen látogatják az órákat, és ami a legfontosabb: ránevelődnek a zene szeretetére [...] nem a tantervet kell redukálni – a rossz tanító a redukált tantervet sem tudja teljesíteni – hanem a tanítók szaktudását emelni [...] már 1945-ben kimondtuk a Köznevelési Tanácsban, hogy a tanítók egyetemi végzettsége kívánatos. Persze kellő előkészítés után. [...] Nos a mai érettségizettek – kevés kivétellel – a zenei ABC-n kénytelenek kezdeni a felsőfokú tanítóképzőt (eredetileg Tanítói Akadémia lett volna a neve).” (Kodály, 1982, 101., 106–107.)

Kodály együttműködött a filozófus, pedagógus, író Karácsony Sándorral. Közös munkálkodásuk gyümölcse többek között az *Ocsudó magyarság* (185–196.) oldalain maradt fenn. Karácsony Sándor az 1939-ben megjelent *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja* című munkájában ír arról, hogy a több évszázados elmaradás megoldását csak az egyetemi végzettségű tanítókkal látja megvalósíthatónak. Ugyanakkor példaként hívja fel a figyelmet arra, hogy olyan valóságos reformra van szükség, mint amelyet Bartók és Kodály a zenében megvalósítottak. (*Kontra*, 1991, 95.)

Napjainkban is újabb változások történtek a képzés átalakításában, de az új bolognai rendszerben sem valósul meg a tanítók mester szintű (MSc) képzése. Erre még várni kell, hogy más szakmákhoz hasonlóan egyforma szintű képesítést kapjanak a pedagógusok. Tegyük fel egy kérdést, egy másik szakmára vonatkoztatva: Elképzelhető-e az orvosképzésben, hogy a jövőendő páciensek életkora alapján különböző szintű képesítést kapjanak az orvosok? A válasz egyértelműen nem. A nyugat-európai országok egy része a már meghozott intézkedéseivel, pedagógusképzési reformjával, az egyetemi képzésbe integrálásával megadta ezt a választ. (*Kocsis és Zsolnai*, 1997, 35.) Természetesen a képzési idő meghosszabbítása mellett szívesen mondanánk magunkról mi is, hogy egyetemeink egyik legnépszerűbb programja a tanítóképzés, amely például a finn egyetemeken sok kiemelkedően tehetséges és szorgalmas diákot vonz: a nagy érdeklődés lehetővé tette a válogatást, így a jelentkezők mindössze 10–15 százaléka nyer felvételt a diplomás képzési programokra. (*Niemi és Jaku-Sihvonen*, 2005, 94.)

„Az ifjúság teljességgel a monitor, a képernyő bűvöletében él: idejének túlnyomó részét a komputer vagy a televízió előtt tölti. Hiszen bármily nagyszerű dolog is az Internet és a technika többi csodája, tisztában kell lennünk vele, hogy az csupán eszköz, s a döntő az a tartalom, ami segítségükkel okos és hasznos célra visz. Jövőnk tehát a programok készítőinek kezében van. El kell érniünk, hogy ne maradjon ki belőle Kodály átfogó zenei nevelési koncepciója.”

Műveltség – kultúra – zeneértés

Kodály Zoltán számára ezek a fogalmak zenei nevelésének fontos kulcsszavai voltak. Amikor úgy fogalmaz, hogy a gyermeknek a hatodik és tizedik év között meg kell adni azt az élményt, amire aztán építeni lehet zenei nevelésének egész jövőjét, akkor egyértelmű

számunkra, hogy a következő gondolatok különösebb indoklás nélkül mennyire fontosak a tanítók képzésben. „Kora ifjúságában kezdte meg s élete végéig folytatta harcát a zenei félműveltség ellen.” (Eősze, 2000, 197.) A probléma gyökerét abban látta, hogy a zenei kultúra komoly hiányosságokkal, elmaradottsággal küzd hazánkban. Erről szól 1964-ben is a *Két zenei konferencia Budapesten* című tanulmányban: „A magyar műveltségípus egy bántó hiányosságát akarjuk megszüntetni. A magyar műveltség: zenétlen. Kultúránk meg-megszakadozott, szervesen fejlődésében a zene valahogy lemaradt.” (Kodály, 1989a, 128.) Ennek a hiánynak a megszüntetésében kiemeli mind az iskola, mind a közélet szerepét: „Valamennyi kulturális jelenség közt a zene az utolsó. Arra van legkevesebb gond iskoláinkban, legkisebb szerepe a közéletben.” (Kodály, 1993, 85.) Sajnos el kell mondanunk, hogy az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központja által 2002-ben az ország 350 iskolájában, 2185 pedagógussal folytatott országos úgynevezett tantárgyi obszervációs kutatás szerint tantárgyunk az utolsó helyen szerepel. „A tantárgyak rangsorában elhelyezve az abszolút számokat igen lehangoló képet kaptunk: a tantestület szemében a többi tárgyhoz viszonyítva az utolsó előtti, a gyerekek és szülők értékítéletében pedig utolsó helyet foglalja el az ének-zene.” (L. Nagy, 2004, 180.)

Ha már az iskolánál, a tantárgyknál tartunk, érdemes elidőznünk Kodály gondolatánál is, amelyben feltárja előttünk *Egy kis számadás* című tanulmányában, 1962-ben a zene egy másik aspektusát a tantárgyak rendszerben. A tantervben összehasonlítva a tantárgyak tananyagát, azt a megállapítást teszi, hogy a zenében megfogalmazott követelmények messze elmaradnak a többi tárgyhoz képest. Természetesen ez sem helyes, de tudjuk, hogy másutt arra is felhívja figyelmünket, hogy még ennek teljesülése is kívánnivalót hagy maga után. „Én a tantervnel azt látom, hogy rögzíteni akarja örök időkre a zenétlen magyar műveltséget. Tudniillik minden egyéb tárgyból olyan szédítő magasságra emeli a követelményeket a régi iskolához képest, hogy a zenében való aránytalanság annál jobban kitűnik.” (Kodály, 1989a, 112.)

Amikor 1953. május 1-jén a békéstarhosi Zenepavilon felavatásakor elmondta ünnepi beszédét, még nagyon optimistán nyilatkozott arról a lehetőségről, amelyet ez az intézmény jelenthetett volna a zenei műveltség felemelésében. „Ebben az épületben garanciáját látom annak, hogy a kormány komolyan veszi a jelszót: műveltséget a népnek, a zenei műveltséget különösen.” (Bónis, 1994, 347.) Azonban egy pillanatra sem feledkezett meg arról, hogy „...a zene a legbonyolultabb művészet; ezt értik meg a legkevesebben. Legalábbis kevesebben értik a zenét, mint az irodalmat vagy a festészetet. Időbe telik – ezért mindig kicsit később kell jönnie.” (Kodály, 1989a, 143.) Ez utóbbi gondolatot 1965-ben a *Kérdések keresztüztüében* fogalmazta meg.

Mindezek mellett hangsúlyozta, hogy a zeneértéshez komoly munkára, tanulásra van szüksége mindenkinek. *Zenei nevelésünk reformjáról* szólva 1954-ben hangsúlyozta a következő gondolatokat: „Hiába minden, a zeneértést nem lehet a levegővel beszívni anélkül, hogy a zene elemeit meg ne tanulja valaki. Ez pedig hol történhetik? Csakis az általános iskolában. Az általános iskola kötelessége, hogy minden embernek kezébe adja a kulcsot, amivel bejut a zene birodalmába [...] Az általános iskola akkor éri el célját, ha nemcsak olvasni tanít, hanem a jó és rossz zene közötti különbséget is megéreztetni.” (Kodály, 1982, 286.) Ismét csak azt mondhatjuk, hogy „az igény felkeltése, az ízlés fejlesztése nem képzelhető el ingyen, azaz fáradságos munka nélkül”. (Eősze, 2000, 198.)

Lehet, hogy már túl sokan, túl sokszor idézték tőle a következő gondolatot, de akkor, amikor zeneértésről beszélünk, nem feledkezhetünk meg arról a tényről, hogy a kezdet kezdetén igenis nagyon fontos elem a zeneértést előrevetítő, azt elindító, meghatározó élmény. „»Mí ez a gyönyörű?« Azt hiszem ez a kezdete minden zeneértésnek [...] Ady kifejezésével, éhe a szépnek, csak nem mindenkiben fejlődik ki, nem kellő időben fog hozzá a kifejlesztéséhez. Ezért, ha a hatodik és a tizedik év között sikerül egy ilyen élményt adni a gyermeknek, akkor már el van látva életére, azt már kifejlesztheti. Az ilyen élmény után jöhet a tanulás, és akkor már van is értelme és alapja; van mire építeni, és a körülményekhez képest kifejlik a ze-

neértés addig a fokig, mikor aztán az illető nem tud zene nélkül élni – nem olyan értelemben, mint Móricznak a »Nem élhetek muzsikaszó nélkül«-embere –, hanem hozzáférhetővé válik számára a legmagasabbrendű zene és megérti, hogy a zenének is vannak olyan nagy szellemei, mint az irodalomnak és a képzőművészetnek. (Kodály, 1982, 299–300.)

A fenti 1956-os gondolatokban a „Ki az igazi zeneértő?” kérdésre válaszol nekünk. Ezen a helyen érdemes szólnunk arról a tényről, hogy napjainkban is sokszor beszélünk a zene szórakoztató funkciójáról. Kodálynak erről más volt a véleménye. „Ez az! Szórakozás! Az irodalom és a művészet nem szórakozás! Az a »teljes emberré válás« nélkülözhetetlen feltétele, alapja, tápláléka. Ezt kellene »elérni« – az általános iskolában a zene terén is.” (Kodály, 1989a, 110.) Ezt a véleményét is az 1962-es *Egy kis számadásában* fogalmazza meg számunkra. Minden bizonnyal itt annak az elméletének akart érvényt szerezni, amelyet már 1957-ben is megfogalmazott *A budapesti piarista gimnáziumban*: „Nem akarunk mi zenészeket nevelni minden iskolában, hanem olyan embereket, akik ismerik a zene értékét, avval élni tudnak, és élnek is halálukig.” (Kodály, 1989a, 87.)

Kodály tulajdonképpen művelődéspolitikus volt. „Az új magyar műzene megteremtésén kívül a zenekultúra elterjesztése, színvonalának emelése volt a legfőbb gondja.” (Eősz, 2000, 148.) És ne feledjük, hogy „Kodály legfőbb célja a népzene alapultól, általános és magas színvonalú magyar zenekultúra megteremtése volt”. (Eősz, 2000, 181.) Azt vallotta: „A népzeneről könnyű út visz a nagy klasszikus zenéhez, az úgynevezett könnyűzenétől semmilyen. A könnyűzene teljességgel külön pályán jár, a kettő soha nem futhat azonos csatornán. A nagy klasszikus zene szerves folytatása a népdalnak.” (Kodály, 1989a, 194.) Már 1947-ben, a *Százéves terv* című írásában megfogalmazta számunkra: „Cél: magyar zenekultúra. Eszközök: a zenei írás-olvasás általánossá tétele az iskolán keresztül. Egyben a magyar zenei szemlélet öntudatra ébresztése a művészi nevelésben csakúgy, mint a közönségnevelésben. A magyar zenei közizlés felemelése, folyamatos haladás a jobb és magyarabb felé. A világirodalom remekeinek közkinccsé tétele, eljuttatása minden rendű és rangú emberhez. Mindezek összessége termi meg a távol jövőben felénk derengő magyar zenekultúrát.” (Kodály, 1982, 207.)

Kodály a klasszikus kultúra értékeinek tisztelétét a családjából hozta magával. Nádasy Alfonz bencés rendi szerzetes, tanár, karvezető és műfordító emlékezésében apjának tulajdonítja mindezt: „A győri bencés gimnázium tanárai adták át Kodály Frigyesnek azt a klasszikus műveltséget, melynek elsajátítására sosem szűnt meg figyelmeztetni Zoltán fiát.” (Bónis, 1994, 223.) Ma sokak számára komoly fejtörést jelent a hagyományos műveltség és az úgynevezett. hasznos tudás szembeállítás. Kodály egyértelműen kiállt a teljes ember, a személyiség nevelése mellett. „Kodály Zoltán kezdettől fogva tanítványa volt és maradt a világ klasszikus kultúráinak; s emellett, ezenfelül olyan elveket szűrt le belőlük, amelyek nemzetének tartós szellemi kincsévé, örök útravalójává váltak; beleolvastotta a magyar kultúra életébe az egyetemes műveltség időtálló elemeit, építőanyagát s ezen a téren is nemzedékek munkáját végezte el. Ahogyan a világnak hírt vitt Magyarországról, úgy hozott hírt Magyarországnak az emberiség életének nagy szívdobbanásairól.” (Szabolcsi, 1972, 28.) Kodály saját hazájában akart proféta lenni. Küldetésének tekintette, hogy hazájában minél nagyobb tábort szervezzen a magas művészetnek, a világban pedig minél több hívet szerezzen a magyar zenének. A mai nevelés szempontjából is példa értékű az örök, időtálló értékek megőrzésének gondolata, valamint egymás kultúrájának megismerése, megbecsülése, tiszteletben tartása.

A fiatal Kodály és Bartók fellépésével az 1900-as évek elején nemzetközi rangra emelkedett a magyar nemzeti műzene. „A hagyományörző szemlélet tehát, ami Kodály életútjának második felében érvényesül, voltaképp egy újfajta, mondhatnánk »modern« konzervativizmus – hiszen a régi és új értékek egybeötvözésével a jövőt kívánja építeni.” (Eősz, 2000, 200.) Amikor a '90-es években a *Nemzeti alaptanterv* tananyagainak tartalmairól zajlottak a viták, szintén ez volt az egyik alapelv: megőrizni értékeinket, és beépíteni az

új tartalmakat. Amióta csak tantervi kérdésekkel foglalkozunk, ez mindig komoly gondot jelentett, és minden bizonnyal jelent majd számunkra az elkövetkező években.

Eősze László már 1998-as amerikai útja után figyelmeztetett bennünket arra, „hogya az ifjúság teljességgel a monitor, a képernyő bűvöletében él: idejének túlnyomó részét a komputer vagy a televízió előtt tölti. Hiszen bármily nagyszerű dolog is az Internet és a technika többi csodája, tisztában kell lennünk vele, hogy az csupán eszköz, s a döntő az a tartalom, ami segítségükkel okos és hasznos célra visz. Jövönk tehát a programok készítőinek kezében van. El kell érnünk, hogy ne maradjon ki belőle Kodály átfogó zenei nevelési koncepciója.” (Eősze, 2000, 198.) Zeneoktatásunk sem mehet el az infokommunikációs technológia kihívásai mellett. Ugyanakkor megjegyezzük, hogy fontos ugyan a taneszközfejlesztés, de minden esetben a tartalomnak megfelelő és szükséges mértékben kell alkalmaznunk azt. A különböző hangszerek, a hanganyagok, a videó, a CD, a DVD világa, a számítógép, a multimédia, az Internet használata mind hozzájárulhat az oktatási módszerek változatos alkalmazásához, hogy a tradicionálisak mellett sor kerüljön a legújabb módszerek alkalmazására is.

Ahogy mindezt egy zenetudós látja

Eősze László zenetudós kutatási területei között kiemelt helyen szerepel Kodály életműve. Tanulmányában olvashatunk a Kodály zenepedagógiával való foglalkozását meghatározó eseményről: „Kodály zenepedagógiai munkásságában 1925-öt a »fordulat évé«-nek tekintjük azzal, hogy a véletlen jelentőségét nem fogjuk túlértékelni, Schneider Fánira nem tekintünk deus ex machinaként a koncepció kialakulását vizsgálva.” (Eősze, 2000, 158.) „A véletlen eset új lehetőségek és új köteleességek horizontját tárta fel előtte. A lehetőségét, hogy nevelő tevékenységét a nem muzsikusnak készülő ifjúságra is kiterjessze, s a köteleességét, hogy népét kiragadja a zenei tudatlanság állapotából...” (Eősze, 2000, 161.)

Eősze egyértelműen elhatárolja egymástól a koncepciót és a módszert, továbbá felhívja figyelmünket arra is, hogyan lehetséges annak a jövőben való továbbgondolása.

„A koncepció az alapelvek rendszere – s ez örök érték. A módszer ennek helytől, időtől, személyektől függő – tehát változó eleme.

A koncepció jövőjének biztosítékai:

– A koncepció alapelvei tekintetében őrizzük meg az egységet, módszertani kérdésekben biztosítjuk a kutatás-kísérletezés szabadságát – egymás nézeteinek kölcsönös tiszteletben tartásával.

– A megfelelő tanárképzés, mely nélkül nem várható eredmény. A jó tanárnak hármas követelménynek kell megfelelnie Kodály szerint: legyen 1. alapos szakmai tudása, 2. széles körű műveltsége és 3. ihlető egyénisége.” (Eősze, 2000, 164.)

A jó tanár meghatározottságának utóbbi három kritériumát napjaink kihívásaként is csak hasonlóan kezelhetjük, hiszen egy intézményt tanárai minősítenek. Kodálynak mint pedagógusnak a jelentőségét Eősze az elitnevelés és a közönségnevelés összhangjának megvalósításában is kiemeli. „A pedagógus jelentősége [...] abban áll, hogy felismerte az elitnevelés (a szakzenész képzés) és a közönségnevelés teljes különválasztásának, kettészakítotttságának egészségtelen voltát, és mindent megtett azért, hogy összhangot teremtsen köztük.” (Eősze, 2000, 173.)

Külön szól Kodályról, a „kultúraszervező” művészről. „Előadásaiban, cikkeiben szinte refrénként tér vissza a schumanni gondolat: »Des Lernens ist kein Ende« (A tanulásnak so sincs vége). Azt vallotta, hogy »kultúrát nem lehet örökölni [...] Kultúra annyi, mint tanulás: megszerezni, színvonalon tartani nehéz, elveszteni könnyű.«” (Kodály, 1982, 156., 204.)

A tisztelet hangján

Az 1930-as évek végétől a magyar zeneoktatás legkitűnőbbjei, Kodály tanítványai segítik a koncepció megvalósulását. A tanítói szakmáról lévén szó, engedjék meg nekem,

hogy Ádám Jenő (1896–1982) nevét, munkásságát külön is kiemeljem a tanítványok sorából. Ő maga is tanító volt Budapesten 1905-től, 1924-ben tanítóképző intézeti tanári oklevelet szerzett. Elvégezte a Zeneművészeti Főiskolát, 1929-től nyugdíjaztatásáig (1959) annak tanára volt. Tanított szolfézszt, kamaraéneket, népzeneét, módszertant, dalírodalmat, 20 éven át vezette az intézet énekkarát, egy ideig az operatanszakot és az ének-főtanszakot, ugyanakkor nagy szerepe volt a modern magyar ének-zeneoktatás megszervezésében. 1944-ben jelent meg *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* című könyve, mely abban az időben az iskolai énektanítás legteljesebb vezérfonala volt. 1939 óta fáradhatatlan pedagógus és népművelő volt, 1944–1958 között 20 általános iskolai énekeskönyvet írt. A zenéről, népzeneéről szóló zenei ismeretterjesztő előadásokat tartott országszerte, a rádióban és 1958-tól a televízióban is. (Nagy, 1977, I., 5.)

A Zeneakadémián 1925–1929 között volt Kodály tanítványa, majd a negyvenes években sok más elfoglaltsága mellett belekezdett az énektanítás módszertanának megírásába. Kodály parancsoló szavainak nem lehetett ellent mondani, meséli: „Írja meg végre az iskolai énektanítás módszertanát! [...] A Galyatetőn szoba vár, terminusra! [...] Hat hétig boldog munkaórák iramában éltem. [...] a 60-as évektől kezdve, magyar zenepedagógusok, Kodály-módszer elnevezéssel, a tengeren túl, nem csekély sikerrel, világhírért keltették. Kodály hosszabb amerikai tartózkodása idején hiába szabadkozott, hogy ő sohasem írt semmiféle módszertant. [...] A zene különleges, emberré nevelő erejéről valott...” (Bónis, 1994, 43–44.)

Kadosa Pál zeneszerző, zongoraművész, pedagógus is emlékszik, hogy Kodály arra a kérdésre, hogy mi a módszere, így válaszolt: „az a módszerem, hogy nincs módszerem. Ez nagyon jellemző a pedagógus Kodályra: ő mindig a zenéből és a növendékből indult ki.” (Bónis, 1994, 64.)

Nádasdy Kálmán operarendező, műfordító nagy megtiszteltetésnek tartotta, hogy tanulhatott nála. Így vallott Mesteréről, kiemelve a kultúra, a humanizmus, az erkölcsi és esztétikai értéket, amelyek a pedagógusképzésben napjainkban is értéket kell képviseljenek: „Kodály nemcsak művész, hanem a Kultúra harcosa is egy személyben. Ezért hirdetett tevékeny humanizmust [...] Meggyőződése volt, hogy az emberiség jövője számára [...] a humanizmus konkrét megvalósítása a leghasznosabb és éppen ezért a legfontosabb. Kodály abban volt hasonlíthatatlan, ahogy tanításában az erkölcsi és esztétikai értékek ugyanegyvet jelentettek.” (Bónis, 1994, 107.)

Bors Irma iskolai énektanárő magántanítványként tanult Kodálynál, majd később is mindig kikérte véleményét. Az ötvenes évek végén egy értekezleten a tanítóképzés felsőfokúvá válása volt a téma. „A felsőfokú tanítóképző szervezésekor – magam is jelen voltam az értekezleten – kikérték Kodály véleményét. Ezt mondta: Maguk előre isznak a medve bőrére, amit még nem ejtettek el. Megcsinálták az alapokat az általános iskolában, és most erre akarják a tetőt építeni, a középiskolából pedig kihagyják az énekokta-

Bors Irma iskolai énektanárő magántanítványként tanult Kodálynál, majd később is mindig kikérte véleményét. Az ötvenes évek végén egy értekezleten a tanítóképzés felsőfokúvá válása volt a téma. „A felsőfokú tanítóképző szervezésekor – magam is jelen voltam az értekezleten – kikérték Kodály véleményét. Ezt mondta: Maguk előre isznak a medve bőrére, amit még nem ejtettek el. Megcsinálták az alapokat az általános iskolában, és most erre akarják a tetőt építeni, a középiskolából pedig kihagyják az énekoktatást. Összedől az a ház, amit így építenek.”

tást. Összedől az a ház, amit így építenek.” (Bónis, 1994, 210.) Mind a mai napig nagyon változatos a középiskola szerepe a magyar zenei nevelésben, de napjainkban is „mélyen alatta marad annak a műveltségi foknak, amelyre a többi tárgy viszi a tanulót”. (Bónis, 1994, 329.) Egyre többen kerülnek a képzésbe különböző szakközépiskolát végzett hallgatók, akikről így még csak a gimnáziumi anyag sem várható el. Kettős eltérést kell az általános közoktatásból érkezőknél figyelembe vennünk: a különböző iskola, tanár szerepe mellett még az eltérő középiskolai tanulmányokból adódó hiányosságokat is.

Szándékosan nem foglalkoztam az általános közoktatás mellett a zenei tanulmányokat folytatott hallgatók, a tanító szakon ének-zene műveltségterületi képzésre járó hallgatók pozitív szerepével, hiszen ezeken a területeken nagyon innovatív folyamatok zajlottak a rendszerváltást követő években is.

Ha a kezdő gondolatot Kodály egy tanítványától kölcsönöztem, szeretném szintén egy világhírű magyar zongoraművész és karmester, Vásáry Tamás szavaival befejezni eszmefuttatásomat, aki első hangversenyzongoráját Kodálynak köszönheti. A gondolatot példaként állíthatjuk magunk és hallgatóink számára is, hogy valóban mindig az „ember-gyerek” érdekeljen bennünket. „Tanító volt, de a tágabb, »guru« értelemben. Érdekes, mint ha születése előtt választotta volna ki a nevét: Kodály. Ez csak egy nyelven jelent valamit: japánul »öreget«, »ösit«. Szerette, ha »tanár úrnak« szólítják, hisz az is volt a szó legteljesebb értelmében. Tanár, »guru«, felnőtt a többi »ember-gyerek« között. Ez többről állott, mint egy mesterségre tanítani. Ezért volt mesterségbeli tanítása is általános, az ember érdekelte, akinek csak része a mesterember. (Bónis, 1994, 370.)

Irodalom

Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervelmélet forrásai* 17. kötet, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
 Bónis Ferenc (1994, szerk.): *Így látták Kodályt. Nyolcvan emlékezés.* Püski Kiadó, Budapest.
 Eöszé László (2000): *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok.* Osiris Kiadó, Budapest.
 Kocsis Mihály – Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságzindromáira: 3. rész: akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 25–41.
 Kocsis Zoltán (2007): *Nyílt levele Essenzből.* <http://www.fidelio.hu>
 Kodály Zoltán (1982): *Visszatekintés: Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok.* I. kötet. Közreadja: Bónis Ferenc. Zeneműkiadó, Budapest.
 Kodály Zoltán (1982a): *Visszatekintés: Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok.* II. kötet. Közreadja: Bónis Ferenc. Zeneműkiadó, Budapest.
 Kodály Zoltán (1989a): *Visszatekintés: Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok.* III. kötet. Közreadja: Bónis Ferenc. Zeneműkiadó, Budapest.
 Kodály Zoltán (1989b): *Közélet, vallomások, zeneélet. Kodály Zoltán hátrahagyott írásai.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
 Kodály Zoltán (1993): *Magyar zene, magyar nyelv, magyar vers.* Válogatta, szerkesztette, sajtó alá rendezte: Vargyas Lajos. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
 Kontra György (1991): Karácsony Sándor műveltségfelfogása. In Horánszky Nándor (1991, szerk.):

Műveltségfelfogások Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Lebrecht, Norman (2000): *Művészek és menedzser-ek, avagy rekviem a komolyzenéért.* Európa Kiadó, Budapest.

L. Nagy Katalin (2004): Zene”oktatás – rejtett kincs”? A tantárgyi ének-zenetanítás szakmai jelen és jövőképe. In Döbrössi János (2004, szerk.): *Ének-zene-nevelés.* Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei XXV. Trezor Kiadó, Budapest.
 Nagy Sándor (1977, főszerk.): *Pedagógiai lexikon.* I–II. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Niemi, Hannele és Jaku-Sihvonen, Ritva (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 93–112.

Saccani, Rico (2001): Karmester amerikai importból. *Találkozások*, 11, 11.

Szabolcsi Bence (1972): *Úton Kodályhoz.* Zeneműkiadó, Budapest.

Szögi Ágnes (1994): „Ez az iskola valaha Kecskemének dicsősége lesz.” A kecskeméti ének-zenei iskola első évtizedei 1950–1973 összefüggésben a kor-szak művelődéspolitikai és zene-pedagógiai törekvéseivel. Kodály Intézet, Kecskemét.

Kis Jenőné Kenesi Éva

Kaposvári Egyetem, Ének-Zene Nevelési Tanszék

Felvételitől avatásig – értékelés a Ludovika Akadémián

Az 1872–1944 között működő Ludovika Akadémia képezte a magyar királyi honvédség tisztjeit. Annak ellenére, hogy a Ludovikán internátusi nevelés folyt, a hallgatók, a növendékek és az akadémisták értékelésében mégsem arányosan jelentkezett valamennyi tevékenységük megítélése. Az értékelés rendszere alapvetően oktatásközpontú volt, az elért tanulmányi eredmény adta meg a tisztjelöltek értékét, rangsorát.

A vizsgákon való teljesítés tanár és tanítvány számára egyaránt a legfontosabb lett, hiszen az eredmény és az ennek alapján felállított „rangsorozat” befolyásolta a majdani tisztek előlépését, meghatározta egész pályájukat. A jutalmazás és a fegyelmezés kettős oszlopára épülő megítélést a tisztjelöltek is elfogadták, magukévá téve a Ludovika egyik legfőbb értékét: a teljesítmény mindenekfelettségét.

A vizsgák

A vizsgák a hallgatók korában eleinte záróvizsgák voltak, ezeket a gyakorlat után tartották meg. A vizsgán való részvétel feltétele az előkészítő, illetve a tisztképző tanfolyamok elvégzése volt. Szóbeli és írásbeli feladatot is kaptak a jelöltek; az írásbeli témája harcászati vagy szolgálati szabályzatbeli kérdés volt. A szóbeli vizsgarészben nem csak az adott tananyag felmondását követelték meg, hanem a nagyobb összefüggésekben való láttatást és némi önállóságot is. A vizsgának nem az emlékezőtehetséget kellett terhelnie, hanem alkalom volt arra, hogy megvizsgálják a tanárok a szellemi tehetséget, a felfogó- és az alkalmazási képességet, illetve a tényleges, egész éves tudást. (1) A vizsgabizottságot külsős és belsős tagokból állították össze: a honvédkerületi parancsnok elnöklelte alatt két dandárparancsnok, a Ludovika igazgatója vagy aligazgatója, valamint az előadó tanárok vettek részt a munkában. (2) A vizsgák anyaga mellett vizsgázóként egy-egy nyilatkozat is található, amelyek az eredmények mellett a jellemről és a magaviseletről, valamint a műveltségről és a „tishti állásnak való megfelelésről” is szólnak. (3) Gyakran lehet olyan megjegyzéseket is találni a vizsgajegyzőkönyvekben, amelyek a kezdeti időkben jellemző nagy számú lemorzsolódásra utalnak: „a vizsgán meg nem jelent”, „vissza lépett a bizottság előtt”, „a vizsgatétel alól végképp felmentetett”, „késztelenségét bejelentvén a jövő évi tanfolyam hallgatására köteles”, illetve „a záróvizsgák letételére egy év határidő hosszabbítást nyert” (4)

Évközi vizsgákat (5) az 1870-es évek közepétől a tanítási órákon tartották. A nagy létszám és az óriási tananyag miatt azonban szóban negyedévente egyszer kerülhetett sor mindenkire, így ki lehetett számítani a felelet idejét. Ez azt eredményezte, hogy a hallgatók negyedévente egyszer készültek az órákra, ami viszont a tanárok részéről a számonkérésben az írásbeliség növelését tette szükségessé. (6)

A növendékek korának első szervezeti szabálygyűjteménye kiemelte, hogy a vizsgának a teljes tananyagra kell vonatkoznia, de a követelményeket csak az emlékezőtehetség erejéig, részletekbe bocsátkozás nélkül lehet meghatározni. Az évközi vizsgák az összefüggéseket, a logikai vonulatot, illetve az okok és az okozatok által meghatározott összefüggéseket domborították ki, mivel ez eredményezte a tartós tudást, ez ösztönzött a lényeg tanulására és ez élesítette az emlékezőtehetséget. A vizsgák célja az előmenetel megismerése és az oktatás előmozdítása volt. Az összes növendék oktatását kellett szolgálniuk, ezért

a szóbelik az osztály előtt zajlottak. A vizsgázó teljesítményétől függően a buzdítás vagy az elismerés nem maradhatott el, így a vizsgák az iskolai fegyelmezés eszközei is lettek. (7) A későbbiekben a vizsgákon tanúsítandó tanári magatartást is részletesebben tárgyalták a tanügyi dokumentumok. A szóbeli vizsgákon a tanári kérdésnek mindig a tehetséghez mérten, egy választ feltételezve és helyes feleletre ösztökélően kellett elhangoznia. A kérdés átgondolására elegendő időt kellett hagyni, s „segédkérdéseket” feltenni, ha a válaszban a helyes és a helytelen keveredett. Rossz válasz esetén meg kellett győzni a tanulókat a helyes feleletről, s ha sokan nem tudták azt, újra meg kellett tanítani az adott anyagot. Vissza kellett azonban szorítani a szóáradatot, és nem lehetett eltérni azt sem, ha nem a témáról felelt a növendék. Az írásbeli vizsgákat korlátozottan alkalmazták, a szóbeliket nem válthatták ki. A dolgozatokat 14 napon belül kellett kijavítani, s bemutatni az akadémiaparancsnoknak, illetve szükség esetén a magyar- és a szépírástanárnak. A bírálókat tartalmi, helyesírási és külalakbeli kérdésekre terjedt ki. A rosszat ki kellett javítani, utalt a tanár a tankönyv megfelelő oldalszámára, hiszen a pusztán rosszálló megjegyzés nem bírt nevelő értékkel. A kijavítás és a megbeszélés előtt újabb írásbeli feladatot nem lehetett adni. (8)

A növendékek korának első szervezeti szabálygyűjteménye kiemelte, hogy a vizsgának a teljes tananyagra kell vonatkoznia, de a követelményeket csak az emlékezőtehetség erejéig, részletekbe bocsátkozás nélkül lehet meghatározni. Az évközi vizsgák az összefüggéseket, a logikai vonulatot, illetve az okok és az okozatok által meghatározott összefüggéseket domborították ki, mivel ez eredményezte a tartós tudást, ez ösztönzött a lényeg tanulására és ez élesítette az emlékezőtehetséget.

Az akadémisták korában eleinte tájékoztató, összefoglaló és zárlati vizsgák voltak. A tájékoztató vizsgák alatt az óra eleji és végi, illetve az óraközi kérdéseket, valamint a rájuk adott válaszokat értették. Az összefoglaló vizsgákat egy-egy nagyobb egység után, a zárlati vizsgákat pedig a félév és a tanév végén tartották meg. (9) Az I. világháború után következett be hangsúlybeli változás a vizsgák rendszerében. A dualizmus korabeli hagyományokat is megtartva a vizsga a korábbinál sokkal inkább a tudás, a tehetség és az ítézőképesség próbájává lett. Három vizsgafajta vált általánossá. Az osztályozó vizsgákra a félévek utolsó egy-egy hetében, szóban került sor (ezeket a tanulmányvezetők jelenlétében, „szabad társalgás jellegével” kellett megtartani); a tájékoztató vizsgákra a tanítási

órákon bármikor; írásbeli (ábrázolási) vizsgákon pedig egyes tantárgyak esetében vettek részt az akadémisták, s gyakorlati alkalmazásokat kérdező feladatokat oldottak meg. Az általános műveltséggel kapcsolatos tárgyakkól csak írásbeli vizsga volt, az általános katonai tárgyakkól írás- és szóbeli is, a szabályzatok ismeretéből csak szóbeli, a nyelvekből viszont nem voltak vizsgák az állandó gyakorlás miatt. Az írásbelik nem lehettek nagyobb értékűek a szóbeli vizsgáknál. A korábban vett anyagrészekből is kérdezhettek. (10) 1929-től a polgári felsőoktatáshoz hasonlóan kollokviumi rendszert vezettek be a Ludovikán, a félévek végén egy-egy hetet a vizsgákra tartottak fenn. (11)

Az 1936-os OKT-jelentésben Tasnádi-Nagy András arról számolt be, hogy az órákon folytonos volt a kérdezés, gyors és rövid feleletetéseket követték egymást. (12) Ugyanezt írják le a memoárok is: „Középiskolai rendszer szerint gyakran volt óránként is számonkérés, és sokszor írtunk írásbeli dolgozatot is.” (13) A tanári követelés a II. világháború alatt még következetesebbé vált, a rendelkezésre álló csökkent időkeret miatt „irgalmatlanul” meg kellett követelni a lényeges ismeretek elsajátítását. Ezért az órák elején 3–5

perces villámdolgozatokra került sor. A feltett kérdésre választ adott az akadémista, aláírta, majd a következő villámkérdésre koncentrált... (14)

Az osztályozás

Az osztályozás rendszere a képzés első évtizedében a záróvizsgákhoz kötődött. Kezdetben a jeles (4), a jó (4) és a ki nem elégtő (0) osztályzatokat alkalmazták. (15) 1876-tól a jeles (5), a jó (4), a jó (3), a középserű (1) és a rossz (0) osztályzatok voltak érvényben. (16) Ez eltért a közös hadsereg csapatskolái számára kiadott utasítástól és a bécsúj-helyi akadémia gyakorlatától is. Az 1879-80-as tanévtől az osztályzatok közé került az elégséges (2) is, hogy a jó (3) és a középserű (1) eredmények közti hézag megszűnjék. (17) 1882-ben, a növendéki rendszerre való áttérés előtt átfogóbb változásokat vezettek be. Hat osztályzat jelent meg: jeles (5), igen jó (4), jó (3), elégséges (2), ki nem elégtő (1) és rossz (0). (18) Ez az osztályozási rendszer határozta meg először az egyes osztályzatokhoz szükséges „tudományos haladást”, illetve a minősítés és a bajtársakra gyakorolt hatás szerint a magaviselet elbírálását – csak azok kaphattak jeles vagy igen jó osztályzatokat, „akik [...] iskolai és szellemi képességeiket bajtársaik körében kiváló vagy legalább észlelhető mérvben érvényesítik”. 1909–1932-ig a Monarchia hagyományai határozták meg az osztályzatokat, így jeles (4), jó (3), elégséges (2), valamint elégtelen (1) osztályzatokkal értékelték a Ludovikán. 1933-tól ismét ötfokozatú skálán helyezkedtek el az osztályzatok: kitűnő (5), jeles (4), jó (3), elégséges (2), valamint elégtelen (1) minősítéseket lehetett szerezni. (19) A tisztjelöltek zöme (60–70%) a középszinten végzett a vizsgákon, az átlag feletti nagyon jók és a meg nem feleltek aránya rendszerint egyaránt kevés volt: kb. 5–8%. (20) Az egyes minősítésekhez tartozó számértékek alapján, ezeket összeadva határozták meg a tisztjelöltek ún. egységsszámát. Előállhatott olyan helyzet is, hogy a kevésbé fontos tantárgyakból szerzett jobb eredmények miatt egyesek jobb egységsszámot szereztek azoknál, akiknek a kevésbé fontos tantárgyakból nem lett jobb az eredményük, ellenben a fontosabbnak ítétekből igen. Így akár elégséges átlagot is el lehetett érni úgy, hogy több tárgyból ki nem elégtő vagy rossz osztályzatot kapott valaki. Ezért – bár a katonapedagógiai szakirodalomban többször megfogalmazódott a tantárgyak egyenlőségének elve (21) – egyes tantárgyak osztályzatainak számértékét 2-vel, később 2-vel vagy 3-mal megszorozták, a többi tantárgy eredeti számértékét meghagyták, s az így összeadott számok alkották az egységsszámot. Pl. 1874-ben 2-es szorzójú lett a katonai iránytan, a harctéri szolgálat, a tereptan és rajz, az utászszolgálat, valamint a hadseregszervezet osztályzata. (22) Az 1930-as években a harcászati, az adott fegyvernemi szabályzat és a gyakorlati kiképzés osztályzatai 3-as szorzójúak voltak, a tereptan, a fegyver- és lövéstan osztályzatait 2-vel kellett megszorozni. (23)

Az egységsszám alapján az összeredményt határozták meg. Pl. az 1931-32-es tanév zárójelentése szerint 3,4-től jeles; 2,4-től jó; 2-től elégséges volt ez a minősítés. Az 1932-33-as zárójelentés szerint 4,8-től kiváló; 3,7-től igen jó; 2,6-től jó és 2-től megfelelő. (24) Az összeredmény egyenlősége esetén az egységsszám adta meg az osztály- és az évfolyamrangsort, vagyis azt, hogy adott tisztjelölt hányadik volt a Ludovika értékrendjében. Ezt a sorzámmal kifejezett rangot mindenki fél éven át viselte, s csak az újabb félévi vagy éves zárás adott lehetőséget a változásra. Az összeredménybe beletartozott a magaviselet is: jellemet és kedélyt, magatartást és szorgalmat, öltözködést és tehetséget egyaránt vizsgáltak és értékelték a tanárok ezen a néven. (25) Az 1927-es év zárójelentése arról számolt be, hogy a „magánnevelésből jöttek” rangszámukat „egyik záratról a másik záratra fokozatosan és folytonosan megjavítják”, míg a főreáliskolából jöttek inkább visszaesést mutattak. Ennek oka az volt, hogy a főreáliskolát végzetek számára az első évfolyam szaktárgyai ismertek voltak, a második évfolyamtól ez az előnyük már nem állt fenn. (26)

A magaviselet és az előmenetel által meghatározott összeredménynek következményei is lettek: a ludovikások ez alapján viseltek a hajtókájukon jelzéseket. (27) Az 1930-as években a kiválók 2 sávot és 2 gombot (ők voltak a „duplagombosok”); az igen jók 2 sávot kaptak (és a köznapai szóhasználatban a „duplasávós” titulust); a jók 1 sávot és 1 gombot; a megfelelő összeredményűek pedig csak 1 sávot. Aki ennél rosszabb eredménnyel zárt, az nem kapott jelzést; s őket hajtóhonvédnek nevezték. Az első évesek az első félévben egységesen egy sávot kaptak, s csak az első félévi vizsgák után differenciálták őket. A további félévekben – az osztálylajstromok tanúsága szerint – ezeket az „egyes”, illetve „kettős” kintüntetéseket lehetett megtartani, elveszíteni vagy megkapni. (28) A jelzések viselésén kívül más következménye is lett a tanulmányi összeredménynek. A duplasávosoknak nem kellett betartaniuk a vacsora előtti kötelező tanulási időt, a ki nem elégtő vagy elégtelen teljesítmény viszont megvonásokat vonzott: a kincstári zsebpénz csökkentését és a szabad kimenő korlátozását. Az összeredmény alapján választották ki az évfolyam- és az akadémiaelső is – ők kintüntetésnek számító jogokkal is rendelkeztek: pl. kivonulásokon elől mentek; a végzős akadémiaelső pedig előmondhatta az eskü szövegét.

Az avatás után az elért összeredmény és rangszám elkísérte a tisztet egész pályáján. A rangsort minden esetben az egész tanári kar állapította meg, így az reális volt. Kezdetben a rendfokozat is az elért eredménytől függött. A hallgatók és a növendékek korában a három, illetve két rangelsőbből hadnagy lett, a többiekből hadapród, illetve hadapród-tiszthelyettes. A hadnaggyá avatással záruló akadémista-korszakban egy, a Ludovikán alacsonyabb rangszámmal végzett tiszt általában nem léphetett elő korábban magasabb rendfokozatba, mint egy magasabb rangszámmal végzett társa. Soron kívüli előléptetés csak kivételes esetekben fordulhatott elő: pl. törzstiszti tanfolyam elvégzése után vagy a harctéren tanúsított bátorság miatt. Az 1920-as évek közepén négy évfolyamot főhadnaggyá avattak, mivel a polgári életben az egyetemet vagy főiskolát végzetek ugyanabban a (8.) rangosztályban kezdték a pályafutásukat, mint amelyben a katonai pályán a főhadnaggyok voltak. Ez azonban a már korábban csak hadnaggyá avatott tiszték körében felháborodást keltett, s így a főhadnaggyá avatást megszüntették.

A fegyelmezés

A tanulmányi és magaviseleti értékelés mellett a képzés kezdetétől fogva hasonló fontossággal bírt a fegyelmezés rendszere. A szolgálati szabályzat szerint az igazgatót, az aligazgatót, a tanfolyamok századparancsnokait, valamint a lovaskülönítmény parancsnokát fenytő hatalom illette meg. Ezt azonban nem sok alkalommal kellett gyakorolniuk a hallgatókkal szemben, mivel az „erkölcsi magaviselettel” többé-kevésbé elégedettek voltak. Jobbára engedély nélküli ki- vagy távolmaradással, szolgálati hanyagsággal, a rendrakás elmulasztásával, gondatlan fegyverzet-karbantartással, a szorgalom hiányával vagy kártyázással vétettek a tisztjelöltek. Kivételes eset volt Miskolczy Barna közhonvédé, aki 1876. március 14–július 24. között hat alkalommal is vétett valamely szabály ellen. A haditörvényszéki eljárást igénylő esetek száma kevés volt: szökés, függelemsértés, lopás, a polgári életben történt sikkasztás fordult elő egy-két esetben. A vizsgajegyzőkönyvek mellett megtalálhatók a büntetési jegyzőkönyvek, amelyek tartalmazták, hogy milyen rendfokozatban büntették meg a hallgatót, milyen fajtájú és mértékű büntetést kapott, mi volt a büntetendő tett, melyik parancsnokság rendelte el a büntetést, mettől meddig tartott a fogság, illetve elengedték-e a büntetést. 1879-től fegyelmi és iskolai fenytést különítettek el; az utóbbit nem közölték a csapattestekkel. (29)

A fenytések nemeiről a szervezeti szabályzatok adtak tájékoztatást. (30) A növendékek korában a fenytéseket öt csoportba sorolták:

– A megfeddés egyszerű vagy szigorú lehetett; az előbbi a kihallgatáson, az utóbbi a növendéktársak előtt történt.

– A rendi fenyítés kedvezmények elvonásával, multságokból való kizárással, a szüni-dei szabadság korlátozásával vagy elvonásával, a kimenőengedély visszavonásával vagy korábbi visszajöveteli kötelezettséggel, illetve a kihallgatáson meghatározott öltözékben történő mindennapi megjelenéssel vagy írásbeli dolgozatra kötelezéssel járhatott.

– A fogságfenyítés lehetett házi (egy helyiség elhagyásának tilalmával), egyszerű (fogdában egyedül, ebéd és vacsora, valamint dohányzás nélkül kellett eltölteni), szigorított (az éjszakát kemény fogdai fekvőhelyen töltötte a megbüntetett növendék) vagy szigorú (nappal is magánzárákában kellett tartózkodni).

– A kitüntetés elvétele a magaviseleti osztályzat lejjebb sorolásával és az összeredmény megváltoztatásával járt együtt,

– az eltávolítás pedig a legvégső, végleges fenyítési forma volt.

A tanárok a tettenérést vagy a szolgálati tekintély megsértését kivéve nem fenyíthettek, ez a parancsnok, a helyettese és a századparancsnok joga volt. Beosztásuktól függően nőtt vagy csökkent az általuk adható fenyítési napok száma. Figyelembe kellett azonban venniük a fokozatosságot, illetve azt, hogy a növendék becsületérzése megmaradjon.

A két világháború közti években a dualizmus korabeli hagyományok maradtak meg a fenyítések terén is. (31) A fegyelmi fenyítéseknek öt nemét különítették el:

– A megfeddést, ez a korábbi gyakorlat szerinti maradt.

– A rendi fenyítést: takaródó előtt adott órára vissza kellett érní, illetve naponta, maximum 8 alkalommal, meghatározott öltözékben részt kellett venni a kihallgatáson.

– A fogságfenyítést, amellyel együtt rendi fenyítést is kiszabhattak. A laktanyafogság 30, a szigorított fogság 9 és a magány 6 napos lehetett. Ez utóbbi a dohányzás tilalmával, kemény fekvőhellyel, a zsebpénz egy részének visszatartásával is együtt járt.

– A különleges fenyítést. Ennek értelmében a szüni-dei szabadságot részben vagy egészben elvonták, elbocsáthatták vagy eltávolíthatták az akadémistát.

– A kollektív fenyítést. Ez egész alosztályra, évfolyamra vagy osztályra terjedt ki.

Az első két fenyítésnem kiszabására az alosztályparancsnok volt illetékes, aki a harmadik fenyítésnemből a laktanyafogságot is kiszabhatta, de a szigorított fogságot és a magányt csak a maximális mérték 1/3-áig. Az osztályparancsnok ez utóbbi fenyítéseket a maximális mérték 2/3-áig ítéltethette oda, 100%-os mértékben csak az akadémia parancsnok, aki a különleges fenyítések közül jogosult volt a szabadság elvonását is kiszabni. Az elbocsátásról vagy az eltávolításról való döntés a tanári kar joga volt.

A II. világháború alatt hangsúlyosabbá vált a korábbi gyakorlathoz képest az, hogy a fegyelmi fenyítésnek egyénre szabottnak, de keménynek és katonásnak kell lennie. A cél az lett, hogy jóra neveljék az akadémistát, hogy az ne megtorlásnak, hanem igazságosnak érezze a büntetést. (32)

Összefoglalás

A Ludovika értékelése tehát egy szervezen és részleteiben is összekapcsolódó rendszer volt, amelyben az elemek kiegészítették egymást. A jutalmazást és a büntetést következetesen, mindenki által kiszámítható módon alkalmazták. Az értékelés elemeit elfogadták a tisztjelöltek is, részben azért, mert a Ludovikán törekedtek rá, hogy elfogadtassák, részben azért, mert az önként választott katonai pálya értékelésével is megegyeztek.

Jegyzet

(1) Hadtörténelmi Levéltár (a továbbiakban: HL) V. 6. fond 122. doboz; vö. Kőte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és dualizmus korában (1849–1918)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 190–194.

(2) *A magyar kir. honvéd Ludovika Akadémia története* (1930). Budapest, Ludovika Akadémia (a továbbiakban: Monográfia), 380.

(3) HL V. 6. fond 122. doboz.

(4) Uo.

(5) Mai szóhasználatlalt ezek a vizsgák feleleteket jelentenek.

(6) Pacor V. (1878): Ausztria–Magyarország katonai nevelés-ügye és hiányainak következményei. In

Ludovika Académia Közlönye (a továbbiakban: LAK), 203–229.

(7) *Szervezeti szabályok a m. kir. honvédségi Ludovika Akadémia számára* (1883). Budapest, Légrády (a továbbiakban: 1883-as sz. sz.), 124.

(8) *Tanterv a m. kir. honvédségi Ludovika-Akadémia számára. Az 1895-6. tanévre*. Tervezet. (1895) Budapest, Pesti nyomda, 104.

(9) *Utasítás a m. kir. honvéd nevelő és képző intézetek tanterveire*. Tervezet (1910) Bp., ny. n., 34 o.

(10) HL V. 6. fond 108. doboz

(11) HL HM 1453/kt. 9.- 1928. sz. rendelet

(12) HL Tanulmánygyűjtemények (a továbbiakban: Tgy.) I. 2603. sz.

(13) Péchy György: Csapattiszt voltam a m. kir. honvédségben. In HL Tgy. I. 3184. sz.

(14) Kiegészítő utasítás a tantervhez 1939-40. In HL V. 6. fond 111. doboz

(15) HL V. 6. fond 122. doboz

(16) HL HM 5161/eln. I.- 1876. sz. rendelet

(17) HL HM 2126/eln. I.- 1879. sz. rendelet

(18) HL HM 2393/eln. I.- 1882. sz. rendelet

(19) HL V. 6. fond 356–366. sz. osztályozási jegyzékek

(20) HL V. 6. fond 233. doboz

(21) A csapat-szolgálat igényei és a tisztképző intézet nevelő oktatásának alapelvei. In LAK, 1897, 843–880.

(22) HL V. 6. fond 122. doboz

(23) *A magyar királyi honvéd Ludovika Akadémia és a testvérintézetek összefoglalt története (1830–1945)*

I–II. kötet. Szerk. Rada Tibor (2001): Calgary–Budapest (a továbbiakban: LA története), 350.; valamint Péchy György: Csapattiszt voltam a m. kir. honvédségben. In HL Tgy. I. 3184. sz.

(24) HL V. 6. fond 233. doboz zárójelentései és a 124-136. dobozok rangsorozati jegyzékei

(25) Vö. HL V. 6. fond 367-839. sz. osztálylajstromai

(26) HL V. 6. fond 233. doboz

(27) Ezeket az osztálylajstromokban kitüntetésekként nevezték meg.

(28) LA története 350.; Martin Kornél: In *memoriám...* In HL Tgy. I. 3133. sz.; valamint dr. Kakasy Gyula szóbeli közlése alapján

(29) Monográfia 390.; valamint HL V. 6. fond 122. doboz

(30) Vö. 1883-as sz. sz.

(31) Pótlék, I. sz. A „K.-5.”. Tervezet. Szervi határozványok és szolgálati utasítás a m. kir. honvéd Ludovika Akadémia számára c. könyvhöz. (1925) Budapest, HM, 26.

(32) HL V. 6. fond 235-237. doboz; valamint 86–88. sz. könyv

Miklós Zoltán

Budapest, Telepy Károly Testnevelés Szakosított Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola

Volt-e a magyar filozófiaoktatásnak aranykora?

A filozófiatanítás helyzetéről szóló konferenciákon elhangzó panaszos felszólalások gyakran arra a homályos érzésre épülnek, hogy a magyar filozófiatanítás helyzete valaha jobb volt. Olykor úgy érezzük, hogy a klasszikus műveltséget előtérbe állító gimnáziumokban a filozófia tantárgyra fontos szerep hárult. Jól érezzük-e ezt? Volt-e a magyar oktatástörténetnek olyan korszaka, amelyre filozófus és filozófiatanár nosztalgiával gondolhat vissza? (1)

A mikor a korábbi filozófiaoktatást veszem szemügyre, nem pusztán abból a szempontból vizsgálódok, mikor milyen típusú iskolában hány órában és ki tanította a filozófiát. Elsősorban arra a kérdésre koncentrálok, melyik korszakban mit tekintettek „filozófiának” a meghatározó oktatáspolitikusok, pedagógusok, illetve, hogy a diákok valójában filozofikus szellemiséggel találkoztak-e a középiskolában. Lehetségesnek tartom ugyanis, hogy a filozófia tantárgyat a vizsgált korszakokban bizonyos eszmék és – mondjuk úgy – a filozófia mibenlétével ellentétes célok szolgálatába állították.

Egy ilyen típusú vizsgálat igényli, hogy legalább alapvonásaiban meghatározzam, milyen filozófiaoktatást tartok kívánatosnak, milyen típusú filozófia órák megléte vagy meg-nem-léte iránt érdeklődöm. A „kívánatos filozófiaoktatás” körülírásakor igyekeztem a filozófiatanárok fórumain és filozófiatanításról szóló konferenciákon, kerekasztal-be-

szélgetéseken részt vevő, publikáló, néha egészen eltérő nézetekkel rendelkező tanárok, szaktekinvélyek véleményének „közös nevezőjét” megtalálni.

A következőket tartom fontosnak megjegyezni. A filozófia nem „külön tárgyerület”, hanem a gondolkodás egy formája, olyan gondolkodási mód, amely mindig a végső alapkig kérdez. A filozófia tantárgy speciális nevelési feladatokat lát el, elsősorban az ön-reflexióra nevelés eszköze. Az általam olvasott legmélyebb elemzés a filozófia tantárgy előtt álló feladatokról Gáspár Csaba Lászlóé, aki szerint azért fontos a diáknak a filozófiával való foglalkozás, mert az ember az egyetlen olyan lény, akinek az életét nem határozzák meg egyszer és mindenkorra érvényes szabályok és normák. Az ember maga dönti el, hogy mivé teszi önmagát, ezért újra és újra meg kell határoznia létének alapjait (ezt hívja Gáspár alap-vetésnek). (2)

A filozófia megtanít arra, hogyan szabaduljunk meg előítéleteinktől, arra nevel, hogy a valóságot ne fogadjuk el olyannak, ahogyan élénk tárul, tudjunk a dolgok mögé kérdezni. Ez összhangban áll a NAT filozófiaoktatásról szóló közleményével: „A filozófiaoktatás célja, hogy továbbfejlessze a tanulók elvonatkozttató, absztrakt gondolkodásra való képességét. A világos fogalomalkotás, az ítéletalkotás és következtetés elsajátítása elősegíti a vitaképesség kialakulását, valamint az előítélet-mentesség és a türelem megvalósulását.” (3)

A filozófia elvész, ha nincs a többi tantárggyal összhangban. A filozófiatanár könnyen „magára marad”, gondolkodása természetellenesnek tűnhet a többi tanárhoz és a „normális emberéhez” képest. Ha a többi órán nem nevelnek önreflexióra, a filozófiatanár a középiskola utolsó évében (a mai filozófiatanárnak ennyi jut) csak nehezen boldogulhat. Gáspár Csaba László idézett tanulmányában az általa ideálisnak elgondolt filozófia tantárgyat – amely a „legnyilvánvalóbban felelős világnézet dolgában” (4) – teljesen idegennek tartja a mai pozitívista alapon álló, „világnézeti semlegességre” törekvő oktatástól. Heller Ágnes és Vajda Mihály is hangsúlyozza a kívánatosnak tartott filozófiaoktatásnak a mai iskolarendszertől való idegenségét. Heller Ágnes azt emeli ki, hogy a mai iskola elsősorban praktikus szemléletű egyéneket, „felhasználókat” nevel az „életnek”, ebből a szempontból a filozófia „luxusnak” tűnik. (5) Vajda Mihály erősebben fogalmaz, úgy véli, ha valaki a mai oktatási rendszerben filozófia tantervet állít össze, az „ugyanolyan elviselhetetlen” lesz, mint valamennyi tantárgyé. A mai középiskola ugyanis „ismeretátadásra” rendezkedett be, és a mai tanárokból általában hiányzik a reflexió, a véleményalkotás képessége. (6) Mindebből következik számomra, hogy a filozófia tantárgyat történetileg csak más tantárgyak és az egész oktatás irányvonalához való viszonyában érdemes vizsgálnom. Fontos kérdés, hogy a filozófiaórákat más órák anyagának filozófiai összefoglalására vagy kritikai felülvizsgálatra szánják-e. Egyáltalán: kapcsolatban van-e a filozófiaóra anyaga más tantárgyakéval?

A következőkben továbbá nem csak azt veszem szemügyre, hogy a filozófia tantárgy mikor és milyen formában volt jelen, hanem azt is, hogy a tanterv kidolgozásában részt vevő személyek milyen filozófiai alapelveket vallottak, mik voltak az adott tantervek filozófiai alapjai, ezek az alapok hogyan magyarázzák a filozófia helyzetét az adott korszakban.

A kérdés szemügyrevételénél eltekintek a második világháború utáni korszak vizsgálatától, ebben az időszakban ugyanis nagy valószínűség szerint nem találjuk meg az ide-

Azért fontos a diáknak a filozófiával való foglalkozás, mert az ember az egyetlen olyan lény, akinek az életét nem határozzák meg egyszer és mindenkorra érvényes szabályok és normák. Az ember maga dönti el, hogy mivé teszi önmagát, ezért újra és újra meg kell határoznia létének alapjait (ezt hívja Gáspár alap-vetésnek).

ológiamentes és önreflexióra nevelő filozófia tantárgy alapjait. Inkább a filozófiaoktatás történetének homályban maradó történetére tekintek vissza, mondjuk úgy, a „polgári korszakra”, az 1867 és 1944 közötti időszakra.

Egy hegelianus oktatáspolitikus: Kármán Mór

A kiegyezés utáni időszak társadalmi-politikai kihívásai, az új művelődési eszmény és az új formában felvetődő nemzetiségi kérdés az oktatás átfogó törvényi rendezését hozta magával: ennek eredménye volt az 1879-ben kihirdetett középiskolai tanterv. (7) Az új középiskolai tanterv kidolgozásában lényeges szerepe volt egy rendkívül filozofikus alkatú művelődéspolitikusnak, pedagógusnak: Kármán Mórnak. Mivel feltételezem, hogy filozófiai érzékenysége beépült a tantervbe, és a filozófia tantárgyat kedvező helyzetbe hozta, áttekintettem filozófiai nézeteit, oktatásfilozófiáját.

Kármán nézetei erőteljes Herbart-hatást mutatnak, egysesek viszont túlzott liberalizmussal vádolták. (8) Filozófiai szempontból izgalmas, hogy sok kortárs hegeli hatást mutatott ki nála, amely a herbarti oktatásfilozófia iránytól való eltéréshez vezetett. A hegeli hatást mutatja, hogy Kármán számos szöveghelyen az oktatás feladatairól történelemfilozófiai kontextusban beszél. Történelemfilozófiája szerint fokozatosan nő az ember természet fölötti hatalma, és minél jobban nő ez a hatalom, „annál szabadabb, erkölcsösebb alakot ölt társadalom szervezete”. (9) Fordított hatás is érvényesül: „a társas élet nemesebb alakulása felszabadítja az erőket a lét küzdelmeire”. Kármán nézete optimistább az ismert optimista történelemfilozófiáknál is. A történelmi haladást fokozatos fejlődésnek tekinti, míg a legtöbb történelemfilozófus rendszerében a kívánatos állapothoz válságos időszakokon keresztül visz az út. Kármán optimista történelemfilozófiájával indokolja, hogy mind a népiskolai, mind a középiskolai oktatás legfőbb célja (gondolat- és érzület-világának megismerése mellett) a természet és a történelem megismerése, amely erkölcsi tanulmányokkal egészül ki.

Kármán nevelésfilozófiájának központi tétele, hogy az oktatott diák egy történelmi fejlődés részese, az „erkölcsi javak” majdani előteremtője. Érzékeltetni kell vele, hogy nincs még vége a történetnek, a tudományok fejlődnek, a tudománynak nincs végső állapota. A „tudományos fejlődésnek” (ezzel együtt az erkölcsi fejlődésnek) kell nevelni az ifjúságot, állandó kutatásra kell sarkallni a fiatalokat. (10) Nem „tudományos eredményeket” kell a „diák emlékezetébe vésni”, a tanulónak a tanárral együtt meg kell tennie azt az utat, amely az egyedi esetek megismerésétől az absztrakt fogalom megalkotásához vezet: a nyelvtant olvasmányok, a természeti jelenségeket kísérletek segítségével kell megismertetni. A diák saját munkájának köszönhetően a „mozaikszerű”, élettelen tudástöredékeket egységben fogja látni. Az önálló megismerés során a tanulók azt is beláthatják, hogy „sanyarú, fáradságos munkában lett az ember a föld, a természet ura”. (11) Kármán Mór társadalomfilozófiai szempontból kollektivista volt: egyéni életünk, „erkölcsi feladatunk” szerinte csak nagyobb közösségben, a nemzetben nyeri el értelmét. (12) Gyakran jelenik meg nála az a megfogalmazás, hogy „az erkölcsi élet alapja” a „közzellem”. (13) A tudományos-erkölcsi fejlődéshez osztálytól függetlenül mindenki hozzájárul, a nemzeti műveltség is osztályok felett áll. Ebből következik, hogy a tananyag csak olyan tárgyat fogadhatott be, amely a nemzeti műveltség integráns része; a pedagógusoknak illusztrációikat, példáikat is a nemzet történelmi fejlődéséből kellett venniük. (14)

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy Kármán oktatásfilozófiájának van egy fontos eleme, amely vonzó lehet az önreflexióra nevelő filozófiatanár számára: annak érzékeltetése, hogy a gimnáziumi tanuló nem egy lezárt történet végén áll, hanem egy történelmi folyamat részese: rajta is múlik, hogy hogyan alakul a világ.

A filozófia egységesítő szerepe és „mindent tudó balgasága” (1879–1914)

Ha a vizsgált korszak tanterveit vizsgáljuk, csalódás ér bennünket. A filozófia nem volt központi tantárgy a korszakban, sőt nyugodtan periférikusnak is nevezhetjük. Az 1879-es tanterv szerint az állami gimnáziumokban a gimnázium végén (hetedik vagy nyolcadik osztályban) összesen heti három óra „Filozófiai propedeutikát” kell tartani, ezzel a legkevesebb óraszámú tantárgy. Összehasonlításképpen: matematika nyolc évig heti 3–4 órában, történelem öt évig heti 3 órában, német nyelv hat évig heti 3–4 órában volt. A legtöbb óraszámban latint tanultak az állami gimnáziumokban tanulók, heti 6–7 órában nyolc évig. (15) Ehhez a kevés óraszámhoz valószínűleg nem alkalmaztak filozófiai képzettségű tanárt, ahogy a filozófus középiskolai alkalmazására korábban sem lehetett példa. Erre utal egy 1870-es, evangélikus gimnáziumok számára íródott tantervi utasítás, amelyben arról írnak, hogy nem kell felvenni filozófus-szaktanárt, hiszen mindenki „képzett philosoph”, aki gimnáziumban tanít. A filozófia tantárgy logikai-pszichológiai tartalmára hivatkozva a retorika, a mennyiségtan és valamelyik természettan-tanárnak javasolták, hogy megtartsa az órákat. (16) A filozófiatanár kiválasztása esetleges volt az állami gimnáziumokban is, és feltehetően jó ideig (talán a mai napig) így is maradt.

Mit tanítottak a Filozófiai propedeutika órákon? A tantervekből kiderül, hogy a tantárgy célja (1879-től a korszak végéig) a „közműveltség szükséges elemeinek áttekintése” volt, és hogy „Filozófiai propedeutika” név alatt pszichológiát és logikát tanítottak. (17) A logika tananyagot leginkább a nyelvtanhoz kapcsolták, egy utasító észrevételben „magas szintű grammatikának” nevezik a logikát. (18) Ezeken az órákon az arisztotelészi logika egyszerűsített változatát tanították, szó esik például a fogalomalkotás módozatairól, a fogalmak osztályozásáról. A tananyag fontos része következtetéseink típusainak bemutatása, az induktív és deduktív következtetési módok tudatosítása, de a logikához tartozott az egyes tudományterületek felosztásának bemutatása is. A logikatanárt ugyanakkor óva intették attól, hogy belemenjen a dialektika tanulmányozásába. (19)

A tantervben több szó esik a pszichológia tanulmányozásáról, egy olyan leíró pszichológiáéról, amely teljességgel filozófia-idegen. A pszichológiaórákon leginkább az irodalmi órákra utal vissza a pedagógus: az egyes irodalmi művek hőseinek érzelmait, indulatait vizsgálják, csoportosítják. (20) A tanulók ezenkívül kísérleteket végeznek önmagukon: megfigyelik az emlékezet és a képzetársítás működését. (21) Ezek a tanulmányok a herbarti pszichológia ideáljának felelnek meg, amennyiben azt sugallják, hogy a pszichológia ugyanolyan törvényszerűségek felismerésével foglalkozik, mint mondjuk a fizika vagy a csillagászat. A pszichológiát tanító középiskolai tanárt arra utasítják, hogy ne menjen bele metafizikai fejtegetésekbe a lélek természetét illetően, sőt mi több: ismeretlen pszichológiai tényekről ne ejtsen szót. (22)

Érdekes lenne annak vizsgálata, hogy a felekezeti gimnáziumokban mennyire volt eltérő a filozófiatanítás módja, tartalma az állami gimnáziumokhoz képest. A felekezeti gimnáziumi tantervek közül azonban csak egy jelenik meg a tantervelméleti forrásokban, amely az egyes tantárgyakra nézve többé-kevésbé részletesen fogalmaz meg feladatokat: az 1869-es evangélikus gimnáziumi tanterv. Az ebben olvasható célmegfogalmazás a *Bevezetés a bölcsészethez* tantárgyhoz ugyanazokat a feladatokat rendeli hozzá, mint amelyeket az állami gimnáziumban láthatunk: „a lélek tehetségeinek, különösen gondolkodási törvényeinek” öntudatra juttatását és „előkészítést a bölcsészeti szaktudományokhoz”. (23)

A korabeli tankönyvek pszichológiai fejezetének leglényegesebb törekvése annak bemutatása, hogy a lélek – minden látszat ellenére – alapjában véve egységes. A léleknek a Kolbach Bertalan által írt tankönyvben adott definíciója a lelki jelenségeket szigorúan azokra a jelenségekre korlátozza, amelyek tudatunk számára adóttak: a lélek „az összes tudatjelenség, miket a belső észlelés nyújt”. A léleknek tehát nincs olyan része, amely

fürkésző tekintetünk előtt rejtve marad. Ez összefügg Kolbach (F. Jodl leíró pszichológustól kölcsönzött) kijelentésével: ha a pszichológus arra hivatkozik, hogy van a léleknek olyan része, amely a kísérleti biológus számára láthatatlan, akkor a spiritualisztikus gondolkodás és a „dualista balhiedelmek” foglya. (24) A lélek a belső tapasztalat által bemutatott sokféleség ellenére egységes és szinte statikus: a léleknek „nincs állapota, nincs képessége, minő a gondolkodás, a képzet, az öröm [...], hanem az állapotok egyeteme (totalitás) a lélek”. A lelki tevékenységek ugyan csoportokra oszthatók, úgymint érzékelés, képzet, gondolkodás (ez utóbbinak a részrei érdekes módon az érzelem és az akarás), de ezek a tevékenységek egy körkörös folyamat részei: a lélek tudatos részének működése „olyan körvonal, hol az egyik rész utolsó pontja az újabbnak első pontja.” (25) Az érzet tehát érzelmet szül, az érzelemből akarat keletkezik, akaratunknak a világra kiterjesztésével új érzetek keletkeznek, ezek érzelmeket váltanak ki stb.

Érdekes módon a bencés tanárok által írt, katolikus gimnáziumokban használt könyv lélekről alkotott felfogása érdemben nem különbözik a Kolbach-könyv lélek-felfogásától. Ugyan a bencés tankönyv kiemeli, hogy

A filozófia tantárggyal kapcsolatos utasító észrevételek általában azt ajánlják a tanároknak, hogy metafizikai fejtegetésekbe ne bonyolódjanak. Az Utasító észrevételek ellenben arra is felhívják a figyelmet, hogy amint felkeltették a diákok figyelmét a filozófiai kérdések iránt, hozzanak fel érveket a szubjektív idealizmussal szemben, mutassanak rá „azokra az okokra, melyeken az objektív világ létezésében való hitünk alapul”.

nem pusztán tapasztalati, hanem „bölcseleti lélektan” is létezik, amely a lélek „végső alapjaival foglalkozik”, a tankönyvben mégis egy olyan lélektanról van szó, amely a „lelki tények” számbavételével foglalkozik: a tankönyv reflex-mozgások leírására szakosodott, és itt is egy egységes lélek képe jelenik meg. Mindkét tankönyv bővelkedik a biológiai leírásokban, a katolikus tankönyv is hosszasan elemzi az idegrendszer felépítését, mondván, hogy „a lelki tényeket megelőző és követő életmozgások szerve az idegzet” (26) A korabeli tankönyvek tehát – függetlenül attól, hogy felekezeti vagy állami iskolai tankönyvről van-e szó – megegyeztek abban a filozófiatörténeti hagyománytól teljesen idegen szemléletben (gondoljunk Platón vagy Arisztotelész lélekreszeire), hogy a lélek egységes, továbbá, hogy minden lelki jelenség feltárul előttünk a reflexió révén, és hogy a lelki törté-

néseinkből sok mindent megmagyaráz a biológia, az idegrendszer tanulmányozása.

Esik-e szó ténylegesen filozófiáról az órákon? A századfordulós tankönyvekben a tényleges filozófia, a filozófiatörténeti tartalom visszaszorul, ezt láthatjuk a Kolbach Bertalan-féle tankönyvnél, vagy teljesen kimarad, ezt láthatjuk például a Hajdu Tibor és Zoltvány Irén által írt (katolikus gimnáziumokban használt) tankönyvben, amely filozófiai tartalom híján a *Lélektan és gondolkodástan* címet viseli. A Kolbach-féle tankönyv egy három oldalas (!) kezdő részben foglalja össze a filozófia eddigi történetét. Az összefoglaló szembetűnő sajátossága, hogy a szerző nem emeli ki az egyes filozófusok közötti ellentmondásokat. Az összefoglaló így azt az érzetet kelti, hogy a filozófia eddigi története egy töretlen fejlődési folyamat (pusztán a koraközépkori szerzők dogmatizmusára és a reneszánsz gondolkodók túlzott tekintélyelvűségére tesz utalást), amelyhez a nagy filozófus-egyénségek hozzátettek egy-egy lényeges elemet.

A filozófiatörténeti fejlődés Szókratésszal veszi kezdetét, akit már nem a világ eredetének kutatása érdekel, és akinek legfőbb felismerése, hogy a „tudás végső formája” a fogalom. Innen a fejlődés szinte töretlen. Kolbach leírja, hogy Platón lényeges újítása „ér-

zék és tiszta értelem” szétválasztásában áll, valamint, hogy bebizonyította a lélek halhatatlanságát, és kidolgozta az idea-tant (erről azonban nem tudja meg az olvasó, hogy mi is pontosan). Ehhez képest Arisztotelész mintha csak egy nagy lépést tenne, amikor a „bölcészethez hozzákapcsolja a tapasztalást”, a „dialektikától elválasztja a logikát”, és elkezd keresni a lét végső okát: Istent. (27) Platón és Arisztotelész munkásságának megítélését nemcsak az akadályozza, hogy filozófiai ténykedésükről csak néhány mondat szól. A tankönyvíró nem emeli ki a két szerző közötti szembenállást, a platóni és az arisztotelészi filozófia jelentős ellentéteit. Az olvasó joggal hiszi azt, hogy Platón és Arisztotelész a mai gondolkodás kifejlődéséhez vezető út két, egymást követő lépcsőfoka, és rejtve marad, hogy két teljesen ellentétes gondolati hagyomány kezdőpontjáról van szó. A nyilvánvaló ellentéteket akkor sem emeli ki a szerző, amikor a racionalista és empirista gondolkodókról ír. Bacon és Descartes gondolatvilágából leginkább a közös elemeket említi: a két filozófus felvette a harcot a gondolkodásunkat uraló tekintélyekkel, és „megállapították a bölcészet tudományos jellegét”. Ugyan megemlíti a tankönyvíró, hogy Descartes „tekintélynek csakis a ratiót” tartja, és hogy Bacon a megfigyelés és a kísérletezés fontosságát hirdette, a filozófiába belekóstoló olvasónak azonban fogalma sincs arról, hogy a szkepticizmus legyőzésének teljesen ellentétes útjairól van szó. A filozófiatörténet tanulmányozása tehát háttérbe szorult. De megimerkedhettek-e a diákok filozófiai érvekkel, a filozófiai érvelés természetével?

A filozófia tantárggyal kapcsolatos utasító észrevételek általában azt ajánlják a tanároknak, hogy metafizikai fejtegetésekbe ne bonyolódjanak. Az *Utasító észrevételek* ellenben arra is felhívják a figyelmet, hogy amint felkeltették a diákok figyelmét a filozófiai kérdések iránt, hozzanak fel érveket a szubjektív idealizmussal szemben, mutassanak rá „azokra az okokra, melyeken az objektív világ létezésében való hitünk alapul”. Ez egyébként a pszichológiai témájú órák feladata. A logikai óráknak is van egy metafizikai-ismeretelméleti küldetése: ha a diákok belejöttek a tudományos meggyőzés kritériumainak alkalmazásába, közösen kell érveket felhozni a szkepticizmus ellen. (28)

A filozófiai propedeutika tanításának explicit célja, hogy tudatossá tegye „az eddigi fejlődés menetét”. (29) Az 1979–1914-ig terjedő időszakban a filozófia oktatása leíró pszichológia és logikai következtetések vizsgálatára korlátozódott; e tudományokat arra használták, hogy alátámasszák a tanulmányok során megismert igazságokat, a levont következtetések jogosságát. Kétkelkedhetünk tehát abban, hogy egy ilyen típusú filozófiaóra minden elemében a kritikai szellem kifejlődését, az önreflektív gondolkodás kialakulását szolgálta. Az ismeretkritikai elemeket nélkülöző filozófiaoktatás célja és óraszámja nem változott az 1890-es középiskolai törvény és a tantervi korrekciók során sem. A középiskolások filozófiától való eltávolodásához minden bizonnyal hozzájárult a görög tantárgy háttérbe szorulása, ezen az órán ugyanis még eredetiben olvastak Platont.

A filozófia tantárgy háttérben maradásának okát a tanterv mögött álló kármáni nevelés-filozófiában is megtalálhatjuk. A Kármán által megálmodott, nemzeti, történelmi fejlődésre irányuló oktatásban és nevelésben nem juthat fontos szerep olyan filozófiaoktatásnak, amely a kritikai szellemiség kifejlődéséhez járul hozzá. Láthattuk, hogy a filozófia a korábbi tanulmányokat megerősítő pszichológiai és logikai ismeretek átadásából állt.

Arra a kérdésünkre, hogy egy filozófiailag megalapozott tantervben a filozófia tantárgy miért szorul perifériára, Kármán egy szöveghelyén különleges magyarázatot találunk. A *tantervek elmélete* című cikkében azt írja, hogy a nemzetnek, a társadalomnak szüksége van egy olyan tudományra vagy intézményre, amely a „tudományszakok különvált szálait” egységessé teszi a fejlődés érdekében. Egykor úgy gondolta, a filozófia végzi el ezt a feladatot. A filozófiát azonban – tanulmányom filozófia-konceptiójától egészen eltérően – „mindettudó balgasággal” vádolja, amely gátat szab a tudományok fejlődésének. (30) A filozófia Kármán meglátása szerint egybefog és lezár, a pedagógia ellenben úgy tartja egyben a diákok tudatában a tudományos eredményeket, hogy közben

folytatásra sarkall. Ebből arra következtetünk, hogy Kármán a filozófiát az általa elgondolt fejlődés érdekében száműzte a tantervből.

Kornis és a spengleri oktatáspolitikai ideál

Az első világháború utáni korszakban új művelődés- és oktatáspolitikai eszmények kerültek előtérbe. Kornis Gyula, a kor meghatározó pedagógusa és oktatáspolitikusa a 20-as években olyan oktatási rendszer létrehozását tűzte ki célul, amely a „társadalmi organizmus” egyes rétegeihez kötődik, és a társadalom tagjait felkészíti „állapotbeli kötelességeire”. Ezt a szellemiséget tükrözte az az oktatási rendszer, amely Hóman Bálint minisztersége idején jött létre. Az 1934-es középiskolai törvény a gimnáziumot kiváltságos intézményként őrizte meg, a latinus műveltség háttérbe szorult, a nemzeti műveltségeszmény került előtérbe. (31) Kérdés, hogy a társadalmi kiváltságokat építő, társadalmi hierarchiát megszilárdító gimnázium, amely nemzeti-kollektivistá szellemiségben működött, teret engedhetett-e egy olyan tantárgynak, amely arra neveli a tanulókat, hogy ne fogadjanak el semmit adottként, folyamatosan vizsgálják a dolgok miértjét, és tegyenek szert kritikai szellemiségre.

Aki pusztán Kornis nevelésfilozófiai fejtegetéseit olvassa, láthat reményt arra, hogy a korszakban teret kap a filozófia tantárgy a középiskolákban. Már az a tény is kecsegtető, hogy a korszak középiskolai oktatásának új irányt adó Kornis maga is filozófus: 1916-tól 1947-ig a budapesti egyetem filozófiatanára. *Kultúra és nemzet* című könyve arról tanúsodik, hogy nevelésmélete filozófiai megalapozottságú volt. Előszeretettel idézi Spengler gondolatait, aki szerint a német birodalom csak úgy újulhat meg, ha a német iskola megszabadul a cselekvésnek gátat szabó klasszikus műveltségtől. Kornis szerint a német iskola már leszámolt a klasszikus műveltség imádatával, a gyakorlatias, gondolkodásra építő oktatást választotta. Mintaként kell a német iskolákra tekintenünk, és meg kell szívlelnünk Spengler tanácsát, olyan oktatást kell létrehoznunk, ahol nem a klasszikus műveltség a fontos, hanem az „önerőből való gondolkodás”. (32)

Kornis szavai elgondolkodtatóak: vajon milyen hatással lehet ez az eszmeiség a középiskolás filozófiatanításra nézve? Mi lehet a döntő momentum: az antik műveltség háttérbe szorulásával háttérbe szorul a filozófiaoktatás is? Vagy éppen az „önerőből való gondolkodás eszménye” hat jótékonyan a filozófia tantárgy előtérbe kerülésére? Esetleg a kollektivizmus, a nacionalizmus ideológiájára épülő, a merev társadalmi hierarchiát fenntartani hivatott iskola áldozataul esik a filozófia tantárgy?

A filozófia-idegen és anakronisztikus „Bölcsélet” (1918–1944)

Mi történt a filozófia tantárggyal a két világháború között? A kérdésre rövid válasz adható: semmi. Vegyük szemügyre a következő részletet az 1936-os *Pedagógiai lexikon* „Filozófiai propedeutika” szócikkéből: „A filozófia a magyar középiskolákban, mint bevezető tanulmány szerepel a filozófia alapos és későbbi megismeréséhez [...] E jellege mellett, hogy ti. belépőül szolgál a szaktudományos kiképzéshez, a középiskolai tanulmányok befejeztével még azt a feladatot is teljesíti, hogy fogalmilag végső rendszerezést ad a középiskola tudományos ismereteinek, ezeket magasabb egységbe foglalja, s alapjaikban áttekinthetővé teszi. E célt azonban nem valódi filozófiai diszciplínákkal érjük el, sem az ismeretelméleti kérdések problematikájával, hanem azzal a két tudománnyal, amelyek viszonylagosan elsőknek és magába a filozófia birodalmába is régtől fogva bevezető jellegűnek tekintenek: a lélektan és a logikával.” (33)

Filozófiai propedeutika néven tehát a két világháború között is leíró pszichológiát és logikát oktattak. A pszichológiának továbbra is az irodalom és mellette a történelem „képezte példatárát”. (34) Megmaradt a logika is, amelynek példáit a matematikai, a termé-

szettudományi és a grammatikai tanulmányokból szerezték. A tantárgyat anakronisztikussá teszi, hogy a két tudományág – logika és pszichológia – két vizsgált korszakunkban óriási változáson ment keresztül, és ennek a tanórákon nyoma sem volt. A logika tudományába hatalmas változást hozott Frege 1879-ben megjelent *Fogalomírása* és Wittgenstein 1919-es *Tractatusa*, a szimbolikus logika megjelenése, matematikai logikáról azonban a két világháború közötti magyar középiskolában nem esik szó. Furcsa az is, hogy a pszichológiaórák – a tantervi utasítások tanúsága szerint – még mindig azzal a konklúzióval zárulnak, hogy a lélek alapján véve egységes (mi több, „páratlan egység” jellemzi), csak a fogalmak csűrűse-csavarása által szedjük darabjaira. (35) Ez a pszichológia ellentmond a freudi pszichológiának, amely a lélek közvetlenül megnyilvánuló aspektusait a „jéghegy csúcsának” nevezi, és a tudattalan mélységeit, a lélek legkülönbélebb, egymással antagonisztikus viszonyban lévő részeit tárja fel.

A korabeli tankönyvek tematikája, felépítése kísértetiesen hasonlít a századfordulós tankönyvekére. A harmincas évek egyik ismert filozófia-tankönyvében – amelyet éppen Kornis Gyula írt – csak pszichológiai és logikai fejezeteket találunk, e fejezetek felépítése is a korábbi tankönyvfejezeteket idézi. A pszichológia rész azt a lélekről alkotott felfogást erősíti, amelyet a századfordulós tankönyvekben is láthattunk: a lélek gondolkodás, érzelem és akarat egysége. (36) A Kornis-tankönyv a tudományok bemutatásáról szóló részben ugyan megkülönbözteti a természet- és szellemtudományokat (ennyiben anti-pozitivistá), az általa bemutatott pszichológia azonban természettudományos jellegű. A lelket gyakran jellemzi természettudományos terminológiával, például szó esik az egységes lélek centripetális (ismerés) és centrifugális (akarással) erőiről. A lelki folyamatok megismeréséhez a Kornis-tankönyv szerint is nagy segítséget nyújt a fiziológia, test és lélek viszonyának jellemzésekor Kornis is az idegrendszeréről beszél. A tankönyv osztja a századfordulós tankönyvek pszichológiai-módszertani kiindulópontját: a pszichológia a lelki élet jelenségeit „lehetőleg híven leírni törekszik”. (37) A logika fejezet is a századfordulós tankönyvek szellemiségét tükrözi. A fogalmak, ítéletek és a következtetések természetét ez a könyv is arisztotelészi szellemben mutatja be.

A két világháború közötti filozófiaórák kevés eleme juttathatja eszünkbe a tényleges filozofálást. A tanárokat ugyan utasítják, hogy a „filozófiát” kérdezve tanítsák, mivel „a filozófia oktatásában nemcsak a tanítás anyaga, hanem módja is philosophicum” (38), összességében mégis az lehet a benyomásunk, hogy ez a megjegyzés pusztán mellékesen hangzik el. Ez a filozófiaóra olyannyira elidegenedett magától a filozófiától, hogy a lánygimnáziumban a filozófia tantárgy járulékos szerepet is kapott: ezen az órán készítették fel a lányokat anyai teendőikre. A lányok itt ismerkedhettek meg a gyermeki lélek alap tulajdonságaival, a testi ápolás fortélyjaival, ezenkívül a játékok fejlesztő hatásáról is szó esett az órákon. (39)

A filozófiaórák száma a két világháború között sem nőtt, sőt, valamelyest csökkent. Az állami gimnáziumban nyolcadik évében heti két „bölcshészet” óra van, míg a lánygimnáziumban heti három – érthető módon, hiszen anyai teendőikre is készülnek. Mivel a filozófiaórák száma csökkent, valószínűleg a filozófia tanítására néhány óra kedvéért általában nem vesznek föl külön tanárt az iskolák.

A harmincas évek tanterveiből az is kiderül, hogy más, nem-filozófiai órákon sokkal több szó esett egyes filozófiai kérdésekről, gondolhatunk itt a „hit és erkölcsstan”, valamint a „görög nyelv” órákra. (Ez utóbbi megmaradt a gimnáziumokban, lánygimnáziumokban és eltűnt a reálgimnáziumból és a leányliceumból.) A hit- és erkölcsstan órák a VI. évben (mind az állami, mind a felekezeti gimnáziumokban) rendszerint etikai kérdésekről szóltak. A témaágazás még akkor is irigylésre méltó, ha az önreflexió megcsorbítását fedezzük fel abban, hogy az etikai kérdéseket kivonták a filozófia hatóköréből és a vallási témák kontextusába helyezték. Az erkölcsstan órák fontos részét képezik például: észkerölcs és kinyilatkoztatott erkölcs megkülönböztetése, természeti és kinyilatkoz-

tatott törvények megkülönböztetése, törvények és kötelesség fogalmának vizsgálata, a bűn fogalmának vizsgálata és a bűnök nemei, stb. Érdekes, hogy a vallásra sokkal naprakészebbnek mutatkozik a filozófiánál, külön órát szentelnek a kommunizmus és a darwinizmus bemutatására is. A filozófiaórákról ugyan számúzték a metafizikai kérdéseket, a vallásra azonban egyfajta bevezetőt képez a metafizikai kérdések világába, szó esik például Isten létezésének természetes felismerési módjairól, a kinyilatkoztatás, a megtapasztalás és az istenbizonyítás megkülönböztetéséről. (41)

A mai filozófiatanár szemszögéből egyértelműen irigylésre méltó a görög nyelv óra, melynek Platónról szóló órái igazán érdekesnek és tanulságosnak tűnnek. Ugyan a platóni művek olvasásának vannak politikai vonatkozásai – például a *Kritón* című dialógus fontos eszköze a hazaszeretetre nevelésnek –, a görögórák igen alaposan vesznek át egyes platóni témákat. Amellett, hogy a platóni művek olvasásából gyakran erkölcsi tanításokat szűr-

A két világháború közötti oktatáspolitikai sem kedvezett a filozófiaoktatásnak. A nemzeti műveltség-eszményre épülő oktatás, nevelés mellett a filozófia tantárgyat – immár anakronisztikusan – meghagyták első világháború előtti állapotában. A mai magyarországi filozófiatanár hátrányban van a nyugat-európaihoz képest, a filozófiaoktatásnak nálunk nincsen követendő hagyománya. A magyar filozófiatanárnak nagy a felelőssége: minták nélkül, saját eszére és kreativitására támaszkodva magának kell megteremtenie az értelmes és produktív filozófiaórákat.

nek le (elsősorban Szókratész alakja, erkölcsi tanításai kerülnek előtérbe), igen imponáló, hogy olyan fogalmakkal ismerkednek meg a diákok, mint a szókratészi ironia, továbbá hogy megismerik a szofisták tanításait és Szókratészhez való viszonyukat. Hallanak és olvasnak a preszókratikusokról és arról, hogy miért fordult szembe Szókratész a természet-filozófiával. Több órát szentelnek a *Phaidón* olvasásának és a lélek halhatatlanága mellett szóló érvek tanulmányozásának. A görögórákon kényelmesebben tudnak filozófiai kérdésekkel foglalkozni, ugyanis 1938-ban a gimnáziumokban ötödiktől nyolcadikig tanulnak görögöt heti 3–4 órában. (42)

Összegzés

Rövid tanulmányom tapasztalatai mindent összevetve keserűek. Az általunk vizsgált tág időszak (1867–1944) nem tekinthető a filozófiaoktatás aranykorának. Az 1867 és 1914 közötti időszak uralkodó nevelésfilozófiája szerint a középiskolásokat arra kellett nevelni, hogy tevékeny részesei legyenek a történeti fejlődésnek, amelynek a nemzet a letéteményese. A nemzeti-társadalmi felemelkedésben való rendületlen hit

a tanuló töretlen szellemi fejlődésére épített, így nem kaphatott szerepet egy a vitára építő, önreflexióra nevelő filozófiaoktatás. A filozófiaóra emiatt a korábbi tudásanyagot igazolni hivatott logikai és pszichológiai képzés színtere lett. Láthattuk, hogy a két világháború közötti oktatáspolitikai sem kedvezett a filozófiaoktatásnak. A nemzeti műveltség-eszményre épülő oktatás, nevelés mellett a filozófia tantárgyat – immár anakronisztikusan – meghagyták első világháború előtti állapotában. A mai magyarországi filozófiatanár hátrányban van a nyugat-európaihoz képest, a filozófiaoktatásnak nálunk nincsen követendő hagyománya. A magyar filozófiatanárnak nagy a felelőssége: minták nélkül, saját eszére és kreativitására támaszkodva magának kell megteremtenie az értelmes és produktív filozófiaórákat.

Jegyzet

- (1) Előadás formájában elhangzott a *Védőbeszéd* című, filozófiatanításról szóló konferencián, ELTE Filozófiai Intézet, 2007. április 27.
- (2) Gáspár Csaba László (2000): A filozófia oktatásának felettlébb szükséges voltáról. *Iskolakultúra*, 1. 26.
- (3) *Magyar Közlöny*, (1994) 28. 951.
- (4) Gáspár Csaba László (2000): A filozófia oktatásának felettlébb szükséges voltáról. *Iskolakultúra*, 1. 26.
- (5) „Az iskolának csak felesleges dolgokat szabadna tanítania” (1998) – Kerekasztal-beszélgetés a filozófia tanításáról. *Új pedagógiai szemle*, 6, 20.
- (6) Uo. 20–21.
- (7) Kelemen Elemér (1994): *Tantervpolitika, tantervkészítés*, Educatio, 3, 395.
- (8) Felkai László (1985): Az 1879. évi tanterv előzményei. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest. 5.
- (9) Kármán Mór (1909): Az oktatás (értelmi nevelés) feladatai. In Kármán Mór *paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest, 122.
- (10) Kármán Mór (1874): A tantervek elméletéhez. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest. 22.
- (11) Kármán Mór (1874): Az új gymnasiumi tantervjavaslat. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest. 28.
- (12) Az 1879. évi tantervben érvényre jutó elvek. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest. 10.
- (13) Kármán Mór (1909): Az oktatás (értelmi nevelés) feladatai. In Kármán Mór *paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. 1. kötet. Hoffmann és Vastagh, Budapest. 110.
- (14) Felkai László (1985): Az 1879. évi tanterv előzményei. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest. 5.
- (15) Az 1879. évi tanterv órafelosztása. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest. 32.
- (16) Hazai evangélikus gimnáziumok számára készült tantervi utasítás. (1870) In Mészáros István (1991, szerk.) *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*. OPI, Budapest. 83.
- (17) Kármán Mór (1909): *Utasító észrevételek, Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest. 283.
- (18) Ld. uo. 283.
- (19) Uo. 284. és Kármán Mór (1909): *A philosophiai oktatás, Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest. 366.
- (20) Kármán Mór (1909): *Utasító észrevételek, Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*, 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest. 283.
- (21) Uo. 284.
- (22) Uo. 284.
- (23) Tantárgyi cél-megfogalmazások tantervekben. In Mészáros István (1991, szerk.): *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*. OPI, Budapest. 83.
- (24) Uo. 13.
- (25) Uo. 24.
- (26) Hajdu Tibor–Zoltvány Irén (1903): *Lélektan és gondolkodástan középiskolák számára*, Szent István Társulat, Budapest. 9.
- (27) Kolbach Bertalan (1900): *Philosophiai propaedeutika a középiskolák számára*. Singer és Wolfner, Budapest. 9.
- (28) Uo. 283.
- (29) Kármán Mór (1909): *Általános utasítás a gymnasiumi tanítás tervéhez, Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest, 243.
- (30) Kármán Mór (1874): A tantervek elméletéhez. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest. 23.
- (31) Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. *Educatio*, 3, 40.
- (32) Kornis Gyula (1930): Tanterv és reformpedagógiai áramlatok – 1930. „A cselekvés szelleme”. In Mészáros István (1984, szerk.): *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. OPKM, Budapest. 107–108.
- (33) *Pedagógiai lexikon* (1936): Révai Irodalmi Intézet, Budapest. 613.
- (34) *Részletes utasítások – A Gimnázium és leánygimnázium tantervéhez* (1938), M. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium. Budapest. 69.
- (35) Uo. 71.
- (36) Kornis Gyula (1939): *A pszichológia és a logika elemei középiskolák számára*. Franklin Társulat, Budapest. 35.
- (37) Uo. 37.
- (38) *Részletes utasítások – A Gimnázium és leánygimnázium tantervéhez* (1938), M. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium, Budapest. 72.
- (39) Uo. 73.
- (40) *A gimnázium óraterve* (1938), *Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*. M. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium, Budapest. 10.
- (41) Tanítási terv és utasítások a magyarországi középiskolai vallástanítás részére. (1938) In *Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*, M. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium, Budapest. 101. 109–113.
- (42) *Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez* (1938), M. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium, Budapest. 266–273.

Irodalom

Gáspár Csaba László (2000): A filozófia oktatásának felettebb szükséges voltáról. *Iskolakultúra*, 1. Magyar Közlöny, (1994) 28.

„Az iskolának csak felesleges dolgokat szabadna tanítania” (1998) – Kerekasztal beszélgetés a filozófia tanításáról. *Új pedagógiai szemle*, 6, 20.

Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés. *Educatio*, 3.

Felkai László (1985): Az 1879. évi tanterv előzményei. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Kármán Mór (1909): Az oktatás (értelmi nevelés) feladatai. In *Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest.

Kármán Mór (1874): A tantervek elméletéhez. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Kármán Mór (1874): *Az új gymnasiumi tantervjavaslat*. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Felkai László (1985): *Az 1879. évi tantervben érvényre jutó elvek*. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Az 1879. évi tanterv órafelosztása. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Hajdu Tibor – Zoltvány Irén (2003): *Lélektan és gondolkodástan középiskolák számára*. Szent István Társulat, Budapest.

Hazai evangélikus gimnáziumok számára készült tantervi utasítás (1870) In Mészáros István (1991, szerk.): *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*. OPI, Budapest.

Kármán Mór (1909): *Utasító észrevételek, Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*, 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest.

Kármán Mór (1909): *A philosophiai oktatás, Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*, 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest.

Kolbach Bertalan (1900): *Philosophiai propaedeutika a középiskolák számára*, Singer és Wolfner, Budapest.

Kornis Gyula (1939): *A pszichológia és a logika elemei középiskolák számára*, Franklin Társulat, Budapest.

Kornis Gyula (1930): Tanterv és reformpedagógiai áramlatok – 1930. „A cselekvés szelleme”. In Mészáros István (1984, szerk.): *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. OPKM, Budapest.

Pedagógiai lexikon (1936) Révai Irodalmi Intézet, Budapest.

Részletes utasítások – A Gimnázium és leánygimnázium tantervéhez (1938), M. kir. Vallás- és közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

A gimnázium óraterve (1938), *Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*, M. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium, Budapest.

Tanítási terv és utasítások a magyarországi középiskolai vallástanítás részére (1938). In *Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*, M. kir. Vallás- és közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

Tantárgyi cél-megfogalmazások tantervekben. In Mészáros István (1991, szerk.) *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*, OPI, Budapest.

Szűcs László Gergely

ELTE, Filozófiai Intézet,
Politikai Filozófia Doktori Program

Irodalomtanítás? A harmadik évezredben?

Értékteremtő, bizonyos szempontból összegző vállalkozás, kiváló tanulmánygyűjtemény a kissé patetikus és kissé magabiztos címet viselő Irodalomtanítás a harmadik évezredben (Budapest, 2006, Krónika Nova Kiadó) című kötet. Ám azt hiszem, minimum egy kérdőjelet megérdemelt volna a cím, több okból is.

A harmadik évezrednek elhanyagolható ideje telt el. Gyakorlatilag az irodalomtanításról (és a harmadik évezredről) szóló minden tudásunk a második évezred második feléből való. Kulturális antropológiai, történeti, társadalmi, politikai, gazdasági stb. értelemben azt sem tudjuk biztosan, vajon a harmadik évezred nem a huszadik század második felében kezdődött-e el, illetve, elkezdődött-e már. A távlatok meghatározásánál tehát óvatosabb lennék. Az irodalomtanítással kapcsolatban az a szembeötlő, hogy a csaknem ezer oldalas kötet tanulmányainak csupán első tizenöt-húsz százaléka

foglalkozik közvetlenül a témával, illetve annak elméleti és metodikai kérdéseivel (Az irodalomtanítás elméleti pozíciói, Horizontok az irodalomtanításban). Már az első rész harmadik (Műfaj, stílus, motívum címet viselő) tanulmányciklusa sem teljes egészében célozza közvetlenül az irodalompedagógiát. Természetesen nem állítható, hogy a tanulmányok ne lennének beköthetők a kontextusba, hiszen a szerkesztő, Fűzfa Balázs és a szerkesztőbizottság olyan időszerű témákkal foglalkozó, illetve időszerű metódusokkal operáló tanulmányokat válogatott a könyvbe, amelyek mindenképpen, még ha többjük közvetve is, de az irodalomnak és irodalomtudománynak s ezért az irodalomtanításnak is aktuális pozícióit, kérdéseit, látásmódjait, világirodalmi kontextusát, valamint interdiszciplinális és művészeti ágak közötti viszonyrendszerét problematizálják. Olyan válogatott, zömmel egyetemi oktatókból és neves irodalomtudósokból, kutatókból, kritikusokból álló szerzőgárda tanulmányai szerepelnek a könyvben, amelyikről bizvást állíthatjuk, hogy a magyar irodalom- és nyelvtudomány, valamint a pedagógia – természetesen nem teljes – elitje (a felsorolástól terjedelmi okokból eltekintek).

De vajon milyen hasznát látja a majd' ezer oldalas tanulmánygyűjtemény tanulságainak a gyakorló pedagógus? A szerkesztők szándékai szerint (lásd az előszót) jelentős változások várhatók, pontosítok: várhatók *el* az irodalomtanításban. Magyarországon 2005 szeptemberében vezették be a nem kis mértékben módosított *Nemzeti alaptantervet*. „Véglegesen lezárhatja azt a korszakot, melyben az irodalomról szóló ténytudás jelentette a műveltséget, amikor a műalkotás forrását, az alkotói szándékot, a szerző életrajzi vonatkozásait, az életműhöz és a világirodalmi tendenciákhoz való kapcsolódást vizsgálták a tanítási órán, azt próbálva meg »kiszűrni« az alkotásból, milyen lélektani-alkati tényezők motiválták a szerzőt, milyen korszemlélet »bontakozik ki« a szövegből.” (Előszó, 11.) Alternatívaként a kötet a következőket reméli/ígéri: a jelenkori irodalomtudomány szemléletének, fogalomrendszerének és beszédmódjának meghatározóvá válását, a befogadásban a szöveg nyitottságának elvét, az eljárások és konstrukciók eredményeként létrejött forma, a művet meghatározó akusztikus, grammatikai, ritmikai, kompozíciós elvek vizsgálatát, a nyelvi kifejezés és immanencia körvonalainak érvényesüléskutatását, a befogadói értelemtulajdonítás érvényesülését stb.

Amennyiben a fentiek „egy” és nem „az” univerzálisnak beállított (lásd a Nemzeti alaptantervre való rákötődést) megoldást prezentálnák, derűlátásra adnának okot. Hiszen a nézetek pluralitása teljesebben ki. Ezzel szemben bizonyos pontokon – talán nem is szándékosan – a generalisan valamit valamire való cserélés szándéka fedezhető fel – gyanítom, a kötet összes szerzője sem értene teljesen egyet vele –, ami nem feltétlenül jelent majd üdvöztető és általánosan elfogadott megoldást. Olvasható a kötetben hivatkozás más országok újonnan bevezetett oktatási stratégiáira, a tananyag csökkentésének, szelekciójának módszereire, mibenlétére. Valamivel kevesebb az utalás ezen módszerek s a szelekció gyakorlati eredményeire, arra, vajon a végzett tanulók az életben hogyan képesek hasznosítani új módon szerzett tudásukat. (1) Mintha egy még tartó, lezáratlan pedagógiai kísérletbe vetnénk hitünket, anélkül, hogy a lehetséges eredményeket ellenőriztük volna... Mintha a kötet egyes szerzői is éreznék ezt, miközben rejtett vagy kevésbé rejtett kétségeik mellett tisztában vannak a változtatás fontosságával. („Ezek az új kísérle-

A két különböző nyelv használata eltávolítja az egyszerű befogadónak tartott (degradált?) személy és a tudományos „elit” rétegeit. (Lyotard összekapcsolja a tudományos nyelvet a hatalommal.) Ez a feszültség fokozatosan alakult ki, s mára véleményem szerint elérte azt a pontot, amelynél kezelni „kellene” végre ezt a kérdést az oktatásügyben.

tek azonban fragmentáltak, lehetetlen belőlük egy új alternatív hermeneutikai stratégiát kiállítani, és ezért még ma is a pozitivista-filológus megértési stratégia marad a meghatározó irodalomtanítási diszkurzus.”) (2)

Magára az irodalompedagógiára mint multidiszciplinára, annak „diszciplináris identitására” Zsolnai József kérdez rá tanulmányában, felvetve a tudományos legitimáció problematikáját is: „... [az irodalompedagógia] évtizedek óta nem találja helyét a tudományos szerezetek, a különféle paradigmákat kimunkáló és az azokat legitimáló közösségek világában.” (3) A tanulmány – tanulságain túl – megerősítését jelentheti azon hipotézisnek, amely szerint egyáltalában léteznek „különféle paradigmákat kimunkáló és az azokat legitimáló közösségek”, amelyek „paradigmaháborút” (4) folytatnak, hiszen ezek létét s különösen létjogosultságát nem minden szakember ismeri el egyformán... Öröndetes, hogy a vitán felül nélkülözhetetlen elméletek mellett akad kutatás, amely alkalmazható tudománynak tekinti az irodalomtudományt, s az irodalompedagógiára az iskolai gyakorlat, a gyakorló, a gyermekekkel foglalkozó és az azokat ismerő, nem laboratóriumi körülmények közé képzelő pedagógus szempontjából tekint, miközben nem szűkíti le az irodalomtanítás mint módszertan vagy tantárgypedagógia fogalmára, hanem éppen ellenkezőleg, tágítja mezejét a neveléstudomány egyéb diszciplinái és más társadalomtudományi diszciplinák felé.

Félreértés ne essék, gyakorló pedagógusként nekem is meggyőződésem, hogy a jelenlegi rendszerbeli oktatás tarthatatlan, hogy a tananyag szelekciója szükséges, és hogy a reformnak a szövegértés fejlesztésére, a tudás alkalmazhatóságára kell irányulnia. Ennek ellenére, illetve épp ennek érdekében kérdések fogalmazódnak meg bennem. Vajon minek alapján fogadja el a kötet szinte kritika nélkül, tényként, szemlélet-meghatározó kiindulópontként, hogy a „Kárpát-medence népei a posztindusztriális társadalom korszakába léptek”? Ezen, gyaníthatóan lyotardi-habermasi-rorty-i-stb. tétélek, nézetek mentén nyugaton a 20. század második felében konstituálódó társadalomfelfogás – noha én sem cáfolhatom – ma azért nem az egyetlen, így kizárólagosítása sem lehet kézenfekvő (a kötet egy szerencsésebb címmel bizonyára nem csupán szövegeiben lenne valóban nyitott, hanem koncepciójában is). A történeti teljesség elvetésének – noha a tananyagban tarthatatlan – valóban totálisnak kell lennie? E tekintetben a tanulmányok szövegei megcáfolják az előszó íróját. Nehezen értelmezhető a „jelenkori irodalomtudomány szemléletének, fogalomrendszerének és beszédmódjának” ígérete. Ma ugyanis nem egyetlen irodalomtudomány létezik, szemléletükben, fogalomrendszerükben és beszédmódjukban is elkülönülő, differenciált, olykor egymás mellett „elbeszélő”, időnként kizárólagosságra törrő paradigmákkal, máskor egymással aktív interakcióba lépő diszciplinákkal találkozhatunk. Ha létezik ma irodalomtudomány mint olyan, akkor a dinamikus átrendeződés állapotában. Örömteli viszont a tény, amely előbbi állításomat látszik igazolni, hogy az irodalomtudósok – e kötetben is – egyre inkább szükségét érzik a pedagógiával való viszony átértelmezésének. Az irodalompedagógia, legalábbis általános és középiskolai fokon az utóbbi évtizedekben, talán az utolsót kivéve nem mindenhol „kopirozta”, s nem is igazán követte az irodalomtudomány eredményeit. Ennek oka egyrészt a rendszer rugalmatlanságában kereshető (lásd a pedagógusképzés időbeli és tartalmi kötöttségeit), másrészt pedig abban a nyelvi, beszédmód(ok)beli elkülönböződésben, amelyet a gyakorló pedagógusok többsége és az irodalomtudomány egyes irányzatainak retorikai, stilisztikai, fogalomhasználatbeli, általában nyelvi megnyilatkozása is generálhatott.

Gyakorlati példa: ma egy átlagos, kb. negyvenöt éves, vagyis nagyjából 20 éves gyakorlattal rendelkező, nyugdíjaztatásáig még közel két évtizedig aktív szlovákiai magyar pedagógus csak részben érti az irodalomtudomány jelenlegi nyelvét. Okozhatja ezt a pedagógus szakmai passzivitása, de hozzájárul az is, hogy az illető egyetemi képzésben a rendszerváltás előtt részesült, középfokú tudását pedig még korábban szerezte, egy olyan politikai és iskolarendszerben, amely még a magyarországgal sem hasonlítható össze egyértelműen, s

amely – alig pár oktatót kivéve – akkoriban egyáltalán nem követte, nem követhette a világ irodalomtudomány(ai)nak kutatásait, eredményeit, beszédmódját. Szlovákiában a kilencvenes években fellépő új „kritikus korosztály” (általában doktoranduszok, egyetemi oktatók) fellépéséig csak nagyon kevesen szólaltak meg az irodalomtudomány irányzatainak jelenlegi szempontjai szerint és jelenlegi nyelvén. Adjunktusként találkozom a különböző szlovákiai gimnáziumok végzett diákjaival, számukra is idegen a mai tudományos nyelv egyik-másik regisztere, amire persze tanáraiknak volt döntő befolyása. Ez a nyelv tehát – akár az oktatótól függetlenül is – ma a szlovákiai magyar irodalomtanárok többsége számára (még) idegen. Valóban szükségesnek mutatkozik felszámolni az ilyen akadályokat. Milyen módszerrel, az más kérdés. Nem elég elvárni valamit, a pedagógus motiváltsága lesz a döntő, ez viszont nem feltétlenül irodalomtudományi, hanem oktatáspolitikai, gazdasági probléma. Ha figyelembe vesszük, hogy például a szlovákiai tantervek tartalma központilag határozatják meg, miközben a pedagógusok szakmai és anyagi motiváltsága a helyi és megyei önkormányzatok kompetenciája, a kérdések sora végtelen, irányuk szinte valószínűleg szerteágazó.

Adódik a következő kérdés is. Vajon mennyiben képes a tudomány nyelve kiszolgáltatni a tudományt, ha önhibáján kívül, de eltávolodott a napi gyakorlattól? Az irodalomtudomány eredményeinek – az apropóként segítségül hívott kötet célja is ez – alkalmazhatónak kell lenniük. Ki az alkalmazó? Hát az olvasó, a befogadó, bárki, az utca embere, az óvodás gyerek, a hivatalnok, a takarító néni, a földműves vagy akár a rendőr. Ki tanítja meg az olvasót olvasni, szöveget értelmezni? A pedagógus. Márpedig, ha a pedagógus nem kommunikál, nem beszél azonos nyelvet saját szaktudományával, akkor senki sem lesz képes „olvasni”, akkor az irodalmi öncélúság/céltalanság vermében landol az irodalom és az irodalomtudomány, a „műveletlenség” vermében a (nem) befogadó. Amennyiben a tudós és az alkalmazó nyelvének különbözőségei kommunikációs zavart okoznak, min kellene változtatni? Az alkalmazó vagy a tudomány nyelvén? Mindkettőn? Nonszensz lenne azt gondolni, hogy pedagógusok ezrei máról holnapra tudást, szemléletet és nyelvet, szaknyelvet váltsanak. Nonszensz lenne azt gondolni, hogy a magyar irodalomtudomány máról holnapra megváltoztatja, vagy megváltoztathatja azt a tudást, szemléletet és nyelvet, amelybe szervesen beépült a nemzetközi tudás- és fogalmi anyag, s amely a magyarra fordítások révén is (lásd a német és angol erős befolyását) alakította nyelvét, stílusát. Létezik-e vajon elfogadható és kivitelezhető megoldás? Bókay Antal egy jegyzetében kb. másfél évtizede így fogalmazott: „Két fontos, intézményesített közvetítő rendszer alakult ki, az *irodalom napi kritikája* és az *irodalom iskolai tanításának gyakorlata*. [...] Az átlagos közönségnek egyetlen, bár nagyon nehéz *nyelvet kell elsajátítania: az irodalomét*, azt a beszédmódot, ahogy a művek rólunk szólnak. A profi irodalmárnak, a kritikusnak, az irodalomtanárnak viszont *egy másik nyelvvel, az irodalomtudományéval* is tisztába kell kerülnie. Mert csak az elméleti tudás teszi lehetővé azt a distanciát és megértést, amelynek segítségével másokat is hozzásegíthet saját megértési tevékenységük fejlesztéséhez.” (5) A kulcsszó a *kell*. Emiatt aztán egyet lehet érteni e megállapítás valószínűségével, de kevésbé okaival. Valóban kell, hiszen a rendszer normatív. Nem lehet nem tudomásul venni, hogy ha – ma már! – bárki el szeretné sajátítani a tudást, kénytelen elsajátítani a nyelvet is. Ha bárki érdemben szeretné kifejteni szakmai véleményét, erre csak akkor van lehetősége, ha az irodalomtudomány nyelvén teszi, ha azt a nyelvet használja, különben – függetlenül mondandója tartalmától – a szakma ignorálja. Tehát igaz: *kell*, mondhatni: kénytelen. A fentebb idézett sorok utolsó mondata viszont arra világít rá – nagyon helyesen –, hogy a cél a szakmai és nem szakmai réteg kommunikációja, a megértés segítése. Azt viszont egyáltalán nem szolgálja ez az előíró / elváró *kell*. Sőt, sajnálatos módon a két különböző nyelv használata eltávolítja az egyszerű befogadónak tartott (degradált?) személy és a tudományos „elit” rétegeit. (Lyotard összekapcsolja a tudományos nyelvet a hatalommal. (6) Ez a feszültség fokozatosan alakult ki, s

mára véleményem szerint elérte azt a pontot, amelynél kezelni „kellene” végre ezt a kérdést az oktatásügyben. Hiszen a pedagógus is a szakmai (ha nem is teljesen az irodalomtudományi) elit része, ez esetben ő fogja dekódolni, „tolmácsolni” a tudomány nyelvét a laikus befogadó nyelvére. Amennyiben ez lehetséges lesz, s amennyire a laikus befogadó hajlandó igényelni ezt a közvetítést, s nem utasítja el. De úgy látom, egyre inkább elutasítja, hiszen egyre több munkával, energia-befektetéssel jár. A tárgyalt kötetben Orbán Gyöngyi érinti a kérdést az irodalomórán való értelmezés tárgyalásakor: „Az irodalmi interpretáció is – mint minden dialógus – meg kell hogy teremtsen a *saját* nyelvet. Jól tudjuk, hogy ez nem könnyű feladat, de azt is tapasztalhattuk, hogy nincs más választásunk. Az irodalmi műről nem lehet »konyhanyelven« beszélni, de nem lehet ráerőltetni semmilyen – akár »előkelő« szaknyelven fogalmazott – előzetes véleményt sem. Ha valódi dialógusviszonyba kerülünk a művel, akkor az a nyelvteremtés feladatát rója ránk.” (7) Nem tudományos igényű, de pragmatikus, praktikus kérdések: Miért „tolmácsolna” a pedagógus? Mert *kell*? Ki írja ezt neki elő? Ha már korábban elvégezte tanulmányait, akkor senki, mert az egyetemnek, mint a tudományos autoritás egyetlen képviselőjének már nincs beleszólása... A hivatástudata? Meddig „zsarolható” vele? A munkaadója? Vajon mivel motiválhatná? A nevenséges állami bértáblával (értsd: szinte lehetetlen a tanárok közötti konkurenciaharc)? Kell. Ha pályán akar maradni. És ha nem akar?

Érdeemes lenne összehasonlítani a végzett pedagógusnövendékek, a pedagógusi pályára lépők, a pályát elhagyók számát. És persze a pedagógusok „előregedésének” statisztikáit. Érthető az igény a tudósok részéről egy olyan nyelv iránt, amely leginkább alkalmas hivatásuk gyakorlására. És érthető az irodalom „fogyasztójának” igénye is egy olyan nyelv iránt, amely valóban segíti az irodalom befogadásában, értelmezésében. A befogadó ma már az iskolában is(!) fogyasztóként viselkedik, s bár ez nem feltétlenül jó, nevenséges lenne nem tudomásul venni pl. az irodalom és az irodalomtudomány társadalmi befolyása (és annak folyamatos csökkenése) szempontjából. Az irodalom, az irodalomtudomány a társadalmi átrendeződések okán maga is folyamatosan alakul. Most talán egy aktívabb átalakulási/átértékelődési szakasz következik. Annak *kell* következnie...

A szöveg nyitottságának elve is megérdemel néhány megjegyzést. Ha ugyanis következetesek vagyunk a nyitottság kérdéseit illetően, akkor az értelmezési stratégiáknak is nyitottaknak kell lenniük. Az elv a tárgyalt kötetben és – meglátásom szerint az irodalomtudományban – érvényesül is, meg nem is. Érvényesül, mert magában a kötetben – és az irodalomtudományban – különböző szemléletmódok, „iskolák”, diszciplínák stb. egészítik ki egymást. Vagy éppen nem, mert néhány esetben elég erőteljes a „kánon felől” történő olvasás, értelmezés. (Természetesen figyelembe kell venni, hogy az ilyen tanulmánykötetek összeállításánál számos szempontnak kell érvényesülnie, ezért törvényszerűen sosem felelhet meg minden olvasói elvárásnak.)

Sem az irodalomtudomány, sem pedig konkrétan az irodalompedagógia nem adott még választ számos felvetődő kérdésre. Ilyenek például a következők: Elfogadjá-e, s ha igen, hogyan, a nézeteiben és kulturális, társadalmi helyzeteiben nagy mértékben tagolt tanári, szülői és tanulói „közeg” a változtatás tényét? Elfogadjá-e a változtatások szellemét, hiszen jó része meglehetősen – és ezt nem negatívumként értem – konzervatív? Elfogadjá-e feltétel nélkül például azt az alapvetőként és meghatározóként adódó tételt, hogy társadalmunk jelenleg a posztindustrialista-posztmodern korszakát éli? (Lásd pl. a vidék és a nagyváros közötti különbségeket... Hogyan értelmezné pl. a posztindustrializmus korszakát, teszem azt, Ipolygalsa földművese? Vagy annak iskolás gyermeke? Hiszen ma még a későmodernitás beszédmódja sem alapvető a tanítási rendszerben... nem-hogy a posztmodern...) Ha nem, milyen hatással lesz (valamelyik (8)) *Nemzeti alaptanterv*-re? Milyen szempontú kritika éri majd? Milyen konfliktusok gerjednek előreláthatóan a magyar irodalom (és nyelv tanításának) hagyományai és aktuális elméleti, módszertani helyzete között, s milyen platformon szüntethetők meg, illetve enyhíthetők? Milyen

hatással lesz a „reform” a pedagógiai és kiszolgáló intézményrendszerre? Annak ellenére, hogy Magyarországon a tankönyvek jelentős része az utóbbi évtizedben már újraíródott s részint előre is vetítette az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* című kötetben foglaltakat (a szerzők egy része azonos), vajon a korábban más típusú képzésben részesült (főként idősebb) pedagógusok mennyire tudják és/vagy akarják majd elfogadni, mindennapi munkájukban implementálni az e kötetben is összegződő eredményeket? Mennyire – lesz – biztosított az átjárhatóság a felmenő rendszerben bevezetett tantervben a különböző iskolatípusok és fokok között? Több szempontból speciális kérdéskörként értelmezhetjük majd a határon túli (magyar és nem magyar) irodalomtanítás pozícióját. Főként, ha az integráció aspektusait is érvényesíteni szeretnénk! Magyarország határain túl az irodalomtanításban Magyarországtól nyugatabbra már megelőzték a honi rendszert, keletebbre pedig lemaradóban vagyunk. A szakemberek minden szakmai igyekezte, felkészülése ellenére ez intézményi, oktatáspolitikai kérdés, tehát alig befolyásolható. Milyen – lesz – az átjárhatóság a magyarországi és nyugati rendszer között? Milyen lesz a határon túli magyarokat legnagyobb számban érintő szlovákiai, romániai, ukrainai, szerbiai stb., vagyis a posztkommunista, pontosabban szisztémájukban még csak (poszt)kommunista iskolarendszerek és a honi rendszer között? Mennyiben érinti majd a külföldön, akár nyugaton, akár keleten, akár Magyarországon tanuló gyerekek és felnőttek tanulmányait? Kivetül-e a bizonyítványok és diplomák honosítására? Kivetül-e a különböző szakokon végzett irodalomtörténetesek, filológusok elhelyezkedésének körülményeire és az esélyegyenlőségre? Az unióbeli kompatibilitás minden szinten megvalósítható-e, megvalósítandó-e?

Számomra különösen érdekes lesz az elkövetkezendő évek alatt megfigyelni: vajon a hatalom (vagyis a rendszer, a oktatásügyi intézményi autoritás, végeredményben a politika) hogyan viszonyul majd egy vagy több olyan irodalomtanítási modell megképződéséhez és bevezetéséhez, amely a jelenlegi állása szerint a jelenlegi rendszer hatalmi pozíciói ellenében is kénytelen lesz hatni... Hogyan valósul majd meg a hatalom kommunikációja az új közegben? Engedi-e

egyéntől az oktatásügyet finanszírozó és annak törvényi háttérét megadó hatalom, hogy az irodalomtanítás megfelelő gyorsasággal reagáljon az irodalom és az ezt követni igyekvő irodalomtudomány értelem- és élményképző, valamint megértési modelljeinek megképződésére? Hogy az irodalom az egyén számára „tartalmas individualizációs eszköz”-zé (9) válhasson? Hogy az irodalomtanítás etikai-morális dimenziója átértékelődjön? Vajon – részben paradox módon – nem éppen a posztmodern tömegkultúra felől, a média-

Amíg az állami és Szlovákiában nagyjából a magániskola is a „társadalmat” „szolgáló” „intézmény”, vagyis egyfajta hamis egység illúziójának alávetett, konformista hivatal, a bürokrácia példás szintere marad, addig a változtatás esélye minimális. Az iskola(rendszer) ugyanis azt hiszi, ő biztosítja a tudást, a tudásanyagot. Holott talán inkább a tudás elsajátításának eljárásait, stratégiáit biztosíthatná. Információt, értsd, tudásanyagot találni ma nem probléma. A problémát az információk értelmezése, hierarchikus szelektálása és rendszerezése jelenti. Magyarán tanulni és gondolkodni kell megtanulni. Persze, az veszélyes is lehet a(z iskola)rendszerre, amelynek rugalmatlansága talán leginkább a tankönyvkiadásban mutatkozik meg, ami természetesen a tantervi norma következménye.

világra gyakorolt hatással vagy annak birtoklásával igyekeznek-e majd „államosítani” az újonnan felálló tanítási szisztémát?

Irodalmat, irodalomtudományt tanítsunk-e, vagy arra alkalmas – nem feltétlenül kanonikus –, főleg irodalmi szövegek által neveljünk? Illetve melyik melyik iskolatípusban váljon hangsúlyosabbá? Kanonikus és esztétikai értékeket akar-e megismertetni az iskola a gyerekekkel, fiatalokkal, vagy metodikailag alkalmazható textusok segítségével nevelni? Vagy mindkettőt egyszerre, arányosan, hogy az irodalomtörténeti és -elméleti elvárásoknak is megfeleljen a diák, de az irodalmi szövegek olyan szituációkat, eseteket, jellemeket stb. is megjelenítsenek számára, amelyek értelmezése az életben való – már nem irodalmi – tájékozódásban, cselekvésben, gondolkodásban is segítsék? E témához kapcsolódva legutóbb a *Somorjai Disputa 2. (10)* kötetben megjelent Mészáros András tanulmánya (11), amely a kazuisztika irodalompedagógiai alkalmazásának gyakorlati lehetőségeire (és esetleges szemléletbeli problémáira) irányítja a figyelmet. Mészáros elképzeléseinek részletesebb elméleti kontextualizálását Benyovszky Krisztián végezte el (12) rámutatva az írás szerintem leglényegesebb s ma legaktuálisabb momentumára, arra, hogy Mészáros tulajdonképpen – az irodalomtudomány köreiben ritkaságszámba menő módon és nyelven! – az irodalomtudomány pragmatizálását, azaz alkalmazását, az alkalmazás nem szakmabeliekre, a „köznapi emberekre” való kiterjesztését javasolja. Vagyis az elitizmus, a bezárkózás, a bennfentesség megtörését.

Amíg az állami és Szlovákiában nagyjából a magániskola is a „társadalmat” „szolgáló” „intézmény”, vagyis egyfajta hamis egység illúziójának álavetett, konformista hivatal, a bürokrácia példás színtere marad, addig a változtatás esélye minimális. Az iskola(rendszer) ugyanis azt hiszi, ő biztosítja a tudást, a tudásanyagot. Holott talán inkább a tudás elsajátításának eljárásait, stratégiáit biztosíthatná. Információt, értsd, tudásanyagot találni ma nem probléma. A problémát az információk értelmezése, hierarchikus szelektálása és rendszerezése jelenti. Magyarán tanulni és gondolkodni kell megtanulni. Persze, az veszélyes is lehet a(z iskola)rendszerre, amelynek rugalmatlansága talán leginkább a tankönyvkiadásban mutatkozik meg, ami természetesen a tantervi norma következménye. Szlovákiai magyar viszonylatban e kérdéssel alig foglalkozik valaki. Profeszszionális értelemben az Oktatási Minisztérium kompetenciája lenne, illetve az Állami Pedagógiai Intézeté. Nem utolsó sorban ezek működéséről és eredményeiről/eredménytelenségéről ad üttörként helyzetrajzot az említett Somorjai Disputa 2. kötet számos tanulmánya (a könyv fele). E tény jól példázza, hogy Szlovákiában az irodalompedagógia elsősorban az irodalomtudósok ügye. Csak példaként emelném ki Csehy Zoltán és Vajda Barnabás azon bátran és megalapozottan bíráló szövegeit, amelyek a szlovákiai tankönyvkiadás tarthatatlanságára hívják fel a figyelmet. S ezen a ponton lehetne ismét visszszakanyarodni az egyes országok iskolarendszerének átjárhatóságához. Még ha találna is a szlovák oktatásügy megoldást a felvetett problémák zömére, semmi sem garantálja, hogy kompatibilis is lesz a környező országokkal. E helyütt viszont a szakmai kérdések megint összekapcsolódnak a politikával és a hatalommal, hiszen az ügy érdekében Magyarország (értsd: a mindenkor magyar oktatásügyért felelős tárca) egyre intenzívebb szakmai és politikai kommunikációt kellene folytasson az arra kompetens elsősorban európai kollégáikkal. Ez pedig elsősorban hajlandóság és pénz kérdése. Az irodalomtudomány és az irodalompedagógia a fentiek értelmében megtett bizonyos lépéseket. Mivel azonban az oktatás nem kizárólag tudományos probléma, hanem sokkal összetettebb társadalompolitikai és gazdasági kérdések halmaza, a tudományos és pedagógiai körök hatalmas erőfeszítésére (szakmaira és érdekérvényesítésire egyaránt) lesz szükség ahhoz, hogy az irodalomtanítás elmozduljon a holtpontról.

A szövegem ürügyéül szolgáló kötet – kérdéseim és kételyeim ellenére – időszerű és hasznos kiadvány. Igényes, többszólamú, s csak annyiban nem homogén vagy helyenként nem gyakorlatias, amennyiben a tudomány sem az. Egyik legnagyobb erénye, hogy

közvetlenül vagy közvetve felvet, újrafogalmaz és pontosít olyan szakmai és társadalmi, társadalompolitikai kérdéseket, amelyek megoldásának igénye egyre inkább stabilizálódik a társadalom és a tudományos közeg elváráshorizontjában. Csak remélhető, hogy az egyes országokbeli és az európai oktatási rendszer, a tudós és pedagógustársadalom végre érdemben reagál az elmélyülő problémákra, hogy a tudomány alkalmazása, alkalmazhatósága, életszerűsége a gyakorlattól való elszigeteltséggel, az elitizmussal szemben célként és módszerként prioritássá válik.

Jegyzet

(1) Akad utalás a nehézségekre, lásd az 1978-as magyarországi tanterv érvényesítési problémáit (pl. tanárképzés). Pozitív példaként emelhető ki Gordon Győri János Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban c. tanulmánya (In Sipos Lajos [2006, főszerk.]: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100–112.), amely a különféle modellek leírása mellett kitér a társadalom és az oktatottak igényeire és a modellek más-más szempontú hatékonyságára is, illetve Arató László *A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modelje* (In Sipos, 2006, 113–123.) c. tanulmánya, amelyben a szerző nem csupán felsorolja a kronológikus tanterv alternatíváit, hanem indokol, érvel és összehasonlítást is végez.

(2) Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In Sipos, 2006, 30.

(3) Zsolnai József: *Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia*. In Sipos, 2006, 91.

(4) Uo. Becsületére legyen mondva, neveket is felsorol!

(5) Bókay Antal (1992): *Az irodalomtudomány alapjai. Irányzatok*. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely. 10.

(6) Lyotard, Jean-Francois: *A posztmodern állapot*. In Habermas, Jürgen – Lyotard, Jean-Francois – Rorty, Richard (1993): *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest. 131.

(7) Orbán Gyöngyi: *Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció*. In Sipos, 2006, 83–84.

(8) Minden magyarulta területre gondolok: különféle országokban különböző tantervek érvényesek, lásd alább.

(9) Bókay Antal kifejezése. Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In Sipos, 2006, 35.

(10) Csanda Gábor (2006, szerk.): *Somorjai Disputa 2. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja*.

(11) Mészáros András: *Kazuisztika az irodalomtudományban?* In Csanda (szerk.), 2006, 77–81.

(12) Benyovszky Krisztián: *Életes irodalom – tudomány?* In Uo. 83–91. További lényeges szempontokkal szolgál a kötetben Keserű József is következő hozzászólásával: *A módszertől az olvasásig*. Uo. 93–99.

Ardamica Zorán

Besztercebánya, Bél Mátyás Tudományegyetem,
Filológiai Kar, Hungarisztika Tanszék

A társadalmi nemek tudományának küzdelmes intézményesülése a magyar felsőoktatásban

A kötet ígérete szerint megtudhatjuk, milyen magyarországi egyetemeken és szakterületeken találunk a társadalmi nemek (gender) tudományához kapcsolódó szakirányokat, kurzusokat, kutatómunkát. Annak ellenére, hogy a kiadvány csak bizonyos mértékig éri el deklarált célját, ízelítőt kaphatunk belőle a nyolcvanas évektől kezdődő és máig is tartó egyéni és kollektív erőfeszítésekből, amelyeket a társadalmi nemek mint szemléletmód és interdiszciplináris tudomány iránt elkötelezett oktatók tettek, hogy elfogadtassák és oktassák ezt a tudományágat saját diszciplináik keretein belül.

A kötet a szerkesztő, Pető Andrea Bevezetőjével indít, amely összegzi a társadalmi nemek szempontjait érvényesítő oktatás forrásait Magyarországon, sajátos csoportosításban: (1) a társadalmi egyenlőtlenségek kutatása és a női munkavállalás jellemzőinek meghatározása, (2) olyan tudományterületek, amelyeken a tudományos feminizmus képviselői eredményesen tevékenykednek a társadalmi nemekkel kapcsolatos érzékenységet érvényesítve az oktatásban, pl. angol-amerikanisztika, történelem, irodalomtudomány, nyelvészet, (3) női civil szervezetek, amelyek egyes külföldi országokban eredményes oktatási tevékenységet folytatnak, Magyarországon azonban meg nem valósult oktatási potenciált képviselnek. A kötet egyfajta számvetés készítését tűzi ki célul a bolognai folyamat kezdetén: felmérni, hol tart a társadalmi nemek tudománya intézményesülésének, elfogadtatásának folyamata, milyen nehézségekkel és sikerrel küzdenek meg az erre törekvő, nagyrészt női oktatók, kutatók.

Az első tanulmány, Barát Erzsébet és Marinovich Sarolta tollából, arra kérdez rá, hogy *Van-e tere a társadalmi nemek oktatásának a magyar felsőoktatásban?* A „szegedi tapasztalatot” osztják meg velünk: a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Angol-Ameri-

kai Intézetében végzett oktató- és kutatómunkájuk révén a társadalmi nemek tudománya fokozatosan egyre nagyobb intézményesültségi fokot ért el, több fázison át. Az első fázisban nőírók, nőirodalom, feminizmus és irodalom, feminista irodalomkritika tematikájú kurzusokat szerveztek. A második, részben az elsővel párhuzamos fázis a posztstrukturalizmus, posztmodernizmus által immár legitimmé vált feminista irodalomelméleti kurzusokat jelentette. A harmadik szakaszban a képzés a kritikai kultúrakutatás szempontjaival gazdagodott. A negyedik fázisban az előző fázisok során meghonosított kurzusok egységes modullá és ezen alapuló szakiránnyá szerveződtek, Gender in Language and Literature néven. A rendszeres konferenciaszervezést az oktatók kiemelten fontosnak tartják az intézményesülés szempontjából, a tervezett mester fokozat beindítását országos együttműködés keretében látják megvalósíthatónak.

A *Társadalmi nem az amerikai kultúra és irodalom oktatásában* című írásban Bollobás Enikő számol be a tanítás/aktivizmus dinamikája által jellemzett pályájának elkötelezettségéről a társadalmi nemek kérdésköre iránt. 1985–1990 között a szegedi JATÉ-n, a kilencvenes évek közepétől pedig az ELTÉ-n tevékenykedik az amerikanisztika területén, gender-fókuszú,

illetve jelentős gender-szegmensű kurzusokat nyújtva hallgatóinak. Írásából kiderül, hogy az 1980-as években, amikor az egyetemi tantervben még nem szerepeltek a női stúdiumok, becsempészte ezeket az amerikai országismereti és irodalmi kurzusokba, később viszont kedvező intézményes keretet talált a JATÉ-n, ahol az angol tanszék nyíltan befogadta a gender-témát. A társadalmi nemek nézőpontjának intézményesülését elősegítette a posztstrukturalista-posztmodern-multikulturális-poszthegemonikus kontextus népszerűvé válása a szakterületen belül. Az új amerikanisztika tudományos diskurzusában létjogosultságot szerző gender-szemlélet nem talált könnyű utat a közéletbe, ezért indokolt volt a szerző aktivizmusa, nőmozgalmi tevékenysége az egyetemi hivatala mellett.

A következő beszámolóban, amelynek címe *Gender-tudományok a Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi karán*, a kar három munkatársának tudományos pályáján keresztül ismerhetjük meg, hogyan lehetséges integrálni a gender-szemléletet a gazdaságtudományi humánerőforrás-menedzsment és a munkaerőpiaci tanulmányok vonatkozásába. Maticscsákné dr. Lizák Marianna érdeklődésének fókusza a mérnöknők, illetve a nők munkaerőpiaci helyzetét befolyásoló tényezők vizsgálata; beszámolója leginkább kiterjedt tudományos kutatómunkájáról tanúskodik. Dabasiné Halász Zsuzsanna, akinek kutatási területe a női munkavállalás, illetve a nemzetközi munkaerő-mobilitás, egyre fontosabbnak tekinti, hogy az esélyegyenlőség témájával a közgazdász és a műszaki menedzser hallgatók is megismerkedjenek, számukra egy-egy előadásban és szemináriumban adva alkalmat erre. Lukács Edit a női vezetők konfliktusmenedzsmentjéről készített távoktatási tananyag és a mai korszerű vezetői modellekben nélkülözhetetlen nőies viselkedésminták fontosságát emeli ki. Az oktatók megemlítik a gender-téma iránti érzékenységek forrásait: egykor az újdonság erejével ható külföldi tapasztalataikat és az egyetemen belüli tudományos vezetőnőjük személyét.

Fridrich Judit írása, *Az én feminista kritikai gondolkodásom*, a kötet első két fejezetéhez hasonlóan az angol és amerikai tanulmányok területéhez kapcsolódik, viszont más perspektívából. Az ELTE modern angol és amerikai doktori programon belül általa évente megtartott, kötelezően választható feminista irodalomelmélet kurzus tapasztalataira fűzve gondolatait, beszámol a kezdeti aktív ellenzésekről a hallgatók részéről, amelyek a mai hallgatók körében külföldi tapasztalataik révén csökkentek, megismerkedve a feminizmus fogalomkészletével. Az oktató a feminista kritikai gondolkodást mint a fennálló gyakorlatot női szempontból, illetve kritikus szemmel vizsgáló elméleti megközelítést beépíti tanítási gyakorlatába, rendszeresen kiállva fontosságá mellett.

Joó Mária a „*Helyes feminista*” filozófia című írásában beszámol arról a szakmai elszigeteltségről, amely saját szakterületén, a hazai filozófiában övezi nyíltan feminista beállítottságú filozófusként. Amikor e témában külföldön megalapozott, majd itthon továbbfejlesztett ismereteit próbálta meghonosítani az ELTE BTK Filozófiai Intézetében, egy-két támogató hozzáállás mellett udvarias érdektelenség, általános lenéző gyanakvás fogadta filozófus kollégái részéről; munkája, oktatása iránt leginkább a más szakokon tanuló bölcsészhallgatók érdeklődtek. A probléma orvoslását a társadalomtudományok területén bekövetkezett „címkevéltás” alkalmazásával orvosolva, amely a „feminista” helyett a „gender” szóhasználatot és megközelítést jelenti; *A nemek különbsége a filozófiában és a filozófia történetében* című, rendszeresen meghirdetett, kötelezően választható előadása már jelentős érdeklődést váltott ki a hallgatók körében. Az oktató nagy jelentőséget tulajdonít a nemzetközi és hazai kapcsolatok építésének, az együttműködésre törekedve a terület intézményesítése érdekében.

A *Nem és nyelvészet* című beszámolóban Kegyesné Szekeres Erika a gender-nyelvészet magyarországi intézményesülésének folyamatáról ír. Előbb a kutatástörténetet ismerhetjük meg, amelyre a kezdeti le-

maradást követően a kilencvenes évek végétől gyorsuló felzárkózás jellemző, amikor az egyes nyelvészeti kutatásokban a nem központi jelentőségű kategóriává lépett elő. Az ezredforduló utáni szakaszban pedig a terület képviselői gender-nyelvészeti szekciókkal, illetve a társadalmi nemmel összefüggő nyelvi kérdéseket tartalmazó előadásokkal jelentek meg hazai konferenciákon, nyelvészeti munkabizottsági ülésen és kerekasztal-beszélgetéseken. A társadalmi nemmel kapcsolatos oktatás-módszertani kérdéseket is egyeztetve a tudományos közösségben, egyre sikeresebb a gender-nyelvészet integrálása a főiskolai/egyetemi oktatásba: bár leggyakrabban a „becsempészás” technikája által, de néhány helyen találhatunk speciális kollégiumokat, illetve megjelenik önnálló szakképzési modulként is. Az írás kiemelt fontosságot tulajdonít a szakterületen dolgozó oktatók, kutatók összefogásának.

Koncz Katalin *A Women's Studies központ története, missziója és tevékenysége* című beszámolójából a Budapesti Corvinus

Egyetemen (volt Közgazdaságtudományi Egyetemen) belül működő egyik nőtudományi oktatási-kutatási bázis kilencvenes évek elején kezdődő működését ismerhetjük meg, a „hőskor”, az építkezés korszakait tekintve át. A Központ tevékenységének három stratégiai súlypontja, az oktatás, a kutatás és a kapcsolatépítés/információcsere a kezdeti időszakban, amikor anyagi és szervezeti támogatást kapott az egyetem részéről, akadálytalanul és hatékonyan, hazai és nemzetközi szinten is megvalósulhatott. A következő szakaszban, amely logikus módon az építkezés időszaka lett volna, az egyetem megszüntette a támogatását, önfinanszírozó egyiséggé nyilvánítva a Központot, szűkítve a választható tárgyak körét. A nappali egye-

temi oktatásból való kiszorulás a mai napig tartó küzdelmes időszakban még tovább fokozódott, a Központ csak a kezdetől jelentősnek számító nemzetközi oktatási és kutatási tevékenysége, feminista szervezetekkel való kapcsolattartása révén tud működni, egyre nehezebb feltételek között.

Neményi Mária *Nőkérdés, kisebbségi kérdés* című írásában önmagát elsősorban kutatóként határozza meg. Szociálpszichológusként-szociológusként tapasztalta, hogy „a tudományos életben, sőt, a tudományos diszciplínák rendjében is meghatározó a nemi megosztottság és a nemi alapon létrejövő alá-fölérendeltség”. (68.) A feminizmus, a nőtudomány, a társadalmi

nemek tudománya elméleti eszköztárát felhasználva, a kutató csoportok tagjainak szemszögéből törekszik a megértésükre, például a szociális konstrukcióként értelmezett női szerep tartalmát a szerep hordozóinak perspektívájából vizsgálta. Szociális érzékenysége “a tesztükkel kétféleképpen

is megjelölt”, többszörösen kisebbségi, hátrányos helyzetben lévő roma nők kutatására ösztönözte. Kutatási területeihez kapcsolódó tematikájú kurzusokat tartott a Pécsi Tudományegyetemen, az ELTÉ-n.

Pető Andrea és Szapor Judit *A „diszkriminatív” nőtörténelem tanításától a társadalmi nemek történetéig* című írásában “rámutat arra az infrastukturális vákuumra és intézményes ellenállásra” (75.), amely a nőtörténet-oktatást és -kutatást hátráltatja. Az 1980-as évek előtt nem volt lehetséges a nőekkel mint a történelem tárgyával önállóan foglalkozni, ezt követően jelentek csak meg női művészekről és történelmi nőalakokról szóló életrajzok, illetve a gazdasági és társadalmi modernizáció kérdéseivel összefüggésben a női munkavállalás és a specifikus női foglalkozások történel-

A kötet egyfajta számvetés készítését tűzi ki célul a bolognai folyamat kezdetén: felmérni, hol tart a társadalmi nemek tudománya intézményesülésének, elfogadtatásának folyamata, milyen nehézségekkel és sikerrel küzdenek meg az erre törekvő, nagyrészt női oktatók, kutatók.

mi kutatása. A rendszerváltás utáni első évtizedben a nő- és társadalmi nemek történetének kutatása és oktatása – ez utóbbi a Közép-európai Egyetem keretében – lendületes intézményesülési folyamatot ígért, amely azonban megtorpanni látszik. A tudományág marginális helyzetben van a magyarországi egyetemeken, nemek története témájú kurzusokat csak saját oktatási programjukon belül kínálnak az ez iránt elkötelezett oktatók.

Séllei Nóra *Tükröződések, reflexiók, reflexek* című esszéjében a feminista irodalomtudomány, a feminista kultúratudomány intézményesülésének folyamatát, lehetőségeit, akadályait mutatja be a Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézetében oktatóként szerzett tapasztalatainak tükrében. Az 1990-es évek elején az intézet támogatta az oktató feminista irodalomelméleti, interdiszciplináris jellegű kurzusainak megtartását, tizenöt év elteltével azonban a „sikertörténet” véget érni látszik. Séllei Nóra vizsgálja a gender studies tanításának és kutatásának jövőjét megnehezítő, egymással összefüggő okokat: jelenleg professzori címmel rendelkező vezető nélkül nem lehetséges feminista irodalmi mesteri képzést indítani, ezért közös uniós MA-programokat sem, amelyekkel sikeresen pályázni lehetne az uniós forrásokra, az uniós csatlakozás előtti időszakra jellemző támogatások pedig megszűntek. Az akkreditációt és az intézményesülést akadályozza, hogy a kutatási területek, diszciplínák akadémiai osztályozása nem kedvez az interdiszciplinaritásnak, amely a gender studies-ra jellemző.

Schadt Mária *Férfimunka* című írása a Women's Studies–Gender Studies-oktatás intézményesülését vizsgálja a Pécsi Tudományegyetemen. A Bölcsészettudományi Kar Szociológia Tanszékének oktatójaként és vezetőjeként arról számol be, hogy a karon megtörtént a társadalmi nemek oktatásának és kutatásának intézményesülése; továbblépésként a MA szintű gender-szakirányok, illetve az ezekre épülő Ph.D. képzés bevezetését tartja szükségesnek, valamint a pedagógusképzés megújítását a társadalmi nemek szempontjainak beveze-

tésével. Az általa tanított tárgyaknál törekszik a társadalmi nemek szempontjából történő megközelítésre, kritikai elemzésre, feltárva a „látszólag semlegesnek tűnő megfogalmazások diszkriminációt rejtő állításait, a férfireprezentációra épülő társadalomképet” (96.) az egyes társadalomtudósok munkáiban. A magyar nők társadalomtörténetét kutatja, hangsúlyozza a hallgatóknak nyújtott szakmai segítséget, előtérbe helyezve a társadalmi nemek viszonyrendszerét feltáró témákat.

Szikra Dorottya *A szociálpolitika és a gender oktatásának néhány sajátossága* című esszéjében a szociálpolitika és története gender-vonatkozásait vizsgálja. Az oktató általános szociálpolitikát és szociálpolitikatörténetet tanít az ELTÉ-n és a CEU-n, interaktív felsőoktatási technikákkal arra törekedve, hogy rámutasson a tanultak szűkebb környezetre vonatkozó értelmére. Felhívja a figyelmet, hogy a többnyire férfiak által művelt mainstream szociálpolitika-történettel párhuzamosan „létezik egy mind a mai napig kevésbé megfigyelt és megírt »másik« szociálpolitika-történet, amely talán inkább a szociális gondoskodás történetének nevezhető. Ebben a történetben kulcsszerepet játszanak a nők.” (104. o.). A szerző felsorolja azokat a kutatókat és kutatási témákat, amelyek e második területhez kapcsolódtak Magyarországon.

Takács Judit *A szextől a gender felé* című írásában, elsősorban társadalomtudományi kutatóként határozva meg magát, kutatási területeiről és az ezekhez szorosan kapcsolódó kurzusairól számol be, amelyeket az ELTÉ-n tartott gender-témában. A nők helyzetét a kisebbségsszociológia felől közelíti meg; kiindulópontja, hogy „a nők helyzetének alakulása értelmezhető egy elnyomott társadalmi kisebbség emancipációs törekvéseiként, ugyanúgy, mint a heteronormatív társadalmi környezetben marginalizált szexualitással jellemezhető csoportok küzdelme az elismerésért”. (112.) A homoszexualitás és a transzszexualitás vizsgálata és ezeknek az oktatás keretében való tárgyalása révén nyomon követi a „társadalmi nemi tudományok terminológiájának kialakulását”, változásait. A vizsgálatokhoz az

etnometodológia és a feminista antropológia perspektíváját tartja alkalmasnak.

Thun Éva esszéje, *A társadalmi nemek tudománya a neveléstudományban és a tanárképzés/pedagógusképzés pedagógiájában* arról a szomorú tényről számol be, hogy „a társadalmi nemek tudománya nem mondható intézményesült és tudományosan legitim témának a pedagógiában” (118.), nincs megfelelő intézményes háttére sem. A neveléstudomány és pedagógia diskurzusaiban még mindig tartják magukat a semlegesség és egyetemesség mítoszai, a tanárképzés „újratermeli az univerzalizáló, egyöntetű emberképet, mint nevelési ideált”. A szerző a feminista pedagógia mellett foglal állást, amelyben helyet kapnak “a nőhallgatók női tapasztalatokon alapuló kooperatív, holisztikus problémamegoldó és konfliktusmegoldó készségei” (119.), kezelni tudják a sokféleség, a másság, az értékbeli és szemléletbeli különbségek által jellemezhető helyzeteket az oktatásban. Thun Éva az ELTE BTK-n a Főiskolai Angol Nyelv és Irodalom programon belül kidolgozta a *Társadalmi nemek az oktatásban és neveléstudományban* című kurzust, amelyet 1998-ban akkreditáltak. Az ELTE strukturális átalakítása miatt azonban újra ki kell alakítani a kurzushoz szükséges “szimbolikus teret”.

Wessely Anna *Perspektívák* című esszéjében a gender studies oktatásának lehetőségeiről értekezik a bolognai egyezményhez igazodó felsőoktatásban. A különböző szakterületeken a „feltételezetten piacképes szakképzés megerősödésével” (127.) párhuzamosan kötelező számú „értelmisségképző” tárgyat írnak elő, ezek között a gender studies is helyet kaphat. Második lehetőségként a társadalmi nemek tudományának magiszteri vagy doktori képzés-ként való elfogadtatása merül fel, ehhez azonban „létre kell hozni a gender studies mint diszciplína tárgyterületét és jellegzetes szempontjait kifejező módszertani elveit”. (128.) Wessely Anna az ELTE-n tartott szociológiai, kultúraelméleti, esztétikai és művészettörténeti előadásain intenzíven és tudatosan alkalmazza a társadalmi nemek tudományát, illetve a gendert mint elemzési szempontot, a CEU-n pedig a

Gender Studies-hallgatóknak tanított filozófiai, antropológiai és szociológiai kultúraelméleteket.

A kötet szerzői saját szakterületükön alkalmazzák a gender-szemléletet az oktatásban és a kutatásban: anglisztika-amerikanisztika, irodalomtudomány, gazdaságtudomány, filozófia, nyelvészet, szociológia, történelem, társadalomtörténet, szociálpolitika, szociálpolitika-történet, neveléstudomány. A gender-szemlélet értelmezése többféleképpen manifesztálódik az írásokban; kevésbé kritikai beállítottságként: mint a női szempontok legitimitásának megteremtése, értékkel való felruházása, a férfi szempontok mellé rendelése; a fennálló férficentrikus, a nőket hátrányos helyzetben tartó társadalmi rend bírálataként: a nők „kisebbségi”, hátrányos helyzetére való rámutatás, feminista kritikai gondolkodásmód, a fölrendelt fél számára előjogokat biztosító férfi-nő hatalmi viszony tudatosítása és megkérdőjelezése, a mainstream elméletek férfiközpontúságának, a semlegesség, egyetemesség mítoszainak, a férfiuralmi rendnek a bírálata.

A kezdetben nőtudományként, később társadalmi nemek tudományként megnevezett interdiszciplináris tudomány alkalmazásához maguk a kötet szerzői is többféleképpen viszonyulnak, amivel gyakran az intézményi körülményekhez, lehetőségekhez igazodnak. Egyesek a gender-szempon-tot integrálják a különböző tantárgyakba, mások jelentős gender-szegmensű, illetve kifejezetten gender-fókuszú tárgyakat, sőt szakképzési modult, szakirányt is kialakíthatnak. Kifejezetten gender studies-oktatás (MA-szintű) jelenleg csak a Közép-európai Egyetemen folyik, de a szerzők közül többen is tenni próbálnak azért, hogy máshol is megvalósuljon. Egyes területeken az egyetemi és tudományos közeg ellenállásába ütköznek, amelynek leküzdéséért összefogásra ösztönöznek. Néhány szakterületen és egyetem keretében, pl. anglisztika-amerikanisztika a Kossuth Lajos Tudományegyetemen (ma Debreceni Egyetem), a nők társadalmi helyzetének vizsgálata a Közgazdaságtudományi Egyetemen (ma Budapesti Corvinus Egyetem) belül működ-

dő Women's Studies Központban a rendszerváltás utáni másfél évtizedben lendületesen beindult intézményesülést mind az egyetemi vezetők, mind pedig a pályázati feltételek támogatták. Ezen támogatások azonban mára jórészt megszűntek, az itt tevékenykedők pedig kissé lemondóan észlelik az intézményesülés folyamatának megtorpanását. Más tudományterületen, így a nyelvészetben az intézményesülés kissé később és fokozatosabban indult be, feltehetően kevésbé támaszkodott az intézményi és infrastrukturális feltételekre, a genderlingvisztika kutatók vizsgálataira alapozva, amelyek eredményei később az egyetemi oktatásba is bekerültek, képviselői pedig optimistábbnak tűnnek az intézményesülés sikerességét illetően. Összességében léteznek azonban olyan akadályok, amelyek a társadalmi nemek tudományának intézményesülését minden területre vonatkozóan behatárolják: az átalakuló felsőoktatásba illeszkedő magiszteri szintű tanulmányok indításának nehézségei, az akadémiai osztályozási rendszer negatív viszonyulása az interdiszciplinaritáshoz. Megjegyezném, hogy a optimizmus és a lendületes „önkéntes” munka a jelenlegi, közismerten nagymértékben konzervatív beállítottságú magyar társadalomban – amely alól az egyetemi szféra sem kivétel – elkerülhetetlenül szükséges ahhoz, hogy egy olyan szakterületet, mint a feminista gyökerekkel és kötődésekkel rendelkező társadalmi nemek tudományát, végig tudjunk vezetni az intézményesülés folyamatán. A kötetben is megjelenik a „panasz kultúra” a feminizmus fájó hiányáról, miközben a valószínűleg igenis vannak alulról szerveződő feminista csoportok, amelyek akár a szélesebb nyilvánosságot is elérhetik például az

internet révén, sőt éppen azon keresztül, de nem arra korlátozódva szerveződnek. (1)

Bírálatok leginkább a kötet szerkezetével kapcsolatban fogalmazhatók meg. A beszámolók, esszék sorrendje nem könnyíti meg a tájékozódást és a területek közötti összefüggések felfedezését. A sorrend logikáját keresve néha felfedezni véltem bizonyos koncepciót, például az első két tanulmány ugyanazon területtel, az angol-amerikanisztika oktatás gender-vonatkozásaival foglalkozik, és az egyetemi háttérben is vannak közös pontok. A kötetben azonban teljesen más helyen található két, ugyancsak erről a szakterületről, viszont más egyetemi keretről szóló tanulmány. A

Kifejezetten gender-fókuszú tárgyakat, sőt szakképzési modult, szakirányt is kialakíthatnak. Kifejezetten gender studies-oktatás (MA-szintű) jelenleg csak a Közép-európai Egyetemen folyik, de a szerzők közül többen is tenni próbálnak azért, hogy máshol is megvalósuljon. Egyes területeken az egyetemi és tudományos közeg ellenállásába ütközésnek, amelynek leküzdéséért ösztönöznek.

szerkesztettségre utalhat az is, hogy az utolsó esszé tágabb, általánosabb igényre keresi a társadalmi nemek tudományának helyét az átalakuló felsőoktatás struktúrájában. A kötetben megjelenő tanulmányok azonban szerzőik neve szerint ábécé sorrendben vannak, ami nem segíti az olvasót az eligazodásban. A befogadó feladatát az is megnehezíti, hogy az írások eléggé különböző formá-

ban jelentkeznek: a kifejezetten szakmai önéletrajzi jellegűektől az általánosabb problémákra reflektálókig. A szerkesztői koncepció egyik feladata lett volna, hogy az egyes szövegekből kirajzolódjon egy közös szempontrendszer, amely több síkon lehetővé tenné az összehasonlítást pl. az intézményesítési törekvések módja, problémái, az elért eredmények, a jövőbeli kilátások, a mindezekben játszott személyes és intézményi tényezők, a diákok hozzáállása és részvétele, a társadalmi reakciók, stb. téren. Az egyes tanulmányok kisebb vagy nagyobb részben, de nem kimerítően tartal-

mazzák az ezekre és egyéb fontos tényezőkre való reflektálást.

A kötet sajnos csak részben éri el a célt, amelyet címében és bevezetőjében ígér: az olvasó csak bizonyos szakterületekkel, egyetemekkel, intézetekkel kapcsolatban kaphat információt a társadalmi nemek oktatásáról. A gender-témájú nagy interdisciplinális konferenciákon (2) részt vevő előadók intézményi háttere alapján arra következtethetünk, hogy a társadalmi nemek oktatása jóval több szakterületen, tanszéken, intézetben zajlik, mint amennyit a kötet bemutat. Nem tudjuk meg, hogy mi alapján választották ki az adott képzőhelyeket és mi miatt maradt ki a többi a kötetből. Hiányoltam egy névmutatót is, amely (legalább a bemutatott egyetemek,

tanszékek vonatkozásában) tartalmazná, hogy a kötet szerzőin kívül pontosan kik és milyen formában művelik a társadalmi nemek oktatását és kutatását. A kötet pozitívuma azonban, hogy tartalmazza a szerzőivel kapcsolatos legfontosabb szakmai információkat. A kötet teljes egészében kétnyelvű, magyar és angol, ami lehetővé teszi a külföldi érdeklődők hozzáférését a kötet tartalmához.

Izgalmassá teszi az olvasmányt a kötet írásainak tudatosan személyes hangvétele, a feminista és/vagy társadalmi nemek nézőpontja iránti elkötelezettség általi szituált-ság vállalása. A szerzőknek a kiadvány lehetőséget nyújt az önreflexióra saját pályájuk gender-vonatkozásainak átgondolása kapcsán, tekintettel a múltira és a jövőre.

Jegyzet

(1) Internetes honlapok, például www.tusarok.org, számos aktív fórummal, blogok, pl. www.piroska.blog.hu, www.feminarium.blogter.hu.

(2) Például: *Nő és férfi, férfi és nő – a társadalmi nemek kutatása Magyarországon az ezredfordulón* (2002. november 22–23.), *Erőszak és nemek* (2003. október 27–29.), *Gender és az oktatási rendszer* (2004. december 3.), a BKÁE, Társadalmi Nem- és Kultúrakutató Központ szervezésében; *Nyelv, ideológia, média. A nő helye a magyar nyelvhasználatban* (2005. szeptember 8–9.), *Nyelv, ideológia, média 2. A nő és a nőesség sztereotípiái* (2006. szeptember 8–9.), a Szegedi Tudományegyetem BTK szervezésében; *A nő, mint szubjektum, a női szubjektum*

(2006. április 7–8.), a Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézete Angol Irodalmi Tanszéke szervezésében.

Pető Andrea (2006, szerk.): *A társadalmi nemek oktatása Magyarországon*. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest.

Bíró Emese

Budapesti Corvinus Egyetem,
Szociológia és Társadalompolitika Intézet

Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete

Egy jelentős tudós közel harminc éves munkásságának áttekintését kapja meg az olvasó, aki Görög-Karády Veronika művét a kezébe veszi. A kötet tizenhét tanulmánya elvezet bennünket a Szaharától délre élő fekete-afrikai népekhez – munkásságának fő vonulata és szakmai önbesorolása szerint valamilyen mértékben mindig afrikanista volt –, majd vissza Európába, kitekintve közben az afroamerikai népcsoportra. Kutatói munkásságának első bő évtizede alatt, a párizsi

kutatóközpontban afrikai „szájhagyományozó irodalommal” foglalkozott, s vezetett kutatócsoportot. A „litterature orale” néprajzi (etnográfiai) tárgyválasztása, gyűjtő és elemző módszere magyarországi munkásságát is meghatározza. Itthon különösen a cigány népmesék gyűjtésében és elemzésében jelentősek az eredményei. Alapvető kutatási súlypontjai jól kirajzolódnak e kötetben is: az identitás kérdései, a hatalom problémái (az uralkodó és az alávetett közötti viszonyok), általában a

társadalmi egyenlőtlenségek, amelyek megjelenhetnek a rasszok és a nemek közötti, a családon belüli és azon kívüli gazdasági viszonyokban egyaránt.

Etnográfiai hitvallását jelzi a kötet címe is: mindannyian Éva gyermekei vagyunk – a hatalmas földrajzi távolságok, kulturális különbségek ellenére jól nyomon követhetők a hasonlóságok azokban a nagy kérdésekben, amelyek köré a szerző a tanulmányait felépítte. Ugyanakkor a hasonlóságok nem akkorák, hogy monotoniaról, ismétlődésről lenne szó. A különbözőség szépségét is élvezheti az olvasó a teremtés történetéről való gondolkodásban, a jó és a rossz harcában a népmesék alapján, a bűnről és a bűnhődésről való elképzelésekben egyaránt.

A kötet tanulmányai két nagy részbe sorolhatók: az első rész *A társadalmi egyenlőtlenségekről* címet viseli, s a társadalmi különbségek eredetével kapcsolatos kutatások eredményeit követhetjük nyomon benne. A rövidebb második rész címe *A családon belüli egyenlőtlenségekről* s a szülői tekintélyről, a női szerepről, a férfi-nő viszonyról szóló tanulmányokat foglalja magába.

Miért vannak szegények és gazdagok? Miért vannak fehérek és feketék? Miért uralkodnak a fehérek a feketék fölött? A kötet első három tanulmánya teremtéstörténeteket mutat be Fekete-Afrikából, Európából, az Egyesült Államokból. A szövegűen, illetve a kiejtés szövegét követve közzölt történetekben színes, mégis lényegében hasonló képpel találkozunk: a sötét bőrű embereket – cigányok, afrikaiak – és a szegényeket (!) sorsuk azért rendeli a fehérek és gazdagok alá, mert anyjuk, Éva, szégyellve sok gyermekét, néhányat eldugott közülük, és az Isten csak azokat áldotta meg, akik elé álltak. Gondolatébresztő, amit a szerző kiemel: némelyik teremtéstörténetben Éva azért dugja el egyes gyermekeit, mert őket szereti legjobban, nem akarja elveszíteni őket. A tanulás, modernbb szövegekben az iskola ugyan kiemeli a gyereket a szegénységből, de a család számára a tanult gyerek elveszik. Ismerjük ezt az érzést saját kultúránkból is („nadrágos embert nevel a gyerekből” – így fogal-

mázták meg ellenérzésüket a 20. század elején a magyar szegényparaszrok is). Márpedig az Isten áldása – amelyből csak az elé állított gyermekek részesülnek, és meg van tagadva az elrejtettektől – azt jelenti, hogy a megáldottak tanulni fognak, iskolába járnak és gazdagok, a szegények, a tanulatlanuk urai lesznek. E teremtéstörténetekben a fehérek a gazdagokkal, a cigányok vagy feketék a szegényekkel azonosak.

A következő két-két tanulmány a „belső idegenekkel”, a zsidókkal és a cigányokkal foglalkozik – talán arra a gondolatra felfűzve, hogy lássuk, mi lett Éva elrejtett gyermekeivel. A folklór sztereotípiáit és közhelyeit a zsidók esetében a bibliai történetekre vezeti vissza – különösen sokoldalú a bolygó zsidó vándormotívumának felfejtése. A leginkább megrázó és elgondolkodtató történet a megtáncoltatott zsidóé, amit több narratívában, országonként eltérő szerkezetben ismerhetünk meg. A történet lényege, hogy a zsidót útítarsa, a szegénylegény varázsos sípjával arra kényszeríti, hogy a tövisben táncoljon, majd a végén a szegénylegény diadalmasan él tovább, a szegény zsidót pedig kivégzik – vagy éppen csak megmenekül a kivégzéstől. E kegyetlen történet elemzésében a szerző bemutatja pszichológiai jártasságát: az etnográfus itt a néplélek értő kutatójaként értelmez.

A cigányok bemutatását *A megvetés természetrajza* és *Miért rossz a cigánysors* sokatmondó címeivel vezeti be. Különösen az első cím árulja el a szerző viszonyát témájához. E tanulmányokban is szólások, közmondások tömegével illusztrálja mondanivalóját. Hatalmas mennyiségű anyag bizonyítja, hogy Európában mindenütt hasonlóan látják a cigányokat, de Magyarországon különösen erős megvetés övezi őket. A „belső idegen” iránti megvetés meggyőzően bontakozik ki az anyagból, ám az olvasónak támad egy kis hiányérzete. A zsidók felé áradó ellenségesség leírása mellől is hiányzik nekem például a protestantizmus Ótestamentumból merít-kező szellemisége, a zsidó-magyar sorsközösség gondolata. A cigányokkal kapcsolatban pedig annak a vonulatnak a jelzése hi-

ányzik, amelyet például Vörösmarty verséből ismerünk – a cigány-magyar közös sors – vagy a cigányzene-magyarnóta magyar kultúrába ágyazottsága. Ha elhiszem a kiváló etnográfusnak, hogy a folklórban mindennek nem maradt jele, akkor izgalmas és tanulságos lenne elgondolkodni azon, miért nem szivárgott le ez a kultúra is a népi gondolkodáshoz.

Az első rész két utolsó tanulmánya két cigány mesemondó életének és mesei repertoárjának bemutatása, elemzése. Erdős Lajos az ország keleti felében élt híres mesemondó volt. Életének eseményei, illetve az azokból leszűrt tapasztalatok ötvöződnek történeteiben. A szerző – az egyes mesei motívumok alapos elemzése nyomán – megállapítja, hogy a mesemondó megőrizte a cigány közösség alapvető értékeit, de ugyanakkor arra törekedett, hogy lakóhelye magyar világának érték- és normarendszeréhez is alkalmazkodjon. Görög Veronika komplex elemző módszereit – egyéniségkutatás, összehasonlító és etnopszichológiai vizsgálat – e tanulmányban mintaszerűen mutatja be, ami

nemcsak az olvasó számára nyújt élményt, hanem kiváló segítségként szolgálhat az etnográfiai elemzés oktatásában is.

A Somogy megyei Babos István meséből külön kötet is született (Szuha Péter szerkesztésében), itt egy rövid tanulmányban szerepel a mesemondó. A tanulmány a családon belüli erőszak Babos meséiben való megjelenését vizsgálja. A példaként idézett mesék (*Hűtlen anya, A postamester meséje, Csonkakezü lány*) központi témája

a vérfertőzés és az azzal összefüggő erőszak. A mesékben az anya, a lánygyermek sorsa azt példázza és arra int, hogy a nők legyenek hűségesek, állhatatosak, kitartók a rájuk mért csapások elviselésében – a tanulság összefügg azzal, hogy a hagyományos cigány, roma társadalmi rend a férfiuralmon és a nők függő helyzetén alapul.

A kötet második részének tanulmányai zömmel Fekete-Afrikába (Mali államba és Szenegálba), a bambara és malinké néphez vezetnek el. E távoli népek folklórájába mintegy belesimulva ógörög motívumokkal és magyarországi cigány mesékkal is találkozhatunk. A szerzői szándékot jól illusztrálja, hogy nem érezzük a hatalmas földrajzi és kulturális távolságokat. Afrikában csakúgy, mint az európai népek meséiben, a házasság központi helyet foglal el. E viszonylag rövid – 15–25 oldalas – tanulmányok a családon belüli egyenlőtlenség témájára fűződnek fel. A fő elemzési dimenzió e tanulmányokban a személyiséglélektani szempont: újra és újra találkozunk pszichoanalitikus megfigyelésekkel, értelmezésekkel. Ezek a na-

gyon izgalmas és nagyon gyümölcsöző elemzések annyiban mutatnak túl az előző rész etnopszichológiai és etnoszemiótikai szemléletén, hogy az emberiség közös ősi tapasztalataira visszavezetve hangsúlyosan értelmezik a vizsgált témákat, konfliktusokat, interperszonális viszonyokat.

Az apa törvénye azt a témát járja körül, amelyet többféle feldolgozásban ismerünk: a lányának férjet kereső apa próbák sorának veti alá a jelentkezőket. Az afrikai me-

Miért vannak szegények és gazdagok? Miért vannak fehérek és feketék? Miért uralkodnak a fehérek a feketék fölött? A kötet első három tanulmánya teremtéstörténeteket mutat be Fekete-Afrikából, Európából, az Egyesült Államokból. A szövegűen, illetve a kiejtés szövegét követve közölt történetekben színes, mégis lényegében hasonló képpel találkozunk: a sötét bőrű embereket – cigányok, afrikaiak – és a szegényeket (!) sorsuk azért rendeli a fehérek és gazdagok alá, mert anyjuk, Éva, szegyéllve sok gyermekét, néhányat eldugott közülük, és az Isten csak azokat áldotta meg, akik elé álltak.

se alapján elemzett konfliktus a szülőtől való leválás nehézségét mutatja be. A hős a legkisebb fiú a bambara mesében is: a szerző szerint ez náluk azzal van összefüggésben, hogy a legkisebb fiú van legkevésbé kitéve az atyai szigornak, tehát ő lesz a legvállalkozóbb, legszabadabb szellemű.

A megvetett feleség alaphelyzetét is ismerjük: a legszebb, legtehetségesebb gyermeket a megvetett asszony szüli, akinek aztán (mivel tradicionális társadalmakban a nők elsősorban anyaként értékesek) férje a legnagyobb tiszteletet adja meg.

A második rész legfontosabb tanulmánya a *Női identitás és ambivalencia* című. Ennek bevezetése a nőkre vonatkozó szabályokkal foglalkozik a vizsgált afrikai társadalmakban. Megállapítja, hogy a gyűjtött szövegek a nemek közötti viszonyokat konzekvensen a férfiak szemszögéből ábrázolják. Mint írja: „Az »erős beszédben«, vagyis a különböző folklórműfajokban ugyanis éppúgy a férfiak szempontjai fejeződnek ki, mint a társadalmilag irányadó viselkedési formákban”. A női identitás szélsőséges formákban fejeződik ki: jó vagy rossz, életet ad vagy halált oszt. A bambara kultúrában – csakúgy, mint sok más hagyományos kultúrában – az endogámiát úgy akadályozza meg a közösség, hogy a lányokat másik faluba adja férjhez. Ezzel két feladatot is megold: egyrészt megakadályozza a szűk családon belüli házasságot, másrészt társadalmisítja a szomszédos („idegen”) közösséggel való kapcsolatot. A lányokat ennek megfelelően annak tudatában nevelik, hogy serdülésük után el kell hagyniuk vér szerinti családjukat, és férjük családjába kell költözniük. A női identitás belső feszültsége a két csoporthoz tartozás, egyúttal egyfajta idegenység, amit enyhít az áldozat fontosságának tudata. „Miként a tú varrásra szolgál, úgy a lányoknak a családok tagjai közti szálakat kell erősíteniük” – idézi a szerző a bambara mondást. Ez abban az ellentétben is kifejeződik, amely az anyákat megillető tisztelet megkövetelése és a nők iránti lenézés, bizalmatlanság között feszül.

Az identitás-elemek mesei megjelenítésével kapcsolatos ellentéteket – jötevő

anya, gonosz anya – a szerző nagy érzékeltető erővel és árnyaltan elemzi. A fivér és nővér viszonya egy további ismétlődő motívum, amelyben a családon belüli viszonyok megjelennek. Az e témához kötődő mesék jellegzetessége, hogy a vérségi kapcsolatot a testvérek közötti kapcsolattal, „a szolidaritás elvén nyugvó hierarchia tiszteletével” illusztrálják.

A kötet utolsó tanulmánya a *Predesztináció és álom* címet viseli, s a címben jelzett témát Berki János kárpáti cigány mesemondótól gyűjtött meséken mutatja be.

A tanulmánykötet – mint e rövid ismertetésből is kiderült – rendkívül gazdag, hazánkban alig ismert folklórányagot dolgoz fel változatos módszerekkel, eszközökkel, szemléletmóddal. Nemcsak tanulságos, hanem élvezetes olvasmány is, hiszen a mesevilág számtalan ágát-bogát, műfaját ismerhetjük meg belőle. A feldolgozott meseanyag új információk sokaságát nyújtja az érdeklődőnek. A megismerés és továbbgondolás, az egyes témák, motívumok új összefüggéseinek felismerése és elemzése a felsőfokú oktatásban is nagy haszonnal járhat. Jól használható az oktatásban az a módszertani kultúra is, amelyet a kötetben megismerhetünk és megpróbálhatunk elsajátítani, elsajátíttatni.

A szép külsejű kötetet jó kézbe fogni, lapozgatni, illusztrációit nézegetni. Egyetlen hiányosságot vet a szerkesztő (kiadó?) szemére a recenzens: nem tudjuk meg, pedig jó lenne tudni, melyik tanulmány jelent meg itt magyarul első ízben, melyik francia nyelvű kötetben, hol és mikor. Olvasva azonban a kötet tanulmányait, e kifogások nem tűnnek fontosnak, mert magával ragadnak a változó helyszínek, a változó tartalmak s a szerző okos, mérték-tartó magyarázatai.

Görög-Karády Veronika (2006): *Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete*. Mesék, teremtéstörténetek, etnopszichológiai elemzések (Afrika, Európa). L'Harmattan.

Forray R. Katalin

PTE, BTK, Neveléstudományi Intézet,
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

A családi nyaggatástól a munkahelyi nyelvhasználatig

Szociolingvisztikai olvasmányok magyar nyelven

A kötet kilenc tanulmányból áll, ezekből az egyéni szocializáció különböző színtereit ismerhetjük meg: a családot, a baráti és szomszédsgai közösségeket, a munkahelyet és a nyelvközösséget.

A szerkesztő az összeválogatás során tudatosan vállalta az eklekticizmust, mivel „Az így összegyűlt anyag nemcsak magáról a tudományterületről közvetít ismereteket, hanem nyelvi és társadalmi paraméterek tekintetében nagyon is eltérő közösségek életéről, értékvilágáról is.” (7.1.)

A kilenc tanulmány sorrendben a következő: D. Boxer: *Nyaggatás: A családi konfliktus színtere*. L. R. Smith: *A kommunikatív kompetencia társadalmi szerkezete: a szociális háló módszerének alkalmazása egy szociolingvisztikai problémára*. J. Boutet: *A nyelv a munka világában: helyzetkép és jövőkép*. I. Bogaers: *A társadalmi nem a felvételi beszélgetésekben*. N. G. Kheimets – A. D. Epstein: *Államnyelvek összeütközése*. F. Krier: *Diskurzusszerzés a német parlament vitáiban*. O. P. Jermakova: *Szemantikai folyamatok a lexikában*. E. Amorrortu: *Kétnyelvűség Baszkföldön*. G. Barbina: *Az olasz területi nyelvváltozatok és a nyelvmegőrzés problémája*.

Mivel a cikkek témái nagyon változatosak, az olvasó a szociolingvisztikai kutatások szinte teljes spektrumát áttekintheti. A cikkek nem bevezető jellegűek az adott témákba, az olvasónak szüksége van legálább az alapfogalmak ismeretére.

A fordítók a pécsi nyelvtudományi doktori iskola hallgatói, akik az alkalmazott szociolingvisztika kurzus résztvevőiként a tudományterület legrangosabb folyóirataiból, nemzetközileg elismert kutatók munkáiból válogattak. A kötet Huszár Ágnes vezetésével zajló fordítási, szövegelemzési, szerkesztési munka eredménye. Különösen nagy értéket képvisel, hogy a sokak által értett és használt angol és német nyelv mellett

a hazánkban kevesebbek által beszélt nyelveken (francia, olasz, orosz, spanyol) megjelent írások is elérhetővé váltak az érdeklődő olvasók számára.

A kilenc tanulmányból azt a hármatot mutatom be részletesebben, amelyek témájuk újszerűségével a legnagyobb figyelmet érdemlik.

Diana Boxer *Nyaggatás: A családi konfliktus színtere* című tanulmányából megtudjuk, hogy a „nyaggatás” alapvetően olyanok között fordul elő, akik vagy nagyon csekély, vagy nagyon nagy társadalmi távolságra vannak egymástól. Ritkán hallunk barátok vagy ismerősök közötti nyaggatásról, mivel ez az a színtér, ahol a résztvevők egyezkedő kapcsolatban állnak egymással.

Gyakrabban vagyunk tanúi a nyaggatás megjelenésének a családi színtéren. Ekkor általában a családi élethez szükséges mindennapi feladatok elvégzésére irányuló kísérletként tekinthetünk rá. A nyaggatás mint beszédesemény egy családtag tipikus kísérlete arra, hogy másokat rávegyen a háztartási teendők elvégzésére. Miért van az, hogy az egyik ember – megfelelő szereppel és hatalommal felruházott családtagként – nyaggat, míg egy hasonló helyzetű másik csupán kérdést fogalmaz meg, nem folyamodik a nyaggatás eszközához? A tanulmány ezek megválaszolására koncentrálna, s a nyaggatást a társadalmi nem, a távolság, a státusz és a hatalom szociolingvisztikai változóinak tükrében elemzi.

A nyaggatással rokon beszédmagatartásokról jelentek már meg elemzések, ezek közé tartoznak az elégedetlenkedés, a panaszkodás, a szidás vagy a helytelenítés és a kritizálás. Boxer elsőként tett ki-

serletet arra, hogy empirikus módszerekkel vizsgálja a nyaggatást egy amerikai beszédközösségben.

A nyaggatás mint beszédesemény több, egymást követő aktust foglal magába: az első lépés egy kérés. Ha a kérés megismételjük, emlékeztetés lesz belőle. Ha az emlékeztetést ismétljük meg, akkor már nyaggatásról beszélünk. A kérés és az emlékeztetés néha többször is megisméltődnek.

A nyaggatás kifejezőmódjai világos szintaktikai és szemantikai mintákat mutatnak. Az esemény kezdeményező beszédaktusa, a kérés tipikusan utasítás vagy burkolt kérés. Bizalmas viszonyban lévők között gyakori a leplezetlen utasítás, mint például: „ne felejtsd el kivenni a ruhát a szárítóból, amikor berreg”. A kevésbé bizalmas viszonyban lévőknel a kérés kérdés formáját öltheti: „miért nem veszel fel egy másik pólót?”. A kezdeményező második lépése, az emlékeztető, akkor következik be, ha a címzett nem teljesítette a kérést. Ez tipikusan kérdés formájában jelenik meg, amely valójában felszólítás és nem kérés vagy javaslat. Erre példa: „Hallottad?” vagy „Megtetted, amit kértem?” A nyaggatás harmadik lépése gyakran egy bosszúságot kifejező felkiáltás. Ez az a beszédaktus, amely nagyon hasonlít a közvetlen panaszkodáshoz, mivel vagy szidás, vagy fenyegetés a beszélgetőtársak közötti viszonytól függően: „Nézd meg! Tiszta gyűrött!” „Feladom. Nem kérek többször.”

A nyaggatás fókuszában egy olyan dolog áll, amely fontos a nyagगतó számára, de nem az a nyagगतott számára. Boxer viszonylagosnak nevezi a nyagगतás témáinak jelentőségét, és szinte a nyagगतottak védelmére kel: „Míg a nyagगतás témája a nyagगतó számára az adott pillanatban fontosnak tűnik, érthető, miért nem az a nyagगतott számára.” A nyagगतás témája széles skálán mozog, de leggyakrabban arra irányul, hogy megkérjünk egy családtagot valamilyen házimunka elvégzésére, vagy megkérjük őt, hagyjon abba valamilyen cselekvést.

Egyes kutatók hatalomjátékot sejtetnek a nemek közti huzakodásban, amikor

olyan beszédmagatartásról van szó, mint a nyagगतás. Egy férfi adatközlő véleménye szerint az a személy, akit nyagगतnak, elkezd növekedni, amíg elér egy végső stádiumot. A nyagगतó hatalommal indul, félútig el is jut, de valószínűleg akkor éri el a legnagyobb pontját. Tehát egy presztízsromboló aktusról van szó.

A gyerekek nyagगतásával külön foglalkozik a kutató. Ez olyan témákkal kapcsolatban történik, amelyek a gyerekek javát szolgálják, bár ők ezt általában nem így élik meg. Fókuszban a gyógyszer bevétele vagy a házi feladat elkészítése van. A szülők szeretnék, ha gyermekeik nem hagynák figyelmen kívül ezeket a fontos kérdéseket, emiatt gyakran nyagगतáshoz folyamodnak.

A háztartási munka elvégzése során az egyik családtag „takarító főnökké” válik, és őt illetik meg az ezzel a szereppel járó jogok és kötelességek, ő osztja ki a feladatokat. A „főnök” szerep azonban nem mindig jár igazi hatalommal, olyannal, amiket társadalmi és szakmai kapcsolatokban találunk. Utóbbiban az embernek soha nem kell egy kérdést egynél többször kimondania.

Bár a nyagगतás általában mind a nyagगतónak, mind a nyagगतottnak bosszantó, egy interjúrészből megtudjuk, hogy valamikor elfogadják, sőt hasznosnak tartják a nyagगतást. Egy cégvezető arról számol be, hogy senki nem elég szervezett a cégen belül, ezért engedik az alacsonyabb beosztású titkárnőnek, hogy zsémbeskedjen, mert ő tartja össze az irodát. Mivel a cég nem működne az ő erőfeszítése nélkül, joga van nyagगतni a többieket.

A nyagगतás jó példája annak a tagadhatatlan ténynek, hogy beszédcselekvéseink hatással vannak kapcsolataink alakulására.

Josiane Boutet *A nyelv a munka világában: helyzetkép és jövőkép* című írása a nyelvhasználatot ipari környezetben vizsgálja.

Korábbi kutatások is megerősítették azt az elgondolást, hogy a nyelvhasználatot az ipari környezetben a technikai és szervezeti eszközök alakítják. Amiről a dolgozók beszélhetnének, azt szükségképpen behatárolják a kényszerítő körülmények, a munkatempó, a műveletek elvégzéséhez szükséges lekötött figyelem, a munkahelyi korlátok és

a munkavégzés behatárolt tere. Boutet ezért a nyelvet nem egyszerűen természetes képességnek tekinti, hanem a termelési viszonyoktól és módoktól, különösen pedig a munkaeszközök és a technikai eszközök tárgyi jellemzőitől függő történelmi folyamatnak. Ezzel a felfogással nincs egyedül, ehhez a szellemi áramlathoz tartozik még például az öslénykutató Leroi-Gourham, az irodalmár és nyelvész Bahtyin, valamint a pszichológus Vigotszkij.

A tanulmányból megtudhatjuk, hogy a termelési módok, a vezetési stílusok és a munkaszervezés változásai, valamint a technikai újítások hogyan változtatták meg alapjaiban a nyelvhasználati viszonyokat és a munkavégzés közbeni nyelvhasználati funkcióit.

A történelmi viszszatekintésben az úgynevezett taylorizmus időszak az, amikor a beszédet és a munkát antagonisztikus tevékenységnek tekintették. A beszédet – amely szerintük egyszerűen idővesztés volt – határozottan tiltották a műhelyekben, ha nem közvetlenül a feladat végrehajtásával volt kapcsolatos. Ezzel kiirtottak egy korábbi munkaszervezési módot, amely lényegében a szóbeliségre épült.

A valóságban természetesen más volt a helyzet. A tiltás valójában nem akadályozta meg a munkásokat abban, hogy szót váltsanak egymással, viccelődjenek, tréfálkozzanak, nevéssenek és gúnyolódjanak egymással, még akkor sem, ha üvölténiük kellett, hogy túlkiabálják a gépek zaját. Amikor a munkamozdulatok már rögzülnek, amikor már nem kell koncentrálni, akkor lehet gondolkodni, másra gondolni,

történeteket mesélni saját maguknak egyfajta belső beszéd segítségével.

Az a felfogás, hogy a beszéd más is lehet, mint lármázás, hogy a beszéd egyben az értelem fejlesztését is jelenti, és hogy a nyelv és a kommunikáció termelőerővé válhat, akkor merült fel, amikor a taylori modell gazdasági válságba került.

A modell végső megrendülése egyrészt az 1970-es években kezdődő sztrájkoknak és társadalmi mozgalmaknak, másrészt az 1973. évi olajválságnak tudható be. Egy másik változás, hogy 1974-ben lezárták a gazdasági bevándorlást Franciaországba,

vagyis a fémfeldolgozó ipar nem tudott több betanított munkást fogadni. Ezek a változások átalakították a munkahelyi nyelvhasználati formák közötti viszonyokat, és új nyelvi alakulatokat rajzoltak ki. A bevándorló munkavállalók, éppen gyatra francia nyelvtudásuk miatt, hátrányba kerültek, mivel világossá vált, hogy a fizikai munkában is szükség van arra, hogy a párban dolgozók megértsék egymást. Az olvasás és írás minden mun-

Bár a nyaggatás általában mind a nyagगतónak, mind a nyagगतottnak bosszantó, egy interjúrészletből megtudjuk, hogy valamikor elfogadják, sőt hasznosnak tartják a nyagगतást. Egy cégvezető arról számol be, hogy senki nem elég szervezett a cégen belül, ezért engedik az alacsonyabb beosztású titkárnőknek, hogy zsémbeskedjen, mert ő tartja össze az irodát. Mivel a cég nem működne az ő erőfeszítése nélkül, joga van nyagगतni a többieket.

kavállaló számára követelménnyé vált. Ezzel kapcsolatban felismerték a dolgozók közötti beszéd értékét és kognitív funkcióját. A hivatalokban az alkalmazott és az ügyfél közötti párbeszéd mennyiségileg növekedőben, ugyanakkor minőségileg változóban van.

A közintézmények, bankok, éttermek, amelyek részben nyitottak a közönség számára, helyszínei az ügyfelek és az alkalmazottak közötti szentől szembeni találkozóknak és interakcióknak. Ezekben kétfajta szakmai tevékenységet szokás megkülönböztetni: a „front office”-nak nevezett, előtérben folyó tevékenységet, és a „back

office”-nak nevezett, háttérben folyó tevékenységet, melynek során az alkalmazott nincsen kapcsolatban a közönséggel.

Manapság a „front office” interakciók egy aszimmetrikus helyzetet modellálnak. Számos tényező működött közre abban, hogy ennek az egyenlőtlen kommunikációnak az elemei gyökeresen megváltozzanak. Az ügyfél középpontba állítása, jogainak hangsúlyozása átrendezte a két térfél viszonyát: egyértelműen az alkalmazott az, aki nyelvi alarendelt pozícióban van, és akinek a nehézségeket vagy konfliktusokat kezelnie kell. Az ügyfél viszonylagos szabadságot élvez: ha akar vagy ha tud, alkalmazkodik a hivatalnok számára kötelező nyelvi regiszterhez, azonban nehézségek, konfliktusok esetén más nyelvekhez is folyamodhat, vagy például előnyben részesítheti a francia nyelv standard változatait, ezzel esetleg kommunikációs zavart okozva. Az alkalmazottaknak a többékevésbé helytálló kommunikációs viselkedéshez igazodniuk, ezekre reagálniuk kell.

Szintén kihatott a munkahelyi kommunikáció helyzetére, hogy a termelés automatizálásával a munka egyre kevésbé fizikai jellegű. A kézügyességgel ellentétben, amely a hagyományos szakutadást jellemzi, a gyártási szakértelem a verbalizálás képességét igényli (szóbeli, írásbeli, kódolt formában) egy helyzet tudáselemeinek átadása céljából. Többek között ez vezetett oda, hogy az alkalmazottaktól új kompetenciát igényeljenek: a kommunikatív kompetenciát. A menedzsmentek előtérbe állítják a megbeszélést, a megvitatás erejét és hatékonyságát a munkacsoportokban, a

minőségügyi csoportokban, a felszólalásnak helyet adó fórumokon. A munkavégzőknek tudniuk kell kollektívan tanácskozni, érvelni, hogy ösztönözzék a csoportban a döntéshozatalt.

A jó verbális képességek, a sokféle interakció kezelésének képessége egyre inkább elvárt és elterjedt kompetenciákká válnak, minthogy a közönségkapcsolatokhoz fűződő szakmák (táv munka, telefonos információs központok, ügyfélfogadás, információközvetítés) egyre inkább teret hódítanak.

A nyelvhasználat demokratizálódott, gazdagodott, a tanácskozás és érvelés fontossá

vált. Ezt kísérte az a folyamat, melynek során a munkaügyi szervezetek kodifikáltak, behatárolták, meghatározták, szabályozták ezeket az új nyelvhasználati formákat.

A holland Iris Bogaers *A társadalmi nem a felvételi beszélgetésekben* című tanulmánya részletesen bemutatja, hogyan konstruáljuk meg mindennapi interakciók során újra és újra társadalmi nemünket, és hogyan jön létre az interakciók során a sztereotipizálás.

Bogaers a társadalmi nemet nem statikus, hanem dinamikus fogalomnak tekinti, amelyet a mindennapi interakciók során újra és újra meg kell erősíteni. Tekintettel arra, hogy a férfiak mind a köz-, mind a magánéletben több hatalmi pozícióval rendelkeznek, a nemi identitás aktiválása több kockázatot jelent a nők, mint a férfiak számára, elvégre ezzel egyidejűleg a nemek hierarchiáját is aktiváljuk. A nemi identitás és ezzel együtt a nemi hierarchia aktiválása oda vezethet, hogy ismételten megerősödik a nők alárendelt helyzete.

Ha valóban meg akarjuk érteni, milyen szerepet játszik a társadalmi nemek hatalmi

A felvételi beszélgetések vizsgálata kimutatta a domináns nyelvhasználat hierarchiáját. A legmagasabb pozícióban a férfi felvételiztetők vannak, utánuk következnek a női felvételiztetők, majd a férfi, végül a női jelöltek. A hierarchia befolyásolta a nyelvi viselkedést, például a férfi felvételiztetők erőszakosabban kérdeztek és kevesebb támogató megjegyzést tettek. A női felvételiztetők nyelvi viselkedésükkel csökkentették a távolságot maguk és a jelöltek között.

befolyása az emberek gondolkodásában és viselkedésében, túl kell lépniünk a hagyományos nyelvi leírás szintjén, és azt kell tanulmányoznunk, milyen szerepet játszik a nem a pragmatikában és az interakcióban.

A felvételi beszélgetés egy olyan intézményi helyzet, melyben egy kis csoport dönt egy nagyobb csoport társadalmi mobilitásáról. Ebben a helyzetben kevés információ alapján, gyorsan kell döntenet, ekkor pedig az általánosítások és a sztereotípiák könnyen nagy szerepet játszhatnak.

Bogaers hangfelvételeket készített egy üzemi lap újságírói állására jelentkezők felvételi beszélgetéseiről, majd ezeket elemezte. A könyvben csak két állásinterjúból olvashatunk részleteket, egyik egy férfival, másik egy nővel készült. Ezek merőben eltérnek egymástól, így a többi interjú ismerete nélkül is arra gondolhatunk, hogy szélsőséges példákat képviselnek.

Bogaers öt szinten végzi el a beszélgetések vizsgálatát: téma, kérdések, visszacsatolás szintjén, valamint paraverbális és interakcionális szinteken. Ezúttal csak az utolsót emelem ki. Az interjúban részt vevő férfi jelöltnek nincsen eléggé világos jövőképe, arra készítetik, hogy fogalmazzon konkrétan. A látottak alapján a felvételizető törekvését segítségnyújtó viselkedésként értelmezhetjük, amely azonban a női jelölttel szemben nem fedezhető fel. Itt segítségnyújtás helyett a gyermekeit nevelő anya sztereotip képét akarja a nőre erőltetni, a nő többszörös tiltakozása ellenére is. Bár egyéb területeken (pl. szókincs és nyelvtan) nem került sor szexista megnyilvánulásokra, az interakció szintjén igen: itt felfedezhető a társadalmi nem hatalmának működése.

A felvételi beszélgetések vizsgálata kimutatta a domináns nyelvhasználat hierarchiáját. A legmagasabb pozícióban a férfi

felvételiztetők vannak, utánuk következnek a női felvételiztetők, majd a férfi, végül a női jelöltek. A hierarchia befolyásolta a nyelvi viselkedést, például a férfi felvételiztetők erőszakosabban kérdeztek és kevesebb támogató megjegyzést tettek. A női felvételiztetők nyelvi viselkedésükkel csökkentették a távolságot maguk és a jelöltek között. Az, hogy a női jelöltek a nyelvhasználati hierarchiában legalul helyezkednek el, egyben azt is jelenti, hogy a felvételi beszélgetés idegenebb számukra, mint férfi konkurenseik számára. Őket gyakrabban hozták kérdezz-felelek helyzetbe, gyakrabban vágta a szavukba, sokszor nem is támogató módon.

Bogaers ezzel zárja cikkét: „Ezek a pozitívan értékelt nyelvhasználati jellemzők sok szempontból a férfiak nyelvhasználatához kapcsolódnak. Amíg elsősorban a férfiak a felvételiztetők, és amíg az ő nyelvhasználatuk a kiválasztás kritériuma, azt kell mondanunk, hogy a felvételi beszélgetés nem tekinthető nemileg semleges intézményi eseménynek.” Ezek a gondolatok a magyarországi gyakorlat számára is megfontolandók.

A tanulmánykötetet elsősorban bölcsészhallgatóknak és doktoranduszoknak szánták, továbbá azoknak, akik érdeklődnek a társadalmi mozgások, változások iránt, és kíváncsiak arra, hogyan képződnek le ezek az egyének és a csoportok nyelvhasználatában.

Huszár Ágnes (szerk. 2006): *A családi nyaggatástól a munkahelyi nyelvhasználatig. Szociolingvisztikai olvasmányok magyar nyelven*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Batár Levente

PTE, BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola

Bejárat a panelbe

Az ismert filmkritikus, Varró Attila Kult-comics című könyvében a ma már klasszikusnak számító, kultikus tiszteletnek örvendő képregények közül mutat be közel harmincat. Az ismeretterjesztő szándékot is felvállaló kiadvány fantasztikus alapossággal és szakmai alázattal megírt esszéi a tömegképregény és az artcomics világához egyforma érdeklődéssel közelítenek. Felmutatják a Magyarországon mindmáig lekezelt médiumban rejlő lehetőségeket, valamint a képregény és a jóval elismertebb filmművészet párhuzamait.

A „hivatalos lenézettség” ellenére azonban nálunk is szép számmal vannak a képregényt kedvelő olvasók. A magyar képregényrajongó különös teremtménye a glóbusznak. Évekig mostoha sorsa miatt kesergett, hiszen csak ábrándozhatott arról, hogy itthon magyarul is beszerezhesse kedvenc hősei, netán alkotói klasszikusnak számító albumait, sorozatait; polcán féltve őrizte a magyar kiadványokat és jólesően révedt vissza az 1990-es évek hajnalára, amikor a hazai kiadás olyan „örültségeket” is megengedett magának, hogy önálló füzetben megjelenesse a *Fantomot*, a *Robotzsarut* vagy a *Transformerst*. Aztán szép csendben kimúltak a legkimmerszebb képregények is idehaza, a költséghatékonyság miatt egy időre még *Supermant* is társbérletbe kényszerítették *Batmannel*. Hírmondónak csak a *Garfield* és a *Pókember* maradt, majd jött a *Star Wars*, illetve elszórtan néhány önálló kiadvány, főképp comicsalapú mozifilmek rajzolt, kalóriaszegény változatai. És most, – amikor az utóbbi két évben már válogathatunk is a friss megjelenések között, hiszen olyan közismert szériák futnak nálunk (újra), mint az *X-men*, elismert művészek albumai látnak napvilágot *Pszichonauta*, A képregény felfedezése, *Tűkőrváros* vagy *300* címmel, sőt az egyre több mangamegjelenés miatt a visszafelé lapozásban is gyakorolhatjuk magunkat, – a mezei rajongó azon kesereg, hogy mindezt beszerezni miből is volna lehetséges. Mire adjuk ki több mozijegy árát? Melyik sorozatot kövessük kitüntett figyelemmel és melyiknél elég egy

gyors átlapozás sorban állás közben az újságosnál? Egy fél óra alatt elolvasható, mégoly nagyszerűen kivitelezett albumok után is azt érezhetjük, hogy bizony, nem vagyunk a pénzünknel. A képregény - akár a szótár és a lexikon - hosszú távú befektetés, melynek valódi értéke majd az újra-és újraolvasás során mutatja meg magát. A sors iróniája, hogy a némiképp kibővült piac máris megoldhatatlan feladatot állít a kispénzű magyar képregénybarátok elé.

Varró Attila tenyérbesimuló könyve hosszú idő óta az első képregényes szakmunka Magyarországon, segítségével a rajongók és a médiummal frissiben megismerkedők eligazítást kaphatnak a képregényvilág alapvetéseiről, némiképp válaszhoz jutva a „mit és hogyan olvasunk?”, illetve a „mit vegyünk meg?” kérdésében. A művek közötti választást anynyiban nem könnyíti meg a könyv, hogy a benne bemutatott 29 alkotás mindegyikét, más-más okokból ugyan, de kultuszdarabként, hivatkozási alapként kezeli úgy, hogy emellett még érintőket húz egyéb jelentőségteljesnek mutatkozó kiadványok felé, azt az érzést keltve az olvasóban, mintha az utóbbi hatvan évben csupa korszakalkotó munka született volna a kilencedik művészetben.

A Kult-comics szerzőjének bámulatos alapossága, kimunkált retorikája és érzéketlen stílusa tökéletes bevezetőként szolgál a képregények mélyebb megismeréséhez. Minden esszé hasonló metódust követ, a felütés kiemeli az adott munka leginkább egyedi vonását (legyen az a vallomásos-lírai történetalakítás, az erőszak mint téma,

esetleg a cyberpunk irányzata), vagy egy olyan elméleti, történeti problémát, amely jól tárgyalható az adott szöveg révén (például a graphic novel, az avantgárd comics, a független képregény mibenléte). Aztán az alkotó(k) rövid pályaképe következik, majd a tárgyalt mű bemutatása, a tartalom, a rajzstílus és a képszerkesztés vonatkozásában. Mint azt a szerző is hangsúlyozza, a képregény társmédiajának elsősorban a filmet tekinti, ezért példáit nagyrészt a mozgókép világából meríti, kiemelve az adott mű képkocáinak, azaz paneljeinek elrendezésében mutatkozó jellegzetességeket, az oldalszerkezetek filmszerű vonásait például a *Gyermekálmom* esetében a „folyamatos plán-és nézőpontváltásokkal levezenyelt akciójelenetek”-et hangsúlyozza. A befejező bekezdésekben előszeretettel él az analógikus megközelítéssel: „a Kísértetvilág leginkább Bergman A csendjének X-generációs minimálverziója”, a *Páncélba zárt szellem* „olyan, mintha Stanley Kubrick 20 év tokiói emigráció után inkább megrajzolta volna az A. I. – Mesterséges értelmet.” Megfigyelhető, hogy leggyakrabban a filmtörténet klasszikus alkotásaira és mestereire hivatkozik a Gyilkos aranytól az Érzékek birodalmáig, illetve Bressontól Terry Gilliamig, ezzel is érzékeltetve, hogy a képregény médiuma kiemelkedő művészek remekbeszabott alkotásainak sorozataként is bemutatható, ám mindezt a jóval elismertebb filmművészet kánonjának megidézésével kell bizonygatni, különösen Magyarországon, ahol a képregényolvasás még szórakozási formaként is alábecsült tevékenységnek számít.

A párhuzamok nemcsak abból a tényből adódnak, hogy a könyv szerzője filmes szakíró, hanem abból is, hogy Varró Attila a két médium alakulástörténetét részben párhuzamosnak tételezi megszületésük közel azonos időpontját, nemzeti sajátosságait, elsősorban üzleti alapokon nyugvó forgalmazásukat tekintve, valamint hogy kezdeti népszerűsítő szándékuk megőrzése mellett mindkét médium kinevelte a maga művészeit, iskolateremtő, „nyelvújító” alkotóit, illetve mesterdarabjait. A bevezetőben jelzi azért, hogy „legalább

ennyi tanulsággal szolgálnának a képzőművészeti és irodalmi párhuzamok is”, hiszen nem általánosan elfogadott, hogy a képregény az 1800-as évek végének születte. Francia nyelvterületen például a képregény létrejöttét a 19. század első harmadára teszik, és a svájci rajzoló, Rodolphe Töpffer nevéhez kapcsolják, aki a szóburékokat még nem alkalmazta ugyan, de rajzolt történeteit albumformában bocsátotta közre. A képregény mai értelmezésében is alighanem a legfontosabb szempontok egyike, hogy a médium létrejöttét és alakulását a képzőművészet-irodalom-mozgókép hármásából melyikhez kötjük erősebben. Hazánkban már az irodalmi közelítésre is találunk példát. (lásd Maksa Gyula [2006]: A „képregény” vagy „rajzolt irodalom” médiuma és a magyar kultúra. *Alföld*, 12. 77–83.)

A Kult-comics hármás tagolása (Amerika, Európa, Japán) nem tűnik szerencsésnek, mert földrészünk képregénytermését aligha lehet egységesként kezelni, ráadásul a három közül Európa földrészként is a legkisebb teret kapja, Amerika (a fejezet-bevezető oldalakon már a tartalomnak inkább megfelelő módon csak USA-ként szerepeltetve) pedig a legnagyobbat. Ez az aránytalanság a kevéssé tájékozott olvasóban azt a benyomást ültetheti el, hogy comicsfronton Európa a két nagyhatalom, különösen az Egyesült Államok mögött kullog, holott ez cseppet sem igaz. A belga, a francia és a svájci képregény (franciául bande dessinée, azaz rajzolt csík) a japán manga és az észak-amerikai comics mellett a világtermelés központjában helyezkedik el.

Varró könyvének további kifogásolható vonása, hogy kizárólag olyan kiadványokról ír, amelyek angol nyelvűek, illetőleg létezik angol nyelvű – elsősorban amerikai – kiadásuk (három esetben a magyar verziót használta a szerző). Ez önmagában még nem baj, hiszen kevesen mozognak otthonosan az angol mellett a japán, a francia és az olasz nyelvben is, mindössze arra nem reflektál sehol a szöveg, mennyire erős minősítés tükröződik már abban is, különösen távol-keleti kiadványok esetében, hogy mit

fordítanak le angolra. A kult-comics megjelölés emiatt elsősorban a nyugati, még pontosabban az észak-amerikai ízlésről árulkodik, ami persze nem lehet független az alkotás hazai befogadói által kialakított értékítéletektől. Ám, hogy idegen kontextusban miből lesz rajongva tisztelt alkotás, legalább annyira az ihletett fordítás és rajzolt médium esetében a nyomdatechnika függvénye is, mint a mű kvalitásaié. A japán alkotások bemutatásakor hétből öt esetben jegyzi meg az író, hogy a hagyományos manga rajztechnikától eltérő kiadványról van szó, és legtöbbször épp a nyugati ábrázolásmódhoz, a finomvonalasnak nevezett stílushoz közelítenek e munkák. Ez a jellegzetesség egyik magyarázata lehet annak, miért épp ezek a nipponi képregények lettek megjelentetve egy teljesen más kulturális közegben, és miért is találhattak könnyebben utat a nyugati közönséghez. Így épp egy minden ízében hagyományos mangáról (ami viszont aligha vívott volna ki kultusz státust) nincs ismertető a könyvben, holott annak viszonylatában lenne érthetőbb, mondjuk a *Nausicaa* a Szél Völgyéből formabontó jellege.

Talán e kifogások érvényüket vesztheték volna akkor, ha a szerző és a kiadó vár a könyv megjelentetésével, hiszen a *Mozinet* magazinban 2004 óta futó Kult-

comics rovatban még biztosan terítékre kerülnek egyéb alkotások is, amelyek módosíthatók volna e könyv hangsúlyait. Varró Attila munkája azonban ebben a formában is legnagyobb tiszteletünkre méltó, amennyiben egy művészeti ág elismertetése mellett úgy foglal állást, hogy lenyűgöző nyitottsággal és kompetenciával közelít a szövegekhez, és a jó érzékkel válogatott képanyag támogatásával hagyja őket szóhoz jutni. Mindezt oly módon teszi, hogy minden alkotásnak meg tudja ragadni valamilyen egyedi vonását, és képes meggyőzően elénk tárni egy alig (el)ismert médium színpompás világát. Azt is mondhatnánk, a Kult-comics új szemléletű közelítésmódja tágasabb keretbe illeszti azt, amit eddig gondoltunk a rajzolt történetek világáról, ha egyáltalán gondoltunk valamit róluk. Most már leginkább rajtunk áll, hogy akarunk-e „a képdalalok mögé nézni”. Mindehhez a szándékon kívül a magyar olvasóknak csak az anyagi keretek bővülésére volna szükségük.

Varró Attila (2007): *Kult-comics. Válogatott képregényes írások*. Mozinet-könyvek 1., Budapest

Vékony Gábor

Hajdúnánás, Körösi Csoma Sándor Gimnázium és Szakközépiskola, Kollégium

Szerkesztőség: Pannon Egyetem, BTK,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.
tel: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Pannon Egyetem, Veszprém
Gondolat Kiadó, Budapest
Oktatási és Kulturális Minisztérium
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.)

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. **Géczi 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. **Golnhof Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. **Kamarás István:**
Olvasásügy (2005)
26. **Géczi 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. **Géczi János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)

Előkészületben:

33. **B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2007)

*Ana Cristina Quelhas –
Csongor Juhos – Jorge Senos*
**Tényelleni (counter-
factual) gondolkodás
egyetemi tanulási
kontextusban**

Mikor egy negatív élményt élünk át életünk során, gyakran gondolkozunk el azon, mennyire másképp alakulhattak volna a dolgok, ha akár csak a végeredményt megelőző egyetlen előzmény más lett volna. Az ilyen jellegű gondolatokat nevezzük tényelleni (counter-factual) gondolatoknak: ezek olyan mentális alternatívát nyújtanak számunkra a valósággal szemben, amely jellegénél és idődimenziójánál fogva kitágítja kognitív és érzelmi tapasztalatainkat a valós határokon túl.

*David Whitebread – Deborah
Pino Pasternak – Claire
Sangster – Penny Coltman*
**A metakogníció
nemverbális indikátorai
kisgyermekkorban**

A metakogníció-kutatás szakirodalmának egyik jelentős kérdése, hogy a metakognitív folyamatok milyen mértékben tudatosak és elérhetőek a verbális kifejezés számára. Ez fontos elméleti probléma, amely nagyon szorosan összefügg kutatómódszertani megfontolásokkal. A metakognitív folyamatok eddigi vizsgálata elsősorban a verbális megnyilvánulásokon keresztül történt - például interjúk, kérdőívek és hangosan gondolkodtatás módszerével. Ez a megközelítés alapjában kizárja a tudattalan és a nemverbális folyamatok és viselkedésformák figyelembe vételét.

*Lieven Verschaffel – Joke Torbeyns
– Koen Luwel – Wim Van Dooren
– Bert De Smedt*

**A stratégiahasználat
rugalmassága az alsó
tagozatos matematikában:
elemzés és fejlesztés**

A neveléslélektan kutatói és a matematikát tanítók régóta hangsúlyozzák annak pedagógiai jelentőségét, hogy felismerjük és serkentsük a gyerekek önmaguk alkotta stratégiáinak rugalmasságát, ami fontos pillére az alsó tagozatos matematikatanítás innovatív megközelítésének. Készítettek és kipróbáltak olyan tananyagokat és fejlesztő programokat, amelyekkel ezt a fajta rugalmasságot kívánták növelni. A múlt század végének számos reform-tantervében megjelenik a stratégia-rugalmasság kifejlődésének pedagógiai értékéről alkotott meggyőződés.

Kasik László

**A szociális kompetencia
fejlesztésének elmélete és
gyakorlata**

A tanulmány első részében a szociális kompetencia meghatározásával foglalkozó legfontosabb elméleti munkákat foglaljuk össze, majd bemutatjuk e pszichikus rendszer általánosan elfogadott fejlődési modelljét és a fejlesztéssel kapcsolatos jelentősebb vizsgálati eredményeket, végül ismertetjük azokat a legfontosabb hazai kutatási és fejlesztési problémákat, amelyek megoldása a hatékonyabb szociális nevelés lehetőségét eredményezheti.

